ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Eliana Maria de Pinho Nunes

Planeamento centrado na pessoa como elemento central do processo individual de transição para a vida ativa: um olhar sobre a vida de cinco jovens

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Julho de 2013

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Eliana MAria Pinho Nunes

Planeamento centrado na pessoa como elemento central do processo individual de transição para a vida ativa: um olhar sobre a vida de cinco jovens

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof. Doutora Maria Manuela Pires Sanches-Ferreira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Setembro 2013

ÍNDICE

Resumo III

Abstract IV

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I - Reflexões que serviram de base a este estudo 4

1- Teorias de Suporte 4

1.1. Modelo de qualidade de vida 4

1.2. Planeamento centrado na pessoa e Valorização do papel social na construção do Plano Individual de Transição 6

2- Plano Individual de Transição: contínuo de transições ao longo da vida 8

3- Possíveis percursos para a inclusão de jovens em processo de transição 10

CAPÍTULO II - estudo da vida de 5 jovens em situação pós-escolar. 16

2. Primeiro Estudo 16

2.1. Introdução 16

2.2. Participantes 17

2.2.1. Os jovens 18

2.2.2. Os pais 20

2.2.3. Os vizinhos 21

2.2.4. Os professores 22

2.3. Instrumento de recolha de dados 23

2.4.2. Entrevista aos pais 26

2.4.3. Entrevista aos professores 26

2.4.4. Entrevista aos vizinhos 27

2.5. Procedimentos 27

2.6. Resultados 28

2.7. Discussão dos Resultados 36

3. Segundo Estudo 39

3.1. Método de Pesquisa 39

3.2. Instrumento de Recolha de dados 40

3.3. Participantes 41

3.4. Procedimentos 42

3.5. Resultados 43

3.6. Discussão dos Resultados 45

Referências Bibliográficas 47

RESUMO

As organizações internacionais têm nos últimos anos dedicado uma especial atenção à passagem da escola para a vida ativa dos jovens com incapacidade que têm na base uma deficiência. A transição da escola para a vida adulta nem sempre é bem-sucedida. Em vez de encontrarem o suporte da escola, da família, da comunidade e dos serviços, muitas vezes, estes jovens, experienciam a falta de colaboração por parte do próprio sistema onde procuram o suporte para fazerem transições bem-sucedidas e se tornarem membros de uma comunidade adulta. O objetivo deste trabalho é contribuir para a visibilidade da problemática relativa à transição para a vida ativa através de um olhar à vida de cinco jovens que deixaram a escola há mais de dois anos, procurando saber quem são, onde estão, o que fazem no seu dia-a-dia e que oportunidades lhes foram dadas para se tornarem autossuficientes e contribuírem para a estabilidade financeira e cívica da comunidade. De seguida, através da promoção de uma *conversa* com elementos chave da comunidade, que representem serviços e instituições, debater diferentes perspetivas e ideias, no sentido de definir um plano de ação e de providenciar um conjunto de serviços e suportes que permitam a estes jovens alcançar os seus objetivos pós escolares.

Palavras-chave: Transição, Serviços e Suportes, Comunidade

ABSTRACT

International organizations have been dedicating for some years special attention to the transition from school to active life of disabled young people. The transition from school to adult life is not always successful. Instead of finding support from school, family, community and services, these young people often experience the lack of cooperation by the system which should provide support to make the disabled prone to successful transitions so as to become members of an adult community. The objective of this work is to contribute to the visibility of the issue concerning the transition to active life of five young people who left school for more than two years, getting to know who they are, where they are, what they do in their daily life and what sort of opportunities were given in order to become self sufficient and contribute to financial stability and civic community. Then, through the promotion of a *conversation* with relevant members of the community, representing services and institutions, we discussed different perspectives and ideas, in order to define a plan of action and provide a set of services and supports that will enable these young to achieve their goals after school.

Keywords : Transition, Services and Supports , Community

INTRODUÇÃO

Se atualmente a problemática da transição para a vida adulta constituiu uma questão importante para todos os jovens, seja qual for a sua origem social, económica ou cultural, ela assume especial relevância para os que apresentam necessidades adicionais de suporte. Apesar de muitas das expetativas relativamente ao futuro, serem similares às de outros jovens com a mesma idade, estes jovens e as suas famílias vivem este período com grande ansiedade e preocupação (Lichtenstein, 1998, in Kyeong-Hwa & Turnbull, 2004) necessitando de orientação e de experiências escolares que os preparem para a vida adulta. É neste sentido que o enquadramento de Salamanca para a Ação (UNESCO, 1994) estabelece que: "*Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas deveriam auxiliá-los a tornarem-se economicamente ativos e dotá-los com as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação, e às expetativas da vida adulta"* (pág. 34).

Sendo fins últimos de um processo de transição bem-sucedido, que estes jovens tenham uma vida de qualidade bem como uma oportunidade de emprego, é solicitado à escola que aloque recursos e se organize de forma a funcionar como um elemento facilitador num processo que se realizará melhor quanto maior for a qualidade de vida destes indivíduos e das suas famílias (Blacher, 2001, in Kyeong-Hwa &Turnbull, 2004).

Sentindo a responsabilidade de resolver a questão da ocupação laboral dos jovens com incapacidades, a escola, segundo Muntaner (2003) tende a simplificar as práticas desenvolvidas a nível dos processos de transição, reduzindo a sua complexidade e valorizando apenas a dimensão da inserção sócio laboral, em detrimento de fatores tão importantes como a autoestima,

a motivação, a autodeterminação, a realização afetiva, o vínculo grupal, o acesso à cultura e atividades de lazer, entre outros.

De facto o que está em causa, não é somente a aquisição de competências para exercer uma profissão. Num programa de transição para a vida adulta devidamente estruturado, é importante ter em consideração dimensões como a realização profissional, o lazer, a família, e/ou aquisição de habitação, mas também de modelos de vida em grupo, os amigos e a vida íntima. Trata-se de um processo que envolve uma mudança nos papéis que são assumidos pelo indivíduo nos vários contextos da sua vida (Warda, 1992 in King et al, 2005) estando-lhe associados quer privilégios, quer responsabilidades (Croweetal, 1997 in King et al, 2005). No entanto, muitas vezes, verifica-se uma grande discrepância entre as exigências e expetativas associadas ao desempenho de determinado papel e as competências que o indivíduo que o desempenha apresenta. Para que as transições não se tornem fatores de risco é necessário providenciar suportes e desenvolver planos que tenham em consideração o desenvolvimento do jovem, as suas competências e a complexidade das suas necessidades; as capacidades e recursos do jovem e da sua família; a existência de suportes ambientais e a viabilidade das escolhas (King et al, 2005).

É neste sentido que a transição para a vida ativa nos coloca algumas questões. Mais do que estudar como se efetuam as transições, interessa-nos dar visibilidade a esta problemática e, numa perspetiva ecológica, refletir sobre o que pode ser feito para permitir uma maior ligação entre estes jovens e os recursos existentes na comunidade.

O corpo teórico e prático do trabalho encontra-se estruturado em dois blocos temáticos: um teórico e outro empírico.

No primeiro, composto por um capítulo, é feita uma revisão de literatura referente ao tema objeto do nosso estudo. Aí é feita uma abordagem ao modelo de qualidade de vida, ao planeamento centrado na pessoa e à valorização do papel social como teorias de suporte na construção do Plano Individual de Transição para a vida ativa. São ainda debatidas algumas

questões relativas às várias transições, dando-se especial relevo à transição para a vida ativa e, por fim, são apresentados possíveis percursos para a inclusão dos jovens.

No segundo bloco temático, apresentamos o estudo empírico descrevendo o método a adotar na investigação e todos os procedimentos a que se recorreu, são explicitados os objetivos e instrumentos utilizados para a recolha de dados, caracterizados os sujeitos e apresentados os resultados e feita a sua discussão. O trabalho termina com uma resenha da bibliografia consultada.

CAPÍTULO I - REFLEXÕES QUE SERVIRAM DE BASE A ESTE ESTUDO

1- TEORIAS DE SUPORTE

1.1. MODELO DE QUALIDADE DE VIDA

Durante muitos anos, a deficiência foi vista segundo a perspetiva médica/individual e, por esse motivo, colocada no campo da patologia e do défice corporal na investigação sobre qualidade de vida. No entanto, a forte reivindicação por parte da comunidade das pessoas com deficiência de maiores oportunidades de participação na vida, pela crescente defesa da inclusão, da igualdade, das escolhas e da autodeterminação (Wehmeyer & Schalock, 2001; Wehmeyer & Schwartz, 1998), levou a que de há umas décadas para cá, emergissem outros modelos de análise e compreensão da deficiência no sentido de aproximar a qualidade de vida das pessoas incapacitadas à dos outros cidadãos (Keith & Schalock, 2000).

