

MARIA TERESA DAS NEVES CARVALHO DIAS

**PRECISO DE SER ...
PERCEÇÃO DE ALUNOS COM DID
RELATIVAMENTE À SUA TRANSIÇÃO PARA A
VIDA ACTIVA**

Orientadora: Prof^a Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2014**

MARIA TERESA DAS NEVES CARVALHO DIAS

**PRECISO DE SER ...
PERCEÇÃO DE ALUNOS COM DID
RELATIVAMENTE À SUA TRANSIÇÃO PARA A
VIDA ACTIVA**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre no curso de Mestrado em Educação Especial – domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador: Prof.^a Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2014**

Educação é mais do que preparar os alunos para ganhar a vida, embora isso seja importante. É prepará-los para construir uma vida.

Fink (2008)

Dedicatória

À memória do meu pai e à minha mãe.

Ao Luís e aos meus filhos Marta, Mané, Ana e Francisco que sempre me transmitiram o seu apoio e me animaram mesmo quando tive de prescindir da sua companhia.

Agradecimentos

Um agradecimento muito sincero à minha orientadora, Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, que orientou este projeto de uma forma dedicada e disponível, a que juntou sempre um grande espírito de abertura e rigor científico, contribuindo desse modo, decisivamente, para o seu enriquecimento global.

À coordenadora do mestrado, Professora Doutora Isabel Sanches, sempre com o seu otimismo, desafio, e incentivo demonstradas para a realização do trabalho.

Aos alunos/formandos pois sem eles não seria possível concretizar este projeto.

Às instituições que, com disponibilidade, colaboraram no projeto.

O meu muito obrigado a todos, sem esquecer é claro os alunos pois sem eles este trabalho não seria possível.

Resumo

Esta dissertação tem como tema “A perceção de jovens com DID sobre a transição para a vida activa”. Tendo em conta a problemática apresentada, através deste projeto de investigação pretendeu-se saber a perceção de adolescentes/jovens com dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID), face sua preparação para a inserção na vida activa, avaliar a perceção dos alunos/formandos relativamente aos obstáculos/facilidades inerentes ao próprio processo de inclusão na Transição para a Vida Adulta e procurar perceber os fatores que podem interferir e influenciar os seus sonhos e futuras ambições.

Para pesquisar as perspetivas que os alunos/formandos têm acerca da sua preparação para a entrada no mercado de trabalho optámos por um estudo de caso. Assim, realizámos uma investigação de carácter qualitativo, com recurso à entrevista diretiva com três jovens estudantes com DID, como instrumento de recolha de dados.

Verificou-se que a escola/centro de formação tem um papel importante em termos de inclusão social e de formação, sendo os estágios experiências mais ou menos enriquecedoras, mas que necessitam de supervisão. Todos manifestaram vontade de ingressar no mercado de trabalho, embora tenham a perceção de que a sociedade ainda os olha com discriminação. Este desejo está relacionado com o desejo de emancipação económica e mesmo de constituírem e ajudarem a família.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), Transição para a vida activa, Perceção

Abstract

This dissertation talks about the issue of “The perception of teenagers with DID as far as the transition to active life is concerned”. Given the subject presented, through this project of investigation, we meant to know further about the perception of young people/teenagers with DID, in what concerns their preparation into active life, evaluating the perception of students regarding their obstacles/easiness inherent to the inclusion process itself in the transition to the adult life and try to understand the facts that might interfere and influence their dreams and future ambitions.

To search (deeper) about the perspectives of students concerning their preparation to arise in the job market, we chose a study case. Therefore, we carried out an investigation of quantitative approach, using the interviews of three young students with DID, as an instrument of data collection.

This way, we verified that the school/ education center has an important role in what concerns the social inclusion and education, being the practical training more or less enriching, but still need supervision. All of them were willing to get in the job market although they feel that the society is still discriminatory. This hope is associated with the desire of an economic emancipation and even of building and helping their families.

Keywords: School inclusion, Intellectual and Developmental Disability (DID), transition to active life, Perception

Índice Geral

INTRODUÇÃO	10
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1.1. Da preocupação com a educação até à Inclusão Social e Educativa .	13
1.2. Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID).....	25
1.3. Transição para a vida activa de jovens com DID.....	29
1.4. Vida pós-escolar e inclusão: a perceção de jovens com DID	45
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	51
2.1. Problemática e Questão de partida	51
2.2. Objectivos Gerais.....	51
2.3. Enquadramento do estudo	52
2.4. Operacionalização de conceitos.....	56
2.5. Processo de Recolha e de Tratamento de dados.....	56
2.5.1. Da Pesquisa documental.....	57
2.5.2. Da Entrevista.....	59
2.6. Caracterização do contexto.....	61
2.7. Caracterização dos sujeitos	68
2.8. Procedimentos	69
2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	73
3. REFLEXÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
APÊNDICES	I
Apêndice I –Quadros das características dos intervenientes	II
Apêndice II – Pedido de autorização aos encarregados de educação.....	V
Apêndice III – Guião das entrevistas	VII
Apêndice IV – Protocolos das entrevistas	XII
Apêndice V – Análise de conteúdo.....	XLI