Schalock (1996) considera a qualidade de vida como um conceito multidimensional que abrange as seguintes áreas: bem-estar emocional, material, físico; relações interpessoais; desenvolvimento pessoal; autodeterminação; inclusão social e direitos. O entendimento do conceito de qualidade de vida como a promoção da igualdade entre as pessoas, independentemente da sua condição física (Schalock & Verdugo, 2003) legitima uma conceção de educação inclusiva e permite atuar em função de uma educação que leve em consideração todas as dimensões da vida dos jovens. Todas as transformações que ocorram nos contextos educacionais para atender às necessidades dos alunos, fornecendo-lhes o suporte que necessitam passam a ter como referência o modelo de qualidade de vida. A

inclusão deste modelo nas avaliações e intervenções educativas permite melhorar não só o programa educativo equacionado para o jovem, mas também desenvolver modelos de avaliação de programas centrados na pessoa, aumentar a participação dos jovens nos processos e decisões que lhes dizem respeito, avaliar os efeitos da educação inclusiva em todas as áreas da vida e orientar as intervenções destinadas a aumentar a sua atividade e participação. A adoção do modelo de qualidade de vida num contexto educacional inclusivo envolve profundas mudanças sociais e a participação e interação do sistema familiar e da comunidade, que vão além do mero "estar em um ambiente inclusivo", proporcionando oportunidades e experiências no contexto da comunidade próxima, que terão impacto sobre a qualidade de vida dos alunos.Apesar do modelo de qualidade de vida ser essencial em todas as etapas educativas, incluindo a educação infantil e intervenção precoce (pois pode dirigir e orientar grande parte das avaliações e intervenções realizadas), o conceito é particularmente importante a partir da educação secundária, agora obrigatória, uma vez que a análise das dimensões e indicadores de qualidade de vida não só são importantes na educação, mas essenciaistambém para a autonomia, emprego e oportunidades de tomada de decisões que sãoesperadas na vida adulta. Entre ambas as fases, não devemos esquecer a etapa de transição para a vida adulta, na qual a oferta de apoios especializados e atenção personalizadaé de vital importância e na qual o modelo de qualidade de vida dos indivíduos e das famílias deve se tornar novamente o principal impulsionador das práticas de avaliação e intervenção. A chave para o sucesso de modelos de qualidade de vida, no esforço para conseguir uma verdadeira educação inclusiva,encontra-se na necessidadede levar em consideração não apenas as variáveis diretamente relacionadas com o sucesso escolar e ao processo de ensino-aprendizagem, mas também com os múltiplos aspetos da vida que são importantes para alunos e alunas com e sem deficiência.

1.2. Planeamento centrado na pessoa e Valorização do papel social na construção do Plano Individual de Transição

A transição para a vida adulta constitui um grande desafio para a maioria dos jovens com necessidades especiais e para as suas famílias uma vez que implica tomar decisões importantes sobre o futuro. A necessidade de fazer escolhas sobre a habitação, a educação, o emprego, as finanças e o envolvimento social torna-se assim numa questão complexa que exige a elaboração dum plano capaz de garantir a implementação de uma transição eficaz.

Uma vez que se trata das suas próprias vidas, os planos de transição devem ser construídos tendo por base uma estratégia conhecida por Planeamento Centrado na Pessoa que é um conceito que confere à pessoa com necessidades especiais um papel de liderança no processo de transição. Baseia-se nos princípios de autodeterminação e do envolvimento individual e é desenvolvido à medida que o jovem faz as escolhas acerca do seu plano e do seu futuro. O objetivo final dum plano centrado na pessoa consiste na criação de apoios e oportunidades direcionando esforços para criar novos papéis na comunidade e novos relacionamentos. Tal conceção implica não só uma mudança individual mas também e, especialmente, a nível da cultura dos serviços.

Segundo Osburn (2006), a valorização do papel social é o nome dado a um conceito para transacionar relações e serviços humanos, formulada em 1983 porWolfensberger. A premissa base desta teoria é a de que as pessoas que se sentem valorizadas aprendem melhor e conseguem obter o melhor da vida. Assim, o objetivo desta teoria é criar ou suportar papéis socialmente valorizados para as pessoas dessa sociedade, partindo do princípio de que se uma pessoa se agarrar a papéis socialmente valorizados, será muitíssimo provável que receba dessa sociedade, ou que pelo menos tenha oportunidade

para as conseguir, as “coisas boas da vida” que se encontram disponíveis nessa sociedade (Osburn 2006). Como exemplo de coisas boas da vida, Osburn (2006) refere “ dignidade, respeito, ser aceite; um sentimento de pertença; uma educação e o desenvolvimento e exercício das suas próprias capacidades; ter voz nos assuntos da própria comunidade e sociedade; oportunidades para participar; um decente nível de vida material; e oportunidades para trabalhar e ser autossuficiente.”

Rotter (1975) estabelece uma correlação entre autodeterminação e “*locus de controlo interno*”, definindo este último conceito como a crença de que as pessoas têm oportunidade de escolher, de tomar decisões e de agir sobre o seu próprio ambiente. Segundo este autor, as pessoas que desenvolvem este “*locus de controlo interno*” também têm autodeterminação. O que acontece é que, muitas vezes, os pais e os professores controlam de tal forma o ambiente, que não dão aos jovens a oportunidade de escolher e de agir de forma independente.

O processo de transição deve então ser organizado e gerido em torno da cultura da autodeterminação do sujeito da educação e a partir da qualidade dos serviços e dos apoios mobilizados pelos profissionais de educação (Perry & Felce, 2005).

Autores como Ward (1998) consideram a autodeterminação como um conjunto de atitudes que permitem a cada pessoa estipular metas e ser capaz de tomar a iniciativa para alcançar os objetivos. Field, Martin et al (1998) identificaram características importantes para a autodeterminação, como sendo: a autorealização para alcançar todo o potencial, a assertividade para dizer de forma direta e clara quais as necessidades, a criatividade para ajudar a ultrapassar os papéis estereotipados e expetativas, o orgulho para reconhecer as suas capacidades e contribuição para a sociedade e a auto representação para garantir a viabilização dos serviços e concretização de todo o potencial.

Promover a autodeterminação dos jovens com incapacidade deve ser uma prioridade dos serviços educativos.

2- PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO: CONTÍNUO DE TRANSIÇÕES AO LONGO DA VIDA

De acordo com a *European Agency for Development in Special Neeeds Education*, a transição para a vida ativa é, apenas, uma das transições por que o jovem tem de passar ao longo do seu percurso para a vida adulta. Antes da saída da escola, todos os jovens enfrentam um conjunto de transições entre ciclos de estudos que implicam uma mudança de contextos, de pessoas e de estilos de interação dentro e fora da sala de aula. No entanto, se cada transição tem as suas especificidades, é a conclusão da escolaridade obrigatória, alargada por recente legislação até ao 12º ano, que constitui uma das maiores preocupações dos jovens e das suas famílias, pelo risco de isolamento que comporta. Sair da escola torna-se mais um marco importante e difícil (Franco, Vítor, 2013) quer pela falta de alternativas ao nível de serviços e respostas, quer pelas mudanças que implica.

Segundo Martins, (1999), existem duas perspetivas para o conceito de transição para a vida pós-escolar. Segundo a perspetiva sociológica, constitui um processo de posicionamento social que implica alteração de estatuto e de papéis (passagem de aluno a trabalhador, de dependente da família a independente), onde a transição da escola para a vida ativa incluiu a integração na sociedade. No que se refere à perspetiva psicológica, a transição não se limita a uma mudança de papéis, mas também a uma alteração nas relações, nas rotinas e no autoconceito. O Enquadramento de Salamanca (UNESCO, 1994) estabelece que as crianças e jovens com necessidades educativasespeciais precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para avida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativoseconomicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da

vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola.

É neste contexto queas questões colocadas pela transição escola-empregoadquirirem especial relevância. A escola tem recebido críticas por não ser capaz de fornecer os conhecimentos e as competências que a vida profissional exige. No entanto, preparar os jovens para uma vida social não é apenas uma responsabilidade da escola ou de outras instituições mas de todos.

O momento da transição para a vida pós-escolar deve implicar uma contínua participação do jovem, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o mercado de trabalho que futuramente irá receber esses adultos numa nova etapa de vida. Garantir o acesso de todos os jovens a qualquer tipo de formação prática, respeitando as suas diferentes necessidades também são critérios a serem seguidos no processo de transição.

Organizar medidas de formação flexíveis, criando períodos de preparação antes da formação para o mercado de trabalho, promover incentivos formais e informais para as empresas que inserirem estes jovens após saírem das escolas (ex. reduções fiscais,reconhecimento social, etc.) encorajando-as a proporcionar lugares de estágio para estepúblico são critérios positivos para a transição para a vida pós-escolar.

Para Barreto (2010), transição para a vida ativa deve ser um processo contínuo e dinâmico e deve envolver uma série de intervenientes que, em conjunto, colaborem no processo, de forma a conseguir respostas de qualidade para os jovens com deficiência. A família, os amigos, a comunicação dentro da própria família, o ambiente social são fatores favoráveis à inserção laboral. A evolução da situação económica e do mercado de trabalho coloca hoje desafios complexos aos grupos sociais mais desfavorecidos. O desafio coloca-se na forma de repensar os modelos de vida ativa e profissional de forma a financiar o emprego e a atividade profissional deste setor da sociedade.

Preparar as transições significa também preparar para a vida e implica, antes de mais ter um plano, uma intenção sobre o que ensinar aos alunos. O discurso sobre o ensino de competências de resolução de problemas ou para a autonomia, surge recorrentemente quando o assunto é a transição para a vida pós-escolar, mas de facto, estas competências fazem parte de um conjunto maior, que deve ser ensinado de forma cumulativa desde cedo. Este conjunto de competências de preparação para a vida inclui a autodeterminação, a defesa dos direitos, a capacidade de liderança, a consciência de si, tomada de decisões e escolhas atendendo a faixa etária da criança/jovem.

As transições, apesar de serem momentos na vida da criança, constituem muitas vezes momentos de rutura, representam um processo que tem de ser preparado ao longo do percurso educativo, para que durante a sua ocorrência não seja vivida como um fator de risco. O objetivo deste plano consistirá em identificar oportunidades e experiências, durante os anos de escola, que ajudem os jovens a preparar melhor a sua vida de adultos (Johnson et al, 2007).

3- POSSÍVEIS PERCURSOS PARA A INCLUSÃO DE JOVENS EM PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Facilitar os planos de transição da escola para o desempenho de papéis adultos de jovens com incapacidade, tem sido uma preocupação das várias organizações internacionais. Os sistemas educativos de vários países têm indicações para estabelecerem parâmetros e desenvolverem ferramentas e processos para facilitar o plano de transição de jovens com deficiência. Nos Estados Unidos as direções das escolas têm diretrizes para desenvolver os planos de transição de acordo com a lei “Americans with Disabilities Act” de 1990 que enfatiza o uso das práticas de autodeterminação no

desenvolvimento dos serviços de transição. (King et al, 2005). Em 2001, no Reino Unido, expressando uma preocupação do governo em proporcionar igualdade de oportunidades na educação e emprego de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem surge um documento oficial designado por "ValuingPeople".

Em Portugal, uma das áreas chave de intervenção, nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, é o apoio à transição dos jovens para a vida pós-escolar, nomeadamente para o emprego. Neste sentido foram criados os Centros de Recursos para a Inclusão cujo objetivo é apoiar a inclusão das crianças e jovens com deficiências e incapacidade, em parceria com as estruturas da comunidade, no que se prende com o acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada indivíduo. A *European Agency* (2003) refere que "*quase todos os países estão a planear desenvolver, já desenvolveram ou estão a desenvolver, uma rede nacional de centros de recursos por reconversão das escolas especiais*".

Quando termina o percurso escolar dos jovens com incapacidade, colocam-se basicamente três alternativas de percurso: ficar em casa, ir para uma instituição para pessoas com deficiência, ou seguir para formação profissional (Franco, Vítor, 2013).

Os jovens que frequentam o sistema regular de ensino e que beneficiam de medidas do Decreto-Lei nº 3/2008, podem, no final da escolaridade obrigatória, ser encaminhados para várias respostas formativas e/ ou de apoio, dependendo do seu perfil de funcionalidade: para os alunos com limitações graves ou totais ao nível das funções do corpo, existem os Centros de Atividades Ocupacionais; para os alunos com limitações ligeiras a moderadas e com possibilidade de entrada no mercado de trabalho, existem os Centros de Formação Profissional. Os jovens que não se enquadrem em nenhuma destas situações podem ser encaminhados para Cursos Profissionais, Escolas Profissionais, entre outros.

A saída da escola é uma das preocupações das famílias dos jovens. Até há bem pouco tempo a escolaridade obrigatória, em Portugal, ia até ao 9º ano. No entanto, com a publicação da Lei nº 85/2009, a escolaridade obrigatória foi alargada até ao 12º ano. Com a publicação desta lei, os agrupamentos de escola passam a ser confrontados com a necessidade de desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional, passando a ser responsabilidade destes estabelecimentos de ensino assegurar o processo de transição destesalunos para a vida pós -escolar, mediante a implementaçãodo Plano Individual de Transição (PIT) que deve iniciar-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. É no sentido de orientar as escolas e de potenciar a última etapa da escolaridade, agora no ensino secundário, como espaço deconsolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade que surge a portaria 275-A/2012.

No Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 (Simeonsson & Sanches-Ferreira, 2010) a categoria *Transição para a vida ativa* contou com 53 referências, tendo sidadescrita a falta de respostas nacomunidade para os alunos que findam o percurso escolar. É referido em 58% dos *grupos focais* que existem poucas oportunidades para a integração dos alunos na comunidade no âmbito da transição para a vida ativa. Na opinião dos profissionais, os Centros de Atividades Ocupacionais (CAO) são as respostas mais presentes para estes alunos, em contraste com as respostas a nível da inserção profissional.

Contudo, é documentado que mesmo os processos de entrada dos alunos nos Centros de Atividades Ocupacionais são demorados, "retendo-os" na escola ou em casa em longos períodos de espera. Perante estasituação os profissionais revelam a necessidade de uma melhor articulação com Segurança Social, propondo a criação de uma rede de informação comum entre sistemas.

Esta preocupação com a empregabilidade dos jovens adultos com necessidades educativas especiais é comum à maioria dos países da Europa

que promove o seu acesso aos programas de treino vocacional, de aprendizagem e de políticas ativas a nível da inserção no mercado de trabalho (OCDE, 2011). A Noruega tem vindo a desenvolver a educação vocacional e programas de ensino e formação profissional que possibilitem aos jovens adultos a colocação num ambiente de trabalho, permitindo-lhes obter as competências exigidas pelo mercado de trabalho. A Irlanda tem promovido, em matéria de ensino e formação profissional, cursos de treino vocacional durante o ensino secundário.

Também a França desenvolveu suportes adicionais para facilitar o acesso aos cursos do ensino secundário, a nível do ensino e formação profissional dos alunos com necessidades educativas especiais. Tais iniciativas fizeram aumentar o número de alunos com necessidades educativas especiais a frequentar cursos vocacionais ou programas, como por exemplo, em França, onde o número de alunos com necessidades educativas especiais matriculados no ensino secundário, a frequentar cursos vocacionais, triplicou entre 2000 e 2008, ou na Irlanda, onde o número de alunos com necessidades educativas especiais certificado aumentou quase dez vezes entre 2003 e 2007 (Ebersold et al, 2011).

Na Finlândia, o número de alunos com necessidades educativas especiais matriculados em cursos de formação profissional duplicou entre 2005 e 2007, para atingir 12% de todos os jovens em formação profissional (Mietinen & Teittinen, 2010). Apesar da diversificação do ensino e dos progressos alcançados em proporcionar aos estudantes com necessidades educativas especiais as mesmas oportunidades que aos seus pares sem incapacidade, as dificuldades mantêm-se.

Se o acesso a um local onde fazer o estágio profissional é difícil de conseguir, pior é obter uma transição do estágio para uma situação de real empregabilidade se não tiverem um suporte que os auxilie a encontrar uma entidade que os empregue.

A legislação, ou outras ações que enquadram o recrutamento ou manutenção do emprego de pessoas com deficiência, varia de país para país.

Em Portugal, a contratação de pessoas com deficiência é encorajada através de incentivos financeiros introduzidos pelo governo. Os apoios podem ser concedidos quer à própria contratação de pessoas com deficiência, quer à execução ou implementação de ajudas técnicas para que a empregabilidade seja possível. Por outro lado, as empresas podem receber subsídios para compensar decréscimos da produtividade de trabalhadores com deficiência, por comparação com os restantes trabalhadores. Assim, estes apoios assumem diversas formas e cobrem variadas áreas da contratação de pessoas com deficiência. De todas estas medidas decorrem vantagens financeiras consideráveis para as empresas que contratam e mantêm trabalhadores com deficiência.

Adicionalmente, os eventuais melhoramentos da acessibilidade, tais como alargamento de portas, colocação de rampas e varões, instalação de orientações áudio, braille, e outra sinalética também podem melhorar o acesso aos clientes em geral e, particularmente, aos mais idosos. Esta também é uma vantagem comercial para a empresa.

Como se referiu, a legislação sobre a provisão de emprego a pessoas com deficiência é variável em cada um dos países membros da União Europeia. A abordagem mais comum envolve a obrigação dos empresários empregarem uma certa percentagem, ou "cota", de trabalhadores com deficiência na força de trabalho das suas empresas.

Em alguns países, como a França e Alemanha, os empresários podem optar por pagar uma determinada multa, em vez de empregar a percentagem de trabalhadores com deficiência estabelecida por lei. Em outros países, os empresários podem ficar sujeitos a penalidades financeiras por não cumprirem a legislação.

Por exemplo, na Alemanha e França as empresas com mais de 10 empregados, são obrigadas a ter uma percentagem de 6% e 5%, respetivamente, de trabalhadores com deficiência. Se esta taxa não for cumprida, as empresas têm que pagar um imposto equivalente a três vezes o

salário mínimo. Este imposto é utilizado para melhorar acessos, adaptar equipamentos e facultar formação a pessoas com deficiência.

Na Irlanda e na Suécia, existe um interesse crescente pela abordagem adotada pelo Reino Unido e outros países fora da União Europeia (por exemplo, Estados Unidos). Esta abordagem torna ilegal que as empresas tratem de forma diferente candidatos ou trabalhadores com deficiência simplesmente devido à sua deficiência. Essa legislação contempla os processos de seleção, progressão na carreira, destituição, formação e quaisquer outros termos ou condições de emprego.

Qualquer que seja a abordagem adotada, as implicações para as empresas é a mesma: se não adotarem uma abordagem positiva face à empregabilidade de pessoas com deficiência, ficam sujeitas a um qualquer tipo de penalização.

No nosso país é o Instituto de Emprego e Formação Profissional quem apoia financeiramente os projetos relacionados com a integração das pessoas com deficiências e incapacidades num programa que integra diversas modalidades de apoio que vão desde a orientação e formação profissional até ao apoio à colocação e ao acompanhamento pós colocação laboral.

Neste contexto fica patente que os organismos e Estados têm a responsabilidade de promover medidas para garantir a participação na vida ativa, num plano de equidade e justiça, de todas as pessoas com incapacidades.

CAPÍTULO II - ESTUDO DA VIDA DE 5 JOVENS EM SITUAÇÃO PÓS-ESCOLAR.

2.PRIMEIRO ESTUDO

2.1.INTRODUÇÃO

Seguindo a sugestão de Garanto Alós e RinconIgea (2009) citado por Silva (2010) que aconselham a utilização de uma metodologia qualitativa nas investigações em educação especial, o caminho metodológico seguido foi de natureza descritiva, do tipo qualitativo, pois o principal interesse desta investigação residia em compreender o significado das coisas e observar a forma de pensar das pessoas que participam na investigação.

De acordo com Chizzotti (2005), a abordagem qualitativa não é passível de ser captada em números, médias e estatísticas, radicando no mundo dos significados das ações e relações humanas. O que se pretendia era, a partir do conhecimento da realidade destes jovens, eleger as estratégias de ação mais adequadas à soluções dos problemas.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o número de participantes não foi previamente definido, pois o critério desse tipo de pesquisa não é numérico, preocupando-se menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão de um grupo social (Minayo, 2000).