Apêndice VI – Síntese das entrevistas	LV
Apêndice VII – Síntese global das entrevistas.....	LXII

Índice de Quadros

Quadro 1: Medidas e modalidades do programa de emprego e apoio à qualificação de pessoas com deficiências e incapacidades (decreto-lei 290/2009, de 12 de outubro).....	42
Quadro 2: Percursos formativos desenvolvidos no âmbito da formação profissional de pessoas com deficiência.....	44
Quadro 3 - Documentos recolhidos e consultados por interveniente.....	59
Quadro 4 - Blocos temáticos com os objetivos específicos respetivos.....	61
Quadro 5 - Caracterização dos alunos – 2º e 3º ciclos.....	63
Quadro 6 - Caracterização de docentes e não docentes – 2º e 3º ciclos.....	63
Quadro 7 - Formações ministradas aos alunos que frequentam a formação profissional na cinform.....	66
Quadro 8 - Critérios de seleção dos alunos.....	68
Quadro 9 – Quadro resumo das características dos jovens intervenientes.....	69
Quadro 10 - Categorias e subcategorias das entrevistas.....	76

Introdução

Um dos grandes desafios que atualmente se coloca ao sistema educativo é o de garantir que as escolas sejam inclusivas e que ofereçam respostas de qualidade a todos os seus estudantes. Trata-se de conquistar a igualdade de oportunidades, de tal forma que os alunos consigam desenvolver plenamente as suas competências e que a escola possa aceitar as diferenças individuais, facultando apoios à diferença centrada na pessoa.

A diversidade dos alunos que frequenta as nossas escolas obriga a uma multiplicidade de respostas e atitudes por parte de todos os seus atores (dirigentes, docentes, membros do pessoal não docente). Assim, a organização dos recursos e meios, a melhoria da qualidade da intervenção junto dos seus alunos, são requisitos fundamentais para que as escolas se constituam como verdadeiros espaços de inclusão para todos. Como refere Freire (2008) a inclusão no contexto educacional, vai permitir e validar o direito de todos os alunos “desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características”, (p.5). Portanto a inclusão, surge como uma forma de flexibilizar a resposta educativa de modo a fornecer uma educação básica de qualidade a todos os alunos e tem sido referenciada como uma solução para o problema da exclusão educacional (Ainscow e Ferreira, 2003).

O enquadramento legal que atualmente rege as respostas a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) é o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio, que define educação inclusiva como a que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Neste diploma são determinados “os apoios especializados a prestar...visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos” que evidenciem dificuldades continuadas ao nível da comunicação, de aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. No seu artigo 14º pode ler-se as especificidades no que se refere à aplicação do Plano Individual de Transição (PIT), que tem por objetivo “preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, [pelo que] o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária”. Posteriormente é publicada a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, onde consta a matriz do currículo específico individual dos alunos que frequentam o ensino secundário, que inclui obrigatoriamente o Plano Individual de Transição (PIT), e

presume o estabelecimento de parcerias com Centros de Recursos para a Inclusão para a sua materialização.

Com este trabalho de investigação pretendemos sensibilizar e alertar para o interesse e importância da recolha de informação direta a partir dos alunos com DID e ajudar a ultrapassar o preconceito apresentado por Masson (2009), de que estes alunos são enquadrados, por alguns investigadores, num contexto de “anormalidade”.

Este trabalho de investigação denominado “PRECISO DE SER ...Perceção da Transição para a Vida Ativa de alunos com DID” procura dar a conhecer a perspetiva na voz dos intervenientes – os alunos. A opinião transmitida retrata a sua realidade. Para a obtermos socorro-nos da recolha direta de informação fornecida pelos estudantes tendo por objetivo dar a conhecer as suas perceções acerca da sua transição para a vida adulta.

O tema escolhido deve-se ao interesse pela problemática da transição para a vida adulta destes jovens e à intenção de compreender melhor a forma como eles percecionam a fase de transição, onde são tomadas decisões tão importantes e decisivas para o seu futuro. O facto de ser professora de Educação Especial, e de implementar planos de transição para a vida ativa de alunos DID, constitui uma motivação acrescida de aprofundar esta temática.