Se como afirma Tuckman (2002) o problema é a questão a que a investigação procura responder, no nosso caso em específico, a formulação do problema de estudo prendeu-se com uma realidade que constatamos diariamente. Como docente de Educação Especial, a exercer funções numa escola secundária, convivemos de perto com uma realidade que nos inquieta:

o que acontece aos jovens com deficiência quando deixam a escola. Há um conjunto de interrogações, inerentes a todo este processo, que frequentemente nos ocorrem:

- Onde estão esses jovens?
- O que fazem?
- Com que dificuldades se deparam na sua vida pós-escolar?
- Que expetativas tinham ou têm?
- O que pode ser feito para minorar essas dificuldades?

Constata-se, assim, a existência de uma situação que o investigador sente necessidade de investigar para tentar resolver ou fazer novas propostas no sentido de ajudar a superar ou colmatar as lacunas existentes. Há pois necessidade de refletir e de compreender como se processa a transição para a vida pós-escolar dos jovens com deficiência no sentido de encontrar caminhos que a facilitem, no sentido de apurar o que se faz e o que se devia fazer, para que este estudo possa ser um contributo para uma nova forma de fazer as coisas a nível prático (Tuckman, 2002).

2.2. PARTICIPANTES

Selecionamos os inquiridos em função da natureza do nosso objeto de estudo, isto é, cinco jovens com diferentes tipos de deficiência; cinco pais desses jovens, sendo irrelevante para este estudo tratar-se do pai ou da mãe; cincoprofessores que os tivessem acompanhado ao longo das várias transições que foram fazendo e cinco pessoas que vivessem nas imediações da casa da família, vizinhos. No total foram realizadas 12 entrevistas:

- 5 entrevistas a alunos com diferentes deficiências;
- 5 entrevistas aos pais, com quem vivem;
- 5 entrevistas a vizinhos;

- 5 entrevistas a professores de vários grupos disciplinares, que acompanharam estes alunos durante a sua vida escolar.

Apresentaremos alguns dados básicos de caracterização dos sujeitos a que se referem as entrevistas. Começaremos por uma breve caracterização dos jovens, de seguida caracterizaremos os pais, os vizinhos e os professores. Todos os nomes mencionadossão fictícios.

2.2.1. Os jovens

No quadro que se segue apresentamos a caracterização dos jovens entrevistados:

Quadro 1. Caracterização dos jovens entrevistados.

Jovem	**Situação Escolar**	**Tipificação das necessidades educativas especiais**	**Síntese do perfil de funcionalidade (ao nível da atividade e participação)**
José Lito (23 anos)	Frequência de 9º ano com Currículo Específico Individual	Domínio Cognitivo	Dificuldades moderadas em comunicar, adquirir competências, pensar e resolver problemas.
Tiago (23 anos)	Frequência de 9º ano com Currículo Específico Individual	Domínio Cognitivo	Dificuldades graves em comunicar, adquirir competências, pensar e resolver problemas.

Vera (26 anos)	Frequência de 9º ano com Currículo Específico Individual	Domínio Sensorial	Dificuldades moderadas ao nível da comunicação oral e na aprendizagem da leitura e escrita.
Ana Lúcia (20 anos)	Frequência de 9º ano com Currículo Específico Individual	Domínio Cognitivo	Dificuldades moderadas em adquirir competências, pensar e resolver problemas.
Miguel (22 anos)	Frequência de 9º ano com Currículo Específico Individual	Domínio motor/cognitivo	Dificuldade moderada em realizar ações coordenadas de motricidade fina; dificuldade moderada em utilizar, em ações coordenadas, a mão e o braço. Dificuldades moderadas em pensar e resolver problemas.

Da análise dos dados recolhidos nos processos individuais destes jovens, realçamos que apenas um dos jovens realizou a sua experiência laboral na CERCI (Tiago). Os restantes jovens desenvolveram a parte vocacional do seu Plano Individual de Transição para a vida ativa em empresas/instituições locais. É ainda de salientar que apenas um dos jovens (Vera), após a saída da escola, tirou um curso e, nesse âmbito, esteve empregada durante dois anos.

2.2.2. Os pais

Quadro 2. Caracterização dos pais entrevistados

	Idade	Profissão	Nível de Instrução
Mãe do José	50 anos	Empregada Fabril	4º ano
Mãe do Tiago	45 anos	Desempregada	7º ano
Mãe da Vera	54 anos	Doméstica	4º ano
Mãe da Ana Lúcia	49 anos	Empregada Fabril	4º ano
Mãe do Miguel	47 anos	Doméstica	4º ano

Tal como ilustra o quadro 2, verifica-se uma distribuição simétrica relativamente à idade dos encarregados de educação que se situam entre os 45 e os 54 anos.

Em relação às profissões não existe uma grande diversidade. Concentram-se em duas atividades indiferenciadas: empregada fabril e doméstica.

Quanto ao nível de escolaridade podemos verificar que quatro mães possuem a antiga 4ª classe e apenas uma têm habilitações superiores à 4ª classe. Curiosamente, foram os elementos do sexo feminino, as mães, que se mostraram disponíveis para serem entrevistadas.

2.2.3. Os vizinhos

Quatro 3. Caracterização dos vizinhos entrevistados

	Idade	Profissão	Há quantos anos conhece o jovem
Vizinha do José	53 anos	Empregada Fabril	Desde a nascença
Vizinha do Tiago	48 anos	Doméstica	Desde a nascença
Vizinha da Vera	59 anos	Doméstica	Desde a nascença
Vizinha da Ana Lúcia	51 anos	Empregada Fabril	Há 3 anos
Vizinha do Miguel	48 anos	Doméstica	Desde a nascença

Todos os entrevistados são do sexo feminino.

Exceto no caso da Ana Lúcia, que mudou de residência há 3 anos, todos os vizinhos conhecem estes jovens desde a sua nascença. Todos os entrevistados habitam no mesmo bairro residencial destes jovens.

2.2.4. Os professores

Quadro 4. Caracterização dos professores entrevistados.

	Idade	Anos de Serviço	Formação Profissional	Nº de anos que trabalhou com o jovem
Professor do José Lito	42 anos	16	Licenciatura em Informática	3 anos
Professora da Vera	57 anos	31	Licenciatura em Educação da Infância; Especialização em Educação Especial	4 anos
Professor do Tiago	40 anos	15	Licenciatura em Artes	5 anos
Professora da Ana Lúcia	52 anos	27	Licenciatura em Educação Básica; Especialização em Educação Especial	3 anos
Professora do Miguel	42 anos	17	Licenciatura em Filosofia; Especialização em Educação Especial	5 anos

Da análise do quadro 4 verifica-se que todos os professores entrevistados têm mais de quinze anos de serviço, constituindo um grupo de profissionais com estabilidade na carreira. Verifica-se ainda que todos trabalharam com estes jovens de três a cinco anos, acompanhando-os, pelo menos, durante um dos ciclos de estudos frequentado.

2.3. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Para a realização da nossa pesquisa, utilizamos como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada, sendo a partir desse instrumento e dos dados nele obtidos que tratamos a informação utilizando uma metodologia qualitativa, como atrás referimos.

Relativamente às entrevistas, seguimos as indicações de Nunes (1993), que refere deverem estas seguir uma lógica normal, não possuir uma postura rígida, apenas devendo obedecer a uma sequência. Não nos interessou proceder a uma caracterização exaustiva dos entrevistados sendo nosso único propósito que preenchessem os seguintes requisitos: no caso dos alunos, encontrarem-se em situação pós-escolar; no caso dos pais, terem acompanhado o processo de formação do jovem; no caso dos professores, terem acompanhado o jovem numa das transições que tenha realizado ao longo da sua vida, preferencialmente para a vida pós escolar; no caso dos vizinhos, conhecerem o jovem e a sua família.

Procuramos estudar cada entrevistado, tomando como ponto de partida questões simples mas que estivessem de acordo com o foco de interesse da pesquisa. Era nossa intenção que o diálogo fosse acontecendo e que os entrevistados tivessem liberdade para explorar, de forma flexível e aprofundada, os aspetos que considerassem mais relevantes. Interessava-nos dar voz, em primeira pessoa, às representações e trajetória dos sujeitos bem como saber qual a leitura que fazem os outros e eles próprios das suas experiências.

Em três entrevistas, a jovens com incapacidade intelectual, tivemos de reformular algumas questões, simplificando-as ou desdobrando-as para obtermos uma efetiva compreensão e produção de resposta.

Com a entrevista aos jovens, pretendemos saber, através de um relato na primeira pessoa:

a) O que fazem atualmentee quais são as suas rotinas;
b) Que expetativas tinham ou têm;

c) De que suportes necessitariam para se autodeterminarem.

Com as entrevistas aos pais procurou-se saber quais são as rotinas dos seus educandos, quais as suas preocupações face ao seu futuro, de que tipo de suportes necessitariam para se tornar mais autónomos. Com a entrevista aos vizinhos pretendeu-se apurar se conhecem estes jovens, se sabem quem são, como passam os seus dias, quais as expetativas que têm relativamente ao seu futuro e que tipo de suportes, pensam ser necessários, para os auxiliar a ter uma vida com mais qualidade.

Com a entrevista aos professores, quisemos saber: se sabem o que estes alunos fazem atualmente, que expetativas tinham relativamente a eles e se durante o seu percurso escolar planearam a sua transição, proporcionando os suportes adequados.

Em todas as entrevistas procuramos identificar as experiências de vida reais, as experiências de vida desejáveis e determinar as necessidades de suporte nas seguintes áreas: vida em casa, vida na comunidade, educação e emprego.

As entrevistas tiveram uma duração variável, entre 15 e 30 minutos, As entrevistas foram gravadas, mediante combinação prévia com os participantes e, posteriormente, transcritas. No caso da aluna surda, as respostas foram-nos enviadas por escrito. Após a transcrição, foram lidas e analisado o seu conteúdo no sentido de desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para extrair daí uma significação (Laville & Dionne, 1999). A partir dos relatos recolhidos, interessava-nos saber como é que estes jovens se veem a si próprios, como são vistos pelos pais, pelos vizinhos e pelos professores relativamente às suas rotinas, às expetativas que conservam, aos suportes que julgam necessitar e a visão que conservam da escola como facilitadora/barreira ao seu processo de transição.

Segundo Lüdke e André (1986), analisar os dados de forma qualitativa significa “trabalhar” todo o material obtido durante as entrevistas. Neste

momento da pesquisa, é preciso sublinhar aqueles aspetos que são relevantes no trabalho e confrontá-los com o referencial teórico.

Aqui apresentamos os instrumentos que serviram de suporte ao estudo na parte metodológica da investigação, ou seja, os guiões que serviram de base às entrevistas aos alunos com incapacidades várias, aos pais, aos vizinhos e aos professores que os acompanharam.

2.4. AS ENTREVISTAS

2.4.1. Entrevista ao jovem

- O que fazes atualmente? Como é o teu dia-a-dia?
- Participas em algum tipo de atividades sociais, lúdicas, recreativas…? (Por exemplo sais, vais ao cinema, fazes programas em conjunto com os amigos e com a família, etc…)
- Tinhas algumas expetativas relativamente à inclusão no mercado de trabalho? Em caso afirmativo, quem criou essas expetativas?
- Pensas arranjar um emprego, futuramente?
- De que tipo de suporte (ajudas técnicas, materiais, sociais, comunitárias) necessitaria?

2.4.2. Entrevista aos pais

- O que faz o seu filho atualmente? Como é o seu dia-a-dia?
- Participa em algum tipo de atividade social, lúdica, recreativa…? Sai com os amigos? É conhecido na comunidade?
- Tinha alguma expetativa relativamente à sua inclusão no mercado de trabalho? Em caso afirmativo, quem criou essa expetativa?
- Que expetativas têm agora? Pensa que ele conseguirá arranjar um emprego, futuramente?
- De que tipo de suporte (ajudas técnicas, materiais, sociais, comunitárias, familiares…) necessitaria para se tornar mais independente e autónomo?

2.4.3. Entrevista aos professores

- Sabe o que faz X atualmente?
- Que expetativas tinham relativamente a ele?
- Sentiu que o projeto pedagógico levado a cabo, foi o mais adequado para responder às necessidades educativas especiais deste aluno?
- O aluno foi sujeito a algum tipo de orientação vocacional? Foi feito algum tipo de articulação com a comunidade no sentido de alocar recursos e sensibilizar a comunidade para a inclusão destes alunos?
- Houve alguma tentativa de estabelecer contacto com outros grupos/serviços da comunidade? Se sim, em que contextos?

2.4.4. Entrevista aos vizinhos

- Conhece o x? Como é ele enquanto pessoa?
- Sabe o que faz atualmente, como é que passa os seus dias?
- Que expetativas têm relativamente ao seu futuro (encontrar emprego, constituir família…)?
- Enquanto membro de uma comunidade, o que acha que poderia ser feito para ajudar estes jovens a ter uma maior qualidade de vida?

2.5. PROCEDIMENTOS

Tendo por base as opções já referidas, orientamos a nossa pesquisa de acordo com determinados procedimentos

Procedeu-se, numa primeira fase, a contactos informais com os sujeitos no sentido de apurar a sua disponibilidade para participar neste estudo. Paralelamente, levou-se a cabo uma análise documental com vista à recolha de dados sobre o estudo em questão e à elaboração do guião de entrevista. É importante referir que, fruto do nosso percurso profissional, já tínhamos conhecimento do percurso de vida destes jovens, o que facilitou a concretização deste projeto, quer em termos logísticos, quer de aceitação em participar no mesmo.

Atendendo a que os entrevistados se dividiram em jovens, pais, professores e pessoas que vivessem nas imediações da casa da família (vizinhos), construímos diferentes instrumentos consoante os sujeitos que iríamos inquirir. Para cada um dos grupos de entrevistados definiu-se um guião que permitisse recolher as representações dos diversos sujeitos face ao

objeto de estudo. Interessava-nos o discurso do jovem sobre si próprio relativamente ao que faz, às expetativas que tinha (ou tem) de encontrar um trabalho e aos suportes que necessitaria para que tal acontecesse. Interessava-nos também a visão que os outros (pais, professores e vizinhos) expressam sobre o jovem em questão quanto aos mesmos assuntos.

Relativamente à escolha do local de realização das entrevistas, foi dada total liberdade de escolha aos participantes. À exceção dos professores, que preferiram ser inquiridos no seu local de trabalho (escola), os restantes participantes optaram por realizar as entrevistas na sua residência, ou nas imediações, no caso dos vizinhos.

O processo de análise e de interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas baseou-se numa categorização manual e descritiva da informação transcrita de acordo com os objetivos da investigação. Os dados recolhidos foram alvo de uma análise qualitativa, através do recurso à técnica de análise de conteúdo, no sentido de promover o alcance e a compreensão dos significados manifestos e latentes no material de comunicação (Minayo, 2000). Optou-se por desmembrar o texto em unidades (categorias) procurando-se descobrir, através de dados comparáveis e segmentáveis, o sentido e a frequência do que foi comunicado por cada participante.

2.6. RESULTADOS

Tendo chegado ao final deste trabalho, é-nos possível apresentar agora, de forma comparativa, os resultados obtidos em resposta aos inquéritos feitos aos pais, aos vizinhos, aos professores e aos próprios jovens.

Para organizar a análise de dados que esta investigação implicou, após uma fase inicial de transcrição das entrevistas, elaboramos três quadros divididos em categorias. Estes quadros permitiram apresentar, de forma comparativa, o

conteúdo das entrevistas. Optamos por selecionar expressões e citações cujo conteúdo fosse significativo para a compreensão da problemática inerente a este estudo:

- Ficar a saber quem são estas pessoas, o que fazem no seu dia-a-dia;
- Que expetativas tinham ou têm;
- De que suportes necessitariam para que essas expetativas se concretizassem.

Nos quadros 5, 6 e 7, apresentamos as respostas dos cinco jovens, da família, dos vizinhos e dos professores que os acompanharam às três questões colocadas. Na horizontal constam os nomes dos jovens e, na vertical, a sua própria visão, a visão dos pais, dos vizinhos e dos professores relativamente às questões supracitadas.

Como referimos nos procedimentos, uma das perguntas dizia respeito ao que faziam os jovens no seu dia-a-dia (quadro 5).

Quando questionados acercado que fazem no seu dia-a-dia, quatro dos jovens entrevistados referem ter rotinas muito semelhantes, relacionadas, geralmente, com as tarefas domésticas:"Faço as camas, lavo a louça…comida, faço mais ou menos". Apenas um dos jovens, que frequenta uma instituição segue uma rotina diferente: "Trabalho, vou à piscina e jogo com os meus amigos. Também aprendo a fazer bolos e a arrumar a casa."Como forma de ocupar o tempo é referida a ida para a biblioteca (um jovem), a utilização do computador (um jovem), o visionamento da televisão (dois jovens) e a audição de música (um jovem). São feitas 31 referências à palavra casa. Relativamente às saídas de casa, a totalidade dos jovens entrevistados refere sair com familiares mas apenas um diz sair com amigos. "Saio com os amigos, vou até a um café, vou ao cinema, vou até a um parque."Dois dos entrevistados afirmam categoricamente que não saem com amigos, chegando um deles a afirmar que não gosta: "Não vou ao cinema, não saio com amigos, não gosto."

A visão dos pais e dos vizinhos, relativamente à mesma categoria é muito semelhante à dos jovens. Todos confirmam as rotinas e as formas de ocupar o tempo já enunciadas pelos jovens. Quatro dos pais entrevistados referem o facto de os seus filhos "estarem fechados em casa" ou de terem "uma vida muito isolada", "sem amigos". A mãe do aluno que frequenta a instituição não refere estas questões, congratulando-se pelo facto dainstituição (CERCI) "levar os meninos à escola". Segundo ela "vão lá fazer teatro para mostrar à comunidade como são os meninos da CERCI." No que concerne às preocupações sentidas, é referida a questão do jovem não ter uma ocupação, o medo em relação ao futuro e a questão da falta de apoio por parte dos serviços.

Os vizinhos,excetuando um caso (ver quadro 3), conhecem os jovens desde que nasceram e sabem bem quais são as suas rotinas. À exceção de um

entrevistado, que não conhece bem a jovem, todos realçam o facto de o jovem “estar sempre sozinho” ou de “só sair com a família.” Um dos vizinhos inquiridos trata o jovem por “menino” e refere que este “não pode sair à rua sem estar acompanhado por alguém.” Todos salientam como característica pessoal do jovem ser “bom rapaz” ou “boa rapariga.”

Relativamente aos 5 professores entrevistados, três deles mostraram conhecer a situação atual destes jovens: “está em casa”, “não está num posto de trabalho como seria desejável” e dois referiram “não saber o que estão a fazer.”

A segunda pergunta dizia respeito às expetativas que tinham ou têm em relação à empregabilidade. No quando 6 são apresentados os resultados.

Mais de metade dos entrevistados refere ter/ ter tido expetativas: “Tinha expetativas”, “Via-o a trabalhar” mencionando como características fundamentais para que tal fosse possível a adequação da profissão às capacidades dos jovens, a rotina e repetição das atividades e uma forte componente prática:“quando compreende faz tudo direitinho e com perfeição”, “enquadra-se num trabalho onde a tarefa pode ser aprendida e repetida”, houve a expetativa em fazer com que aquilo que lhe ensinamos fosse o mais prático possível.”