Dada a natureza do problema a estudar optámos pela realização de um estudo qualitativo, estando o presente trabalho organizado em quatro capítulos, para além da introdução.

Assim, o primeiro capítulo inicia-se com o enquadramento teórico, sendo este dividido em quatro pontos:

- no primeiro é apresentada uma resenha histórica focando os marcos mais relevantes da educação especial, em Portugal, até à inclusão, desde a criação do Instituto Médico Pedagógico, fazendo alusão ao suporte legislativo e às estruturas de apoio;
- no segundo ponto iremos abordar a problemática das dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID), apresentando a sua definição e conceptualização;
- de seguida faz-se uma abordagem da transição para a vida ativa de jovens com DID. Aqui desenvolveremos o tema da transição que será desenvolvida em dois campos, o Plano Individual de Transição (PIT) e a Formação Profissional;
- por último aborda-se a vida pós-escolar e inclusão do ponto de vista dos jovens com DID, apresentando os resultados de estudos desenvolvidos por investigadores que se debruçaram sobre esta problemática.

No segundo capítulo define-se a problemática, questões e objetivos do estudo e descreve-se assim o enquadramento metodológico utilizado nesta investigação.

Este estudo teve como propósito recolher informação que nos permitisse ficar a conhecer qual a perceção dos alunos com DID sobre a sua transição para a vida activa. Pretendemos desta forma identificar as perceções que os adolescentes/jovens têm:

- acerca da sua preparação para a inserção na vida activa;
- relativamente aos obstáculos/facilidades inerentes ao próprio processo de inclusão na Transição para a Vida Adulta;
- dos fatores que podem interferir e influenciar os sonhos e ambições futuras manifestadas pelos alunos.

Como instrumento metodológico de recolha de dados recorreu-se à aplicação de uma entrevista estruturada a três alunos com DID e a desenvolver atividades de transição para a vida activa e que se encontravam a frequentar o 3º ciclo (dois abrangido pela alínea e) Currículo específico individual com implementação de PIT numa escola básica do 2º e 3º ciclos, e uma formanda a frequentar curso de formação profissional num centro de formação). O guião desta entrevista foi elaborado a partir dos resultados de outros estudos apresentados no enquadramento teórico.

No terceiro capítulo surge a análise e discussão dos dados, referimos a metodologia descritiva utilizada para analisar os dados recolhidos, ou seja, organizamos os dados de modo a obter os resultados da investigação efetuada, atendendo aos objetivos definidos para a dissertação. A avaliação das entrevistas foi realizada a partir da análise de conteúdo a partir da qual fizemos uma leitura descritiva e interpretativa dos alunos/formanda entrevistados.

Finalmente, no quarto capítulo, nas reflexões finais foram apresentados os aspetos mais relevantes na preparação e formação dos alunos portadores de DID de acordo com os objetivos gerais da dissertação. A partir dos dados recolhidos respondemos à questão que norteou a nossa investigação, ou seja, qual a perceção dos jovens DID sobre a transição sobre a vida activa. Foram ainda referidas as limitações ao estudo e propostas algumas sugestões para a intervenção, bem como as recomendações para eventuais futuras investigações nesta área.

Esperamos com este estudo, ter contribuído de alguma forma, para um futuro mais promissor dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID).

1. Enquadramento teórico

1.1. Da preocupação com a educação até à Inclusão Social e Educativa

Em Portugal a educação de alunos com deficiência é um processo que tem tido ao longo do seu percurso, de cerca de cem anos, diversos marcos bastante significativos. O progresso alcançado em matéria de inclusão, desta população escolar em particular, decorre assim de um longo e sinuoso caminho percorrido até ao presente.

Podemos começar por referir o seu início em 1916, ano da criação do primeiro Instituto Médico Pedagógico, onde se procedia à observação e encaminhamento de «anormais» vindos da Casa Pia de Lisboa, sob direção do Dr. António Aurélio da Costa Ferreira (Silva, 2009). Anos mais tarde, em 1930, na continuação do trajeto iniciado procedeu-se à criação da primeira classe especial, anexa a uma escola primária. A fundação do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, que mantinha as funções do Instituto atrás referido, amplia a ação dinamizando novas valências como o apoio às famílias e às classes especiais e promove a formação de professores do ensino especial, lecionando o primeiro curso em 1942.

Em 1950 na Dinamarca teve início o designado “princípio da normalização”. Este princípio baseia-se no conceito de que indivíduos com deficiência têm direito de usufruir de uma condição de vida o mais normal possível, o mais similar às condições das outras pessoas. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem. Esta mudança vai transformar a forma como a escolarização para os portadores de deficiência, fora do sistema regular de ensino é vista (Silva, 2009). Assim a generalização no meio educativo desencadeará um movimento de integração escolar e de desinstitucionalização dos chamados “deficientes” (Sanches e Teodoro, 2006). A integração escolar, apostando na sua normalização, promoveu o encaminhamento dos alunos das escolas especiais para as escolas regulares, proporcionando-lhe o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (Sanches e Teodoro, 2006).

Em 1969 começam as primeiras experiências no âmbito da integração com a introdução de surdos em classes regulares em Lisboa.

Com a revolução de 1974 e a influência de movimentos internacionais que se expressam em documentos marcantes como a “Public Law 94-142” nos EUA (1975) e o

“Warnok Report” no Reino Unido (1978) levam ao alargamento desta integração estendendo-se a outras deficiências. O Ministério da Educação assume a responsabilidade da educação das crianças com deficiência. Vários diplomas legais foram publicados no sentido de definir para estes alunos o regime escolar, com algumas especificidades relativamente a matrículas, tipo de frequência e avaliação de conhecimentos.

Esta alteração legislativa permitiu que as crianças com deficiência frequentassem todas as escolas do ensino regular. Embora a oferta escolar integrativa tivesse crescido, esta não conseguia ainda suprir todas as necessidades pedagógicas e sociais. Deste modo, criam-se paralelamente em todo o país cooperativas de ensino com valências educativas, técnicas e médicas, conhecidas por CERCI (Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados). Estas têm como objetivo dar resposta aos jovens/adultos com deficiência intelectual e/ou multideficiência e suas famílias, que se encontravam, até aqui, sem uma solução adequada para as suas circunstâncias.

Podemos também salientar o contributo, no final dos anos setenta, da Lei nº 66/79, de 4 de outubro, que define a natureza, o âmbito e objetivos da educação especial. Nela é expressa como objetivo, entre outros, “...a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa por parte de jovens deficientes...”

Nos anos 80 inicia-se a publicação das medidas de política educativa no âmbito da integração. Em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro) é definida a Educação Especial como modalidade integrada no sistema geral de educação. Em termos legislativos, um dos objetivos é “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.º 7).

Esta Lei de Bases fundamenta a Educação Especial, nomeadamente o seu âmbito, objetivos e organização, e estabelece que os professores desta disciplina são prestadores de apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno. A alínea d) do Artigo 3.º refere “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Surge pela primeira vez, no plano legal, a expressão “alunos com necessidades educativas especiais” numa perspetiva de “Escola para todos” assinalados pelos artigos 2º, 7º, 17º e 18º.

Esta mudança foi um marco na educação, em particular para a educação especial, pois está direcionada para a integração, pelo direito das crianças à educação e apresenta uma visão que perspetiva a educação nas estruturas regulares do ensino (Costa et al, 1996).

Ainda no desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, em que se consagrou a gratuidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos, é publicado o Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro, que determina que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”, definindo ainda um conjunto de modalidades de ação social escolar suscetíveis de apoiar o percurso dos alunos ao longo da sua escolaridade. Este decreto foi revogado pelas Leis números, 115/97 de 19 de setembro, 49/2005 de 30 de agosto, e 55/2009, de 2 de março.

Decorrente da reforma educativa após a publicação da Lei de Bases, é promulgado o decreto-lei 319/91, de 23 de agosto. No seu preâmbulo são registadas as razões da sua implementação

A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado.

Este diploma enuncia os conceitos em que assenta a política de reforma da educação especial e que são aí salientados:

A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos; A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de «escolas para todos»; Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adotada quando se revele indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos.

A partir deste momento a escola deveria criar condições educativas eficazes para os alunos portadores de deficiência. No entanto, a participação educativa, assente em princípios de “normalização” (resposta educativa desenvolvida num ambiente o mais normalizado e o menos restritivo possível) só respondeu parcialmente às necessidades das pessoas com deficiência.