Um jovem foi encaminhado para umcurso de formação profissional no Centro de Reabilitação profissional de Gaia, três desenvolveram a parte vocacional do seu Plano Individual de Transição para a vida ativa em empresas locais e, num caso mais grave, o jovem foi encaminhado para a frequência de um curso numa instituição, a CERCI. O problema surgiu mais tarde, com a dificuldade de colocação no mercado de trabalho, pois apesar de revelarem capacidades, não conseguiram obter um emprego: “ “O professor Luís gostava muito dele, mesmo quando estava na biblioteca, e dizia que responsabilidade era com ele”, “O Tiago tinha capacidade para fazer alguns tipos de trabalho”,”Quando compreende faz tudo direitinho e até com perfeição.”

É neste seguimento que metade dos entrevistados é crítico relativamente à política de emprego. Em relação aos fatores que mais influências exercem no

acesso ao emprego por parte destes jovens, os entrevistados apontam como mais importantes os que se relacionam com a mentalidade das empresas: “A nível do trabalho não funciona porque eles querem produtividade e estes miúdos são mais lentos”, com a sensibilização dos empresários: “Isto parte mais da sensibilização do que de obrigar as empresas, isso seria muito forçado” e com a criação de apoios, financiamento, por parte das Câmaras Municipais e dos Centros de Emprego: “A parceria do Centro de Emprego com a Câmara de Oliveira ia dar uma parte do salário às empresas, até estes jovens estarem prontos para o trabalho.”Três dos entrevistados acreditam que só em mercado protegido esta integração pode realmente acontecer. A situação atual que o país atravessa é mencionada por sete dos entrevistados como fator que contribui para dificultar o acesso ao emprego. É de salientar que a palavra “trabalho” é a segunda palavra que surge com maior frequência aparecendo referida 29 vezes.

Relativamente à última questão (quadro 7), que dizia respeito ao tipo de suporte necessário, mais de metade dos entrevistados menciona que a escola devia “fazer mais qualquer coisa.A maioria afirma que não é dado aos jovens o apoio de que necessitam.Um dos entrevistados é mais específico afirmando que “ a escola dá uma resposta até certa idade mas depois tem de ser a comunidade”. Apenas um dos entrevistados refere a preocupação tida pela escola em oferecer formação em competências que respondessem às exigências sociais e às expetativas da vida adulta.

Seis dos entrevistados referem que “tem de haver uma maior envolvência da comunidade”, que esta “deve estar mais recetiva”. É referido que as pessoas “se deviam interessar mais”, “era preciso que se preocupassem mais com os outros”, “pensar em atividades para os fazer sair de casa e não estar tão isolados”. Um dos entrevistados refere que “todos conhecemos o Miguel mas não sabemos verdadeiramente quem ele é, do que gosta”. Outro afirma trata-se de uma questão de “humanidade.”

No que diz diretamente respeito ao acompanhamento familiar destes jovens, cinco dos entrevistados afirmam que o apoio da família próxima (mãe

e irmãos) é fundamental como suporte de vida dado a baixa aceitação que estes jovens têm na procura de emprego e, consequentemente, na expetativa de terem uma vida autónoma. A palavra pais aparece referida 25 vezes durante as entrevista.

A importância do Estado como suporte para estes jovens, émencionada em cinco entrevistas, quer sob a forma das leis que emana, quer relativamente às ajudas financeiras que deverá proporcionar a empresas e outras entidades públicas (Câmaras Municipais, Centros de emprego, Centros de Formação profissional). É curioso notar que um dos entrevistados refere que "mais do que obrigar as empresas", é importante sensibilizar, mostrando que "estes alunos quando são bem esclarecidos podem ser uma mais-valia".

As Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCI), referidas por três dos entrevistados, são apontadas como a única alternativa para os jovens com incapacidades intelectuais severas.

2.7. Discussão dos Resultados

Há uma visão coincidente relativamente às rotinas destes jovens. Apesar de ser referida a conjuntura atual do país, havia alguma expetativa relativamente à inserção no mundo do trabalho. Percebe-se que os mesmos tinham/têm esperança quanto à questão da empregabilidade e que apoiaram os seus educandos a seguirem as suas expetativas profissionais Como problemas são referidas dificuldades inerentes à realização de experiências de tipo laboral em empresas (falta de emprego, falta de empresas que recebam estes alunos, falta de espírito solidário por parte das mesmas) e dificuldades inerentes aos próprios alunos (dificuldades relacionadas com a integração social e laboral e com a falta de autonomia). É feita referência aos estereótipos que existem por parte dos empregadores que são acusados de

falta de compreensão relativamente às qualificações e capacidadesdas pessoas com deficiência.Também a falta de resposta adequada dos Centros de Formação e dos Centros de Emprego, a falta de legislação ou o incumprimento da mesma e a falta de apoio dos serviços oficiais e instituições privadas são fatores que constituem um obstáculo à inclusão destes jovens, com qualidade de vida e com a realização das suas aspirações. A falta de apoio e de ajuda financeira é referida por todas as famílias, quer do ponto de vista institucional, como social. Constata-se a falta de círculos de apoio, constituídos por grupos da comunidade, que auxiliem estes jovens e as suas famílias a desenvolverem um plano para o futuro. Paralelamente, os pais, os vizinhos e até os professores não acreditam na possibilidade de uma inclusão social, referindo os aspetos relacionados com a incapacidade dos jovens como fator inibidor de um futuro mais integrado.

A principal preocupação de algumas mães é a incerteza quanto ao futuro, nomeadamente quando não estiverem presentes. Sentem-se sós na difícil e complexa tarefa de cuidar e integrar estes jovens e agradeceriam ajuda adequada. É então essencial que a família, bem como as restantes pessoas que estão envolvidas com estes indivíduos, os encorajem a tentar encontrar recursos e procurar alternativas que possam ajudá-los na sua independência.

Todos os entrevistados falam na necessidade de envolvência da comunidade, reconhecendo que os problemas ou necessidades sociais têm origem e lugar num contexto social mais alargado do que apenas o contexto escolar (comunidade, valores familiares, estruturas relacionadas com o mercado de trabalho).

Tal como refere Bernard da Costa (1998), hoje é aceite que a integração profissional das pessoas com incapacidade intelectual depende essencialmente da sua capacidade para funcionar em grupo e manter padrões de comportamento adequados em contextos não escolares. Uma escola que se preocupe com a vida dos seus alunos no final da escolaridade tem que ter como um dos objetivos essenciais a participação destes na comunidade.

Estes jovens têm uma rotina diária muito semelhante. Para além de estarem desempregados, não participam em atividades socialmente organizadas. Quatro dos jovens dedicam-se às tarefas domésticas e um frequenta uma instituição especial onde, para além de ter diferentes atividades, também tem acesso a terapias. A sua vida social é quase nula e, quando existe está restringida aos amigos mais próximos, à família e, no caso do aluno que frequenta uma instituição, à instituição. Desta forma, verifica-se uma limitação muito grande nas oportunidades de interação social, no número de pessoas com quem contactam e se relacionam, e nos ambientes e contextos frequentados. Vivem com os pais mas todos referem que gostariam de trabalhar e de ter uma vida social diferente.Dentro de uma dimensão que abrange a autonomia pessoal e autonomia profissional destes jovens, eles afirmam que gostariam de ter uma vida social como asdemais pessoas. No entanto, verificam-se grandes lacunas nas oportunidades de socialização e de participação em atividades e contextos, não havendo programas das escolas ou de serviços locais, que promovam a inclusão social ou o apoio familiar.

Muitos dos entrevistados (especialmente pais e vizinhos) acreditam que devido ao seu comprometimento, estes jovens não podem ser autodeterminados. Professores, pais e vizinhos assumem como condição limitante de natureza orgânica,subestimando as capacidades destas pessoas para desempenhar umemprego competitivoremunerado.

Bernard da Costa (1996) afirma que a educação de crianças e jovens com incapacidade deve contribuir para que possam usufruir de uma vida de qualidade, em que sejam garantidos os seus direitos à autonomia, à privacidade, à participação nos diferentes serviços e recursos da comunidade, às atividades de trabalho e de lazer e, acima de tudo, ao relacionamento humano diversificado, à amizade, à comunicação pessoal, ao amor. Esta afirmação é aqui corroborada por pais, professores e vizinhos pois afirmam que as principais preocupações sentidas têm que ver com o medo em relação ao futuro e com as questões do jovem ser feliz, ter uma ocupação e sentir-se apoiado.

As escolas devem apoiar os jovens a tornarem-se economicamente ativos e dotá-los com as competências necessárias à vida diária, oferecendo formação em competências que respondam às exigências sociais e de comunicação e às expetativas da vida adulta.No entanto, também fica patente nestas entrevistas que é papel da sociedade prover os suportes necessários para que estes jovens possam participar do ambiente social como é reiterado pelos princípios de uma sociedade para todos. Torna-se necessário um trabalho conjunto com a comunidade local e os serviços de apoio interdisciplinar para garantir uma intervenção holística ecoordenada, junto dos jovens e das suas famílias.

3.SEGUNDO ESTUDO

3.1.MÉTODO DE PESQUISA

Face ao resultado anterior pareceu-nos ser necessário um outro estudo que nos permitisse auscultar a comunidade.

Para além do empenho dos próprios jovens e das famílias, pensamos que o envolvimento da comunidade no planeamento é um passo crucial no desenvolvimento de redes de apoio para o jovem e para a sua família. Para além disso, facilita a transição destes jovens da escola para a vida adulta.