Decorrente desta constatação começa a implementar-se a integração escolar das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, que inicialmente centrava a sua intervenção no aluno e posteriormente centrou a intervenção na escola. Assim as primeiras

tentativas de integração destes alunos em classes regulares passavam pelo apoio fora da sala de aula, após um diagnóstico do foro médico ou psicológico. A permanência destes alunos na escola não acarretava mudanças quer ao nível do currículo, quer ao nível das metodologias e estratégias pedagógicas aplicadas. A integração escolar perspetiva que o aluno com incapacidades é o único responsável pelas suas dificuldades e que a ele compete solucioná-las. Dando assim grande enfoque na compensação educativa centrada no aluno. Deste modo, o aluno está na classe regular e tem um professor de Educação Especial que fez para ele um programa, para compensação das suas áreas deficitárias e desenvolve-o individualmente com o aluno, fora da sala de aula e afastado da turma a que este aluno pertence (Sanches e Teodoro, 2006). Com os trabalhos desenvolvidos no âmbito do “Ano Internacional do Deficiente” (1981) reconheceu-se o direito das crianças e dos jovens deficientes a sua plena participação numa sociedade o que correspondeu à intervenção centrada na escola. As causas dos problemas educativos começaram a ser perspetivadas, em termos da situação educativa global. O esforço de mudança passou a centrar-se na problemática mais alargada do ensino e da aprendizagem. A escola devia responder individualmente a cada aluno e às necessidades educativas especiais de cada um. O professor do ensino regular ganhou acuidade no acompanhamento do aluno e o professor especialista passou a ser considerado como mais um recurso da escola. A resposta deve ser dada pela escola regular e só em último recurso, o aluno deverá ser institucionalizado. Desta forma a integração no sistema de ensino regular pretende “normalizar” o indivíduo, aos níveis físico, funcional e social (Silva, 2009).

A experiência e reflexão a nível internacional, resultantes dos problemas decorrentes da massificação do ensino e da integração escolar desencadearam progressivamente, no início dos anos 90 do século passado, o movimento de inclusão; termo mais vasto que significa inserir, envolver, fazer parte de, partilhar, aceitar as diferenças, valorizar a diversidade (Serrano, 2005).

Em 1994, a Declaração de Salamanca vem transformar, ampliando o anterior conceito de uma Escola para Todos, para uma Escola Inclusiva, que considera que cada aluno é um caso, sendo toda a comunidade escolar responsabilizada:

as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...» (Declaração de Salamanca, 1994, pp vii-ix).

Como princípio fundamental da inclusão, a Declaração de Salamanca, refere ainda no seu texto:

todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades» (Declaração de Salamanca, 1994, pp.11-12).

Podemos assim dizer que a inclusão far-se-á pela diferenciação pedagógica, partindo do princípio que se aprende com os outros, independentemente do problema apresentado pelo aluno, a questão está na resolução do que o professor fará na sua sala de aula, ou seja o que faz a escola para promover o sucesso.

Este novo movimento de Inclusão questiona a escola da integração. Freire (2008) evidência diferenças:

Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada e no modo com funciona. Tal como refere Bénard da Costa (1996), “perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança”. O foco deixou de ser, tal como acontecia no modelo integrativo, o aluno com dificuldades avaliado por especialistas, e passou a ser a classe, a escola e as condições que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos (p 11).

Incluir está muito para além da mera inserção de alunos com NEE¹ nas escolas regulares: implica sentido de pertença a um grupo, ter direito a coabitar nos diversos espaços sociais e a interagir com todos os sujeitos nesses espaços (Serrano, 2005). Investigações desenvolvidas nesta área (Sameroff e Mackenzie, 2003; Zipper, 2004; Bairrão, 2004, citados por Silva, 2009) vieram confirmar que as crianças com necessidades educativas especiais alteram os seus comportamentos em função das expectativas dos adultos com quem se relacionam, e que também se registam modificações quando se relacionam com os seus pares induzindo, por sua vez, alterações comportamentais nas outras crianças. Bérnad, et al. (2000) referem que o contato e o convívio, no plano formal e informal, num meio inclusivo, gera a normalização dos comportamentos, pois em conjunto os alunos constroem laços de vinculação, relações afetivas, que podem futuramente trazer-lhes um suporte emocional essencial na construção da personalidade dos alunos portadores de deficiências. Há assim que ter em consideração a participação social e educativa, ou seja, o contexto que a sociedade lhes proporciona pois, as crianças aprendem melhor quando esta lhes proporciona

¹ NEE – Necessidades Educativas Especiais: uma das definições de NEE diz-nos que, “Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas características específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio-emocional” (Correia, 2003, pp.17-18)

situações de aprendizagem ricas, adultos interessados e pares estimulantes e organizadores (Bairrão, 2004, citado por Silva, 2009)

Este novo paradigma educativo, respeitador das especificidades individuais e dos itinerários próprios não se revela uma abordagem pacífica e demonstra a necessidade de mudanças.

A garantia de uma educação de qualidade para todos os alunos passa pela adequação do currículo ao perfil de cada aluno, e não serem os alunos a terem de se adaptar aos currículos. Esta alteração foi fundamental para que os alunos obtivessem sucesso e se sentissem valorizados. “A experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado” (Declaração de Salamanca, 1994 p. 7). Desta forma, a diferenciação curricular ao considerar os princípios da inclusão, o perfil e as necessidades individuais de cada aluno promove a motivação para a aprendizagem e consequentemente, o sucesso educativo; favorecendo assim, os grupos mais frágeis e em risco de exclusão escolar, profissional e social.

Para Sanches e Teodoro (2006), a educação inclusiva, que atende ao indivíduo com necessidades educativas especiais, terá de abranger todos os alunos, o que implica uma visão mais global da escola e da sociedade e induz não só alterações metodológicas como organizacionais muito significativas. Podemos dizer que a escola durante muito tempo refletiu a desigualdade de classes, no entanto, superar essas desigualdades passa apenas pela adoção progressiva de uma ideologia, que para além de democrática, seja verdadeiramente inclusiva. Como refere Correia (2003) acerca do conceito de inclusão:

... não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija, importando perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir as crianças com NEE severas nas escolas regulares das suas residências (Correia, 2003, p 16).

Correia (2003) considera que esta mudança deveria ser abordada com cautela para que se não desvirtuem os apoios e o papel da Educação Especial, e também para que não se caia em fundamentalismos excessivos quando se fala em inclusão de todos os alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. A criança com Necessidades Educativas Especiais exige mais dedicação, colaboração e atenção dos profissionais (educadores, professores, auxiliares, terapeutas, profissionais de saúde, etc.) bem como, das instituições e da sociedade. Considera-se que a colaboração é um processo interativo, através do qual os intervenientes, com diferentes experiências, encontram soluções criativas para problemas mútuos. (Correia, 2003). A inclusão é, pois o produto da adaptação às aprendizagens de todos já que, ao aluno que integra a escola deverá ser garantido o sucesso, sejam quais forem as suas dificuldades e/ou diferenças.

No seguimento das alterações que vinham sendo implementadas na política educativa e de acordo com as novas recomendações a nível internacional, houve a necessidade de uma mudança na prática educativa, tornando-a mais inclusiva. Por conseguinte, é publicado o Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de julho que veio criar as condições técnicas, metodológicas e organizacionais para a efetiva concretização de um ensino e intervenção educativa diferenciada, através da criação dos Apoios Educativos para as crianças com necessidades educativas especiais, que se fundamentam nos seguintes princípios orientadores:

Centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens;
Assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos.
Perspetivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades atuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas.

Estas diretrizes traduzem-se nomeadamente pela colocação dos professores de apoio nas escolas para a globalidade dos alunos com necessidades educativas especiais, e ainda pela implementação de uma nova estrutura, as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), que colaboram com as Escolas e com os docentes de Apoio Educativo na gestão de recursos e na procura de respostas adequadas a cada local.

Esta iniciativa legislativa através desta nova estrutura organizativa visava a gestão e planificação integrada de recursos humanos e técnicos, a flexibilização curricular, a acessibilidade ao currículo por parte dos alunos com necessidades educativas especiais bem como dos seus pares e a inovação nas estratégias e métodos em termos do processo ensino-aprendizagem, regulando os projetos de vida de cada aluno, procurando o sucesso educativo.

Sanches e Teodoro (2006) afirmam que saber lidar com a diferença é um desafio para a escola e para os seus profissionais, tendo um papel na promoção de qualidade de vida de cada indivíduo. A inclusão fundamenta-se no princípio de que todos os alunos devem aprender juntos, sendo qual for a sua especificidade ou dificuldade. Caberá às escolas compreender as diferentes necessidades dos seus alunos, promovendo uma educação de qualidade.

Segundo Ainscow, Porter e Wang (1997), abordar o currículo de uma forma inclusiva significa que os alunos devem ter um currículo comum, garantindo um ensino com níveis diversificados, incidindo em atividades que permitam aos alunos 'aprender fazendo' e que todos tenham a oportunidade de participar de forma positiva e significativa nas tarefas.

Em 2001 dá-se o primeiro retrocesso no processo da inclusão, "encoberto" pelos Decretos-lei n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro, que estabelecem os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico/secundário. Nestes

decretos surge, no Artigo 10º uma clarificação do conceito de NEE em que já é destacado o carácter permanente e é dado enfoque à deficiência. A Educação Especial volta a ser retratada como uma modalidade em vez de um conjunto de recursos a disponibilizar à escola, aos professores do ensino regular e a todos os alunos com necessidades educativas especiais de uma forma abrangente, passando a destinar-se apenas a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, desviando-se das orientações de Salamanca e consequentemente da filosofia da inclusão nela expressa.