As reuniões comunitárias constituem amplo espaço de diálogo entre as pessoas da comunidade, os representantes do poder público e de instituições diversas, os pesquisadores e as lideranças locais. Nelas, os membros da comunidade discutem os problemas que atingem a comunidade, problematizam temas relevantes e propõem estratégias de solução

É, portanto, por meio do diálogo que surgem as oportunidades de reflexão coletiva acerca de problemas vividos por todos, que são a base do

desenvolvimento de relações sociais mais harmoniosas. Esse é também o caminho para a constituição de cidadãos mais participativos, mais críticos e, principalmente, mais ativos diante de sua realidade. (Torrezan et al, 2012)

O objetivo dos encontros comunitários é obter um compromisso ético e social, o que leva a pensar esta metodologia no sentido de obter respostas que levem à melhoria da qualidade de vida das pessoas. Não se trata apenas de partilhar informação, mas de dar um contributo social. Nesse sentido, esta metodologia deve ser explicada com clareza aos grupos com quem se trabalha, e todos devem estar conscientes de que se pretende reciprocidade: criar um espaço de diálogo onde todos partilhem.

No caso deste estudo, quem são os membros-chave da comunidade? São os educadores, os assistentes sociais, os responsáveis pelos serviços, os representantes de escolas e os gestores de programas de reabilitação e de empresas. O envolvimento destes membros permite que se estabeleçam laços no seio da comunidade e que se criem, para os jovens, oportunidades de tipo profissional ou de tipo voluntário. Trata-se de uma "coligação comunitária" Wolff (2001) citado por Trainoret al (2011), constituída por diversos membros da comunidade que se juntam para, através de um "brainstorming coletivo" tentarem colmatar as necessidades da comunidade, reunindo um conjunto de recursos e desenvolvendo suportes apropriados e individualizados para que a pessoa com Incapacidade melhore o seu funcionamento.

3.2. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Utilizando este método que designamos por "*Conversas em comunidade"* (Trainor et al, 2011), convidamos um conjunto de pessoas, com maior ou menor familiaridade nas questões da incapacidade ou da adolescência, para uma reflexão conjunta. O objetivo desta *"conversa"* foi implicar todos os agentes e instâncias sociais (ao nível social, político, económico e cultural) que

fazem parte da comunidade de São João da Madeira, área geográfica em que se situa e escola onde laboramos, na definição de uma estratégia que permitisse capacitar os jovens em processo de transição, para a participação cívica na sociedade. Tratou-se de identificar recursos e de desenvolver um plano de ação que permitisse promover o seu desenvolvimento, a sua educação, os interesses e o bem-estar pessoal e social.

Três questões iniciais guiaram este nosso estudo:

-Quem participaria nestas conversas em comunidade?

-Que propostas poderiam surgir, como resultado desta estratégia, para aumentar a presença destes jovens na vida da sua comunidade?

-Como enquadrar estas propostas nas experiências desejadas por cada um dos jovens alvo deste estudo?

Procuramos convidar para estas *"conversas"* participantes que pudessem, fruto da sua experiência e da posição que ocupam na comunidade, trazer novas perspetivas, recursos, ideias e conhecimentos.

3.3. PARTICIPANTES

Na reunião estiveram presentes 15 participantes, sendo 6 professores dos três agrupamentos de escolas existentes em São João da Madeira, 2 membros da direção de dois dos agrupamentos de escolas, 1 membros da Santa Casa da Misericórdia de São João da Madeira, o Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de São João da Madeira, 1 membro da Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de São João da Madeira, o presidente da Associação de Atividades Subaquáticas de São João da Madeira e 3 comerciantes locais com experiência na integração de jovens com necessidades educativas especiais em estágio ou em situação laboral (uma padaria, um restaurante, um cabeleireiro). Foram ainda convidados um representante da Câmara Municipal de São João da Madeira, o responsável

pelo horto da Câmara Municipal, o pároco local e o presidente da Associação Desportiva de São João da Madeira que, à última da hora, não puderam comparecer.

3.4. PROCEDIMENTOS

O convite foi feito através do envio de um e-mail onde, para além de explicitamos o objetivo do encontro, salientamos a importância da comunidade na criação de oportunidades para que as pessoas com incapacidade possam prosseguir os seus interesses de forma positiva. Antecipando alguma relutância de alguns membros em participar, ou por sentirem que o seu conhecimento sobre o assunto em causa era pequeno ou por não se acharem suficientemente envolvidos nestas questões, contactámo-los pessoalmente, reforçando a importância do seu contributo.

Preparamos um guia contendo os assuntos e temas específicos a serem tratados que funcionou, apenas, como uma orientação geral, não seguindo o formato de perguntas formais para o grupo.

Deu-se início aos trabalhos agradecendo a disponibilidade dos presentes e dando a conhecer, em traços gerais, as preocupações subjacentes ao projeto de mestrado que esteve na base deste encontro.

Após se ter confirmado que todos os participantes neste encontro estavam familiarizados com os termos Currículo Específico Individual e Planos Individuais de Transição para a vida ativa e que estavam a par das iniciativas das escolas tendentes a proporcionar aos alunos experiências diversificadas de contacto com a comunidade e mais especificamente com experiências de tipo laboral em locais de trabalho na comunidade, foi-lhes colocada a questão se sabiam quem eram estes alunos que todos os anos frequentavam as escolas do concelho. De acordo com as respostas que foram sendo dadas, foi solicitado que descrevessem uma pessoa que conhecessem nesta situação e

que mencionassem quais as oportunidades lhe estão a ser dadas para prosseguir os seus interesses.

De seguida foram apresentados os casos dos alunos alvo deste trabalho e duas questões foram colocadas:

-O que podemos fazer enquanto comunidade para aumentar a presença destas pessoas na vida da sua comunidade?

-O que podemos fazer enquanto comunidade para ajudar estas pessoas a desenvolver as suas competências e a contribuírem com as suas qualidades?

3.5. RESULTADOS

Procurou-se explorar as perceções dos envolvidos neste estudo no sentido de identificar as experiências desejadas pelos indivíduos (e não aquelas que a sociedade projeta para ele), determinar quais as necessidades de suporte nas diferentes atividades e ambientes e obter um conjunto de informações credíveis que permitissem aumentar a qualidade do percurso formativo e educativo dos alunos em transição e desenvolver um plano de suporte individual.

No decorrer deste encontro foi dada a possibilidade a alguns elementos da comunidade, que disponibilizaram as suas empresas para o desenvolvimento da componente vocacional do Plano Individual de Transição para a vida ativa de alguns alunos, de exporem as suas experiências neste âmbito. Apesar do sucesso registado nalgumas situações (foi relatado o caso de um aluno que acabou por ficar a trabalhar permanentemente numa padaria) na exposição de algumas dificuldades sentidas, concluiu-se que era fundamental a envolvência das famílias e dos próprios alunos como figuras centrais no processo de tomada de decisão sobre a sua vida e o estabelecimento de parcerias. Concluiu-se ainda que para capacitar estes jovens, preparando-os

para a participação cívica na comunidade, era necessário implicar todos os agentes e instâncias sociais (ao nível social, político, económico e cultural) constituindo-se equipas transdisciplinares que, ao funcionarem de forma articulada, permitissem uma negociação partilhada de valores democráticos, segundo perspetivas de matriz ecológica, sistémica, dialética e interativa (Barroso, 2003; Mank, 2003).

Em nenhum momento foi questionado o papel da escola no serviço que presta aos alunos e suas famílias.

Os presentes consideraram esta *"Conversa em comunidade"* tão importante que propuseram a sua apresentação em reunião da Rede Social para um futuro alargamento a toda a comunidade de S. João da Madeira, com vista a que o projeto de vida destes alunos possa ser socialmente mais participativo.É importante reconhecer que os jovens com Necessidades Educativas Especiais necessitam, como todos os outros, de espaço e oportunidades, podendo exercer atividades laborais em função das suas limitações e capacidades, identificando-os como cidadãos ativos. É essa aprendizagem, experienciada num mundo real, com os riscos, erros e tomada de decisões que implica, que dota o jovem de competências para se tornar autodeterminado (Ryan & Deci, 2000, citado por King et al, 2005).

Outra proposta que saiu deste encontro foi a implementação de um projeto pioneiro designado por "Se eu fosse por um dia…." que implicará o estabelecimento de protocolos com prestadores de serviços/instituições da comunidade. Com este projeto pretende-se que os jovens em transição para avida ativa experimentem várias profissões de acordo com os seus sonhos e aspirações, numa tentativa de desenvolver o perfil das suas capacidades e talentos.

Na figura 1 ilustramos como etapas fundamentais para pensar e planear o futuro, o conhecimento do jovem e o conhecimento dos recursos existentes e disponíveis na comunidade. É com base neste equilíbrio que serão equacionados os suportes (neste caso específico, as parcerias, os projetos e os

protocolos) que permitam a estes jovens serem respeitados e terem uma participação como membros na sua comunidade.

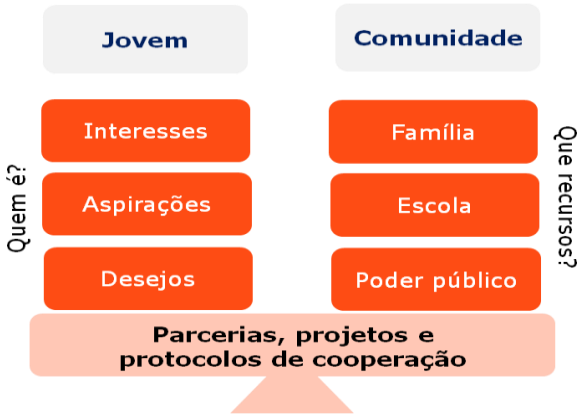

Figura 1

3.6. Discussão dos Resultados

O assunto relativo à transição dos jovens para a vida pós-escolar é um assunto que está na ordem do dia. Ultimamente, todos os organismos e países têm-se empenhado na implementação de diretivas tendentes a propiciar a participação ativa das pessoas com deficiência na vida em sociedade. Neste contexto é conferida à escola a responsabilidade de promover medidas positivas que promovam a participação na vida ativa destes jovens.