Em 2004 tem início a reorganização da educação especial nacional pretendendo-se com esta reestruturação assegurar e melhorar, para todos os alunos com necessidades educativas especiais, as condições para aprendizagem numa escola inclusiva. Para tal, são publicados diversos diplomas que pretendiam dar respostas a alunos com dificuldades na aprendizagem ou na adaptação escolar, em virtude de desigualdades sociais, económicas ou culturais. Assim, são publicados o Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de julho, que regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação escolar e profissional, o Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro, que define o âmbito da avaliação sumativa interna, os princípios de atuação e normas orientadoras para implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação como estratégia de intervenção para o sucesso educativo dos alunos do ensino básico e o Despacho normativo nº1/2006, de 6 de janeiro, que regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação das turmas com percursos curriculares alternativos.

Em setembro de 2007, em Lisboa, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial em cooperação com o Ministério da Educação de Portugal organizaram uma Audição Europeia, convidando jovens com necessidades educativas especiais para refletirem e debaterem a sua educação e o seu futuro, intitulada “Vozes Jovens: Ao Encontro da Diversidade na Educação”. Nessa reunião foi colocada especial ênfase nas experiências, ideias e propostas dos jovens sobre a educação inclusiva. Na Declaração final foram apresentadas as suas opiniões sobre os benefícios da educação inclusiva que consideram que “é mutuamente benéfica para todos os alunos com ou sem necessidades especiais; facilita a aquisição de competências sociais; é a melhor opção desde que sejam garantidas as necessárias condições para assegurar o seu sucesso.”(p 20)

Vários delegados do ensino secundário e profissional emitiram as suas opiniões sobre a educação inclusiva. Os primeiros referiram alguns pontos positivos e negativos da inclusão:

- “reunir pessoas diferentes e melhorar as competências sociais de todos os alunos”, (p. 11),

- “é muito efetiva porque nos confrontamos com problemas e aprendemos a resolvê-los”; (p. 11),
- “foi ao mesmo tempo o desafio mais horrível e o mais belo com que me confrontei”; (p. 11)
- “ A educação inclusiva é a melhor opção, mas muitas escolas não têm ainda recursos nem equipas para isso”; (p. 11),
- “ é boa se todo o apoio for disponibilizado e se a aprendizagem decorrer em ótimas condições; educação é aprender sobre coisas que consegues fazer e que não esperavas conseguir”. (p. 12),

Este primeiro grupo pediu também o direito de opção, de poder escolher entre serem incluídos numa escola regular ou não. Por sua vez, os alunos integrados no ensino profissional estavam a favor da educação inclusiva e referiram que “as escolas do ensino regular aprendemos as disciplinas a outro nível. Isto prepara-nos para o futuro e para o trabalho num mundo de ouvintes” (p. 14). Como acontecia no grupo anterior, também neste, há um pequeno grupo de delegados que preferiam estar num ambiente mais protegido. Unanimemente este grupo de alunos concordou no livre direito de escolha do sistema de ensino. No que diz respeito ao seu futuro, ambicionam pela máxima independência. Todos desejavam prosseguir estudos e todos mostraram grande preocupação sobre as possibilidades de trabalho futuro. Os delegados consideraram ainda que não estão numa situação de igualdade com os seus pares sem deficiência, no entanto mostraram-se confiantes sobre as suas capacidades e sobre os seus desejos, mas inseguros sobre o reconhecimento das suas reais capacidades e potencial pelas escolas e pela sociedade em geral.

Ao longo dos últimos vinte anos, muitos programas foram experimentados e testados noutros países, e tiveram uma inevitável repercussão em Portugal quer através da publicação na literatura especializada, quer através do contacto com peritos estrangeiros, que nos visitaram e que estabeleceram contactos com investigadores nacionais em Seminários e Congressos, quer ainda através da participação em programas internacionais.

Face a esta dinâmica e após quase duas décadas em vigor é revogado o decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, com a publicação em 7 de janeiro do decreto-lei 3/2008. Este decreto «define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo». O seu objetivo é a criação de condições para a adequação do processo educativo visando a promoção da autonomia desses alunos e levar tão longe quanto possível o potencial que possuem. Define, igualmente, a população alvo da educação especial circunscrevendo-a a «alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando

em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social».