Podemos considerar, quer através das vozes dos jovens apresentados, quer das suas famílias, professores, vizinhos e comunidade em geral, que o ambiente escolar, no qual estão inseridos, é o maior propiciador das oportunidades sociais que estes jovens possuem e almejam. No entanto, se por um lado, podemos pensar que a escola pode assumir um papel fulcral nos processos de integração social do jovem com deficiência, por outro lado,

torna-se fundamental explorar os recursos que existem na comunidade. Este estudo pretende devolver à escola um feedback que permita identificar quais os aspetos positivos e negativos da sua atuação, no sentido de remover barreiras e garantir aos jovens o acesso a uma formação futura, coerente e relacionada com a sua vida, garantindo assim uma efetiva participação na sociedade. Uma prática inclusiva eficaz requer que a escola se mobilize no sentido de desenvolver a capacidade de trabalhar com a comunidade local e com os serviços de apoio interdisciplinar para garantirem uma intervenção holística coordenada, com os alunos e suas famílias pois os vizinhos, os colegas, os amigos e a comunidade cultural em que o jovem se insere devem apoiá-lo também na sua fase de transição. O envolvimento da comunidade tem a vantagem de criar laços, de promover acriação de ambientes cooperativos e, consequentemente, o emprego e as opções académicas para os jovens com necessidades especiais, bem como as oportunidades para viverem uma vida adulta independente.

O papel da comunidade é de crucial importância, pois é a partir das suas atitudes que os seus membros desenvolvem um sentimento de autoconfiança e sentido de responsabilidade que condiciona o auto conceito. Este reflete portanto, o que um indivíduo sente acerca de si mesmo e sobre a sua própria pessoa, o que vai repercutir nas suas atitudes e ações. (Marturano, Linhares et al. 2004).

Como destaca Aranha (2002), a proposta de uma sociedade para todos implica uma mudança de perspetiva, pois, se até então, a pessoa com deficiência deveria ajustar-se ao contexto para ter acesso aos bens disponíveis numa dada cultura, com o aparecimento do *Paradigma de Suporte*, torna-se decisiva a responsabilidade do meio social em providenciar suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais que garantam a participação de quaisquer indivíduos, deficientes ou não, na vida comunitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

National Association of State Directors of Special Education. (2006). *Response to Intervention: Policy considerations and implementation*. Alexandria, VA: NASDSE, Inc.

ARANHA, M. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n. 21 , pp. p. 160-173.

BARRETO, A. (2010). *A Inserção Profissional dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais no Concelho da Lourinhã*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.

BRINCKERHOFF, L. C. (1993). Self-advocacy: A critical skill for college students with learning disabilities." *Family & Community Health*: 16(3): ppg 23-33.

CHIZZOTTI, A. (2005). *A pesquisa e seus fundamentos filosóficos*.São Paulo: Cortez.

CULHAM, A., & NIND, M. (2003). *Desconstructing normalization: clearing the way for inclusion. Journal of Intelectual&Developmental Disability* Vol.28 nº1 , 65-78.

EBERSOLD, S. A. Accessing to vocational training: trends, issues and challenges. Paris and University of Strasbourg.: National higher institute for teacher training and research on special needs education (INSHEA).

EBERSOLD, S. S. (2011). *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges*. ANED, University of Leeds.

EMA, L., EMÍLIA, C., & ISABEL, M. (2007). *Qualidade de vida na incapacidade: Barreiras e Poder.* Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

FIELD, S. S., MARTIN, J., MILLER, R., Ward, M., & WEHMEYER, M. (1998). *A practical guideto teaching self-determination*. Austin, TX: PRO-ED.

FRANCO, V. (2013). *Síndrome de X frágil, pessoas, contextos & percursos.* Évora: Edições Aloendro.

JOHNSON, R. D., MELLARD, D. F., & LANCASTER, P. (2007). Helping young adults with learning disabilities plan and prepare for employment. *Teaching Exceptional Children*, 39(6) , 26-32.

KEITH, K. S. (2000). *Cross-cultural Perspectives on Quality of Life. American Association on Mental Retardation*. American Association on Mental Retardation, Washington D.C .

KING, G., & BALDWIN, P. E. (2005). Planning Successful Transitions From School to Adult Roles for Youth With Disabilities. *Children`s Health Care*, 34(3) , pp. 195-216.

KYEONG-HWA, K., & TURNBULL, A. (2004). Transition to Adulthood for Students With Severe Intellectual Disabilities: Shifting Toward Person-Family Interdependent Planning. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, vol.29, nº1 , pp. 53-57.

LAVILLE, C., & DIONNE, J. (1999). *A construção do saber*. Belo Horizonte: UFMG.

LÜDKE, M., & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.*São Paulo: EPU.

M., P. (1996). *Transición a la edad adulta y vida activa de las personas com discapacidad psíquica.*Barcelona: EUB.

MARTINS, M. A. (1999). Deficiência Mental e Desempenho Profissional. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

MARTURANO, E. M. (2004). *Vulnerabilidade e Proteção -Indicadores na Trajectoria de Desenvolvimento do Escolar.* São Paulo: Casa do Psicólogo, Livraria e Editora, Lda.

MASON, C., FIELD, S., & SAWILOWSKY, S. (2004). Implementation of Self-Determination Activities and Student Participation in IEPs. *Exceptional Children*, Vol.70 nº4 , 444-451.

MESIBOV, G. B. (1990). Normalization and Its Relevance Today. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol20, nº3 , 379-390.

MICHAEL, W. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines.* The Arc of the United States and Michael L. Wehmeyer, Ph.D.

MIETTINEN, S., & TEITTINEN, A. (2010). *The institutionalisation of People with learning disabilities in Finland*: A Political Perspective.

MINAYO, M. C. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec.

MUNTANER, J. J. (2003). *Transición a la vida adulta e activa de las personas com discapacidad*. Bordón, 55 (1) , pp. 115-132.

O'BRIEN, J. (2006). *Reflecting on Social Roles*: Identifying Opportunities to Support Personal Freedom & Social Integration.

OECD. (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment.* Paris: edited by S. Ebersold, OECD.

OSBURN, J. (2006). An overview of Social Role Valorization theory. *The SRV Journal,* 1 (1) , 4-13.

PERRY, J., & FELCE, D. (April de 2005). *Correlation between subjective and objective measures of outcome in staffed community housing*. J Intellect Disabil Res, Volume 49 , pp. 278-287.

ROTTER, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43 , 56-67.

SANTOS, S. A. (2002). *Comportamento adaptativo*.Porto: Porto Editora.

SANZ, E. (2004). La transición a la vida adulta: alternativas actuales para las personas con necesidades educativas especiales . In C. F. (org.), *Pedagogia diferencial. Diversidad y equidad* (pp. 267-286). Madrid: Pearson- Prentice Hall.

SCHALOCK, R. L., & VERDUGO, M. A. (2003). *Calidad de vida: manual para professionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

SCHALOCK, R. L., VERDUGO, M. A., WEHMEYER, M., LACHAPELLE, Y., WANG, M., & JIANCHENG, X. (2005). Cross-Cultural Study Of Quality of Life Indicators. *American Journal on Mental Retardation* , 298-311.

SCHALOCK, R. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In R. L. Schalock (ed.), *Quality of life,*. vol. 1. Conceptualization and measurement. American Association on Mental Retardation.

SHOGREN, K. A., BRADLEY, V. J., & SCHALOCK, R. L. (august de 2009). Perspectives:Public Policy and Enhancement of Desired Outcomes for Persons With Intellectual Disability. *Intelectual and developmental Disabilities*; Volume 47, number 4 , 307-319.

SILVA, M. (2010). *Exigências Educativas e Formativas noa alunos com atraso mental em processo de transição para a vida ativa*. Granada.

SiMEONSSON, R. F. (dezembro, 2010). Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008.Ministério da Educação.

TEST, D. C. (2005). *A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities*. Remedial and Special Education 26 , pp. 43-54.

TORREZAN, R. M. (2012). *A importância da problematização na construção do conhecimento em saúde comunitária.* Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 10 n. 1 , 107-124.

TRAINOR, A. A., CARTER, E. W., SWEDEEN, B., & PRICKET, K. (2012). Community Conversations: An aproach for Expanding and Conneting Opportunities for Employment for Adolescents With Disabilities. *Career Development and Transision for Exceptional Individuals* , pp. 50-60.

Transition Planning for Youth With Special Needs. – A Community Support Guide. British Columbia: Ministry of Children and Family Development,.

Transition Requirements: A Guide for States, Districts, Scools, Universities and Families. (2000). Minnesota: Nacional Center os Secondary Education and Transition.

TRAUSTADÓTTIR, R. (2006). Learning about self-advocacy from life history: a case study from the United States. *British Journal of Learning Disabilities* 34(3) , 175-180.

TUCKMAN, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, (p. 34). Salamanca, Espanha, 7-10 junho.

Ward, N. A. (1996). *Self-advocacy: Foundation for quality*. Washington: American Association on Mental Retardation.

WARD, N. A., & KEITH, T. W. (1996). *Self-advocacy: Foundation for quality. Washington*: American Association on Mental Retardation.

WARD, N. (2000). The universal power of speaking for oneself. In K. D. Keith &R. L. Schalock (Eds) *Cross-cultural perspectives on quality of life* (pp. 33–36). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

WEHMEYER, M. L. (1995). How Self - Determined Are People With Mental Retardation? *The National Consumer Survey. Mental Retardation*, 33 , pp. 111-119.

WEHMEYER, M. L. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental desabilitie.* New York: A Division of Guilford Publication, Inc.

WEHMEYER, M., & SCHWARTZ, M. (1998). The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33 , pp. 3-12.

WEHMEYER, M., & SHALOCK, R. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on exceptional children*, 33(8) , pp. 1-16.

WEINER, B. (1979). A Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, Vol 71(1) , 3-25.