Com esta alteração legislativa, a população escolar pode vir a usufruir dos serviços da educação especial consoante a avaliação realizada por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF-CJ) da Organização Mundial de Saúde. Perante a avaliação, caso se justifique, é elaborado um Programa Educativo Individual (PEI) onde são preconizadas as respostas educativas para cada aluno. Este documento oficial é realizado em conjunto pelo diretor/professor de turma, professor de Educação especial e psicólogo com a participação do encarregado de educação. No caso em que as necessidades educativas do aluno, ou seja, o seu perfil de funcionalidade não lhe permita aceder ao currículo comum é elaborado um currículo específico individual (CEI)². Se faltarem ao aluno três anos para completar a escolaridade obrigatória, o seu PEI deve ser complementado com um Plano Individual de Transição (PIT)³, preparando-o para a sua inserção na vida ativa.

Esta nova legislação pretende consagrar «a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.» Desta forma a escola, e em particular a educação especial, deve nortear-se pelos princípios orientadores (Art.º 2º do Decreto-lei 3/2008) contribuindo para a justiça e solidariedade social, para a não discriminação e combate à exclusão social, pela igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, com a participação dos encarregados de educação e mantendo a confidencialidade da informação. Relativamente aos objetivos a educação especial (Art.º 1º do Decreto-lei 3/2008) procura

a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

A Lei nº 21/2008 de 12 de maio faz a retificação ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Esta alteração define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo e procede

² CEI – Currículo Específico Individual: Constitui uma das seis medidas educativas previstas pelo Decreto de Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro, que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Este currículo pressupõe alterações significativas do currículo comum, em função do nível de funcionalidade do aluno. O CEI inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

³ PIT – Plano Individual de Transição: Plano destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional (Decreto de Lei n. 3/2008, de 7 janeiro). A sua aplicação será desenvolvida no ponto 1.3.1 da presente dissertação.

também à alteração dos art.º7 e art.º 8. No primeiro caso, art.º7, dá opção aos pais de decidirem o sistema de educação onde o seu filho deve ser matriculado. A segunda alteração permite aos pais transferirem o seu educando de Escola onde se encontra inscrito para uma outra à sua escolha.

A publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro foi envolta em grande polémica. Foi contestado por investigadores nacionais como Correia (2008) nomeadamente quanto à não operacionalização de conceitos (de inclusão, de educação especial, de necessidades educativas especiais...), pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) para determinar a elegibilidade e consequente elaboração do Programa Educativo Individual das crianças com possíveis NEE, entre outras situações. Contudo, o Ministério da Educação continuou a defender a aplicação da CIF no sector da Educação, baseado na recomendação de um conjunto de cientistas, entre os quais Simeonsson, que junto com Ferreira dirigiu a equipa de avaliação externa à aplicação das novas medidas de educação especial, feita no âmbito do projeto científico MHADIE (Measuring Health And Disability In Europe: supporting policy development).

Por sua vez, a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) afirma o seguinte:

A CIF é um sistema de classificação que permite enquadrar a recolha de informação relevante para a descrição da natureza e extensão das limitações funcionais da pessoa, bem como das características do meio circundante. Permite ainda organizar essa informação de maneira integrada e facilmente acessível. A utilização da CIF, como quadro de referência para a avaliação de NEE, pressupõe a utilização de instrumentos de avaliação direcionados para a avaliação funcional dos alunos, com especial enfoque nas atividades e participação e nos fatores ambientais”. (pergunta nº 15 da DGIDC, 2008).

Em 2010 é levado a cabo um projeto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, tendo sido elaborado um relatório final. Das conclusões dessa avaliação consta o seguinte:

A promulgação do Decreto-Lei permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula. A implementação do decreto-lei e a aproximação a uma escola inclusiva tem sido conseguida pelo envolvimento e profissionalismo dos diferentes profissionais e pelos recursos disponibilizados pela tutela. (Simeonsson et al 2010, p. 8)

No ano seguinte com a publicação da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, é estabelecido o alargamento da escolaridade para 12 anos, cujo regime jurídico foi desenvolvido pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Os agrupamentos de escolas e escolas do ensino secundário estão a assumir o processo de transição destes alunos para a vida pós-escolar, mediante a implementação do Plano Individual de Transição, que de acordo

com o disposto no artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, deve iniciar-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

Nova legislação foi sendo produzida, tal como o Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, através do qual foi criado um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). O Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro, veio regular o processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais, clarificando e prestando informação adicional relativa ao processo de avaliação estabelecido no Decreto-Lei nº3/2008.

Em 2012 é publicada a Portaria n.º 275-A/2012, que se dirige unicamente aos alunos que frequentam o ensino secundário. Com a publicação da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, a maioria dos alunos com Currículo Específico Individual passa a desenvolver o Plano Individual de Transição no ensino secundário. No sentido de orientar as escolas na construção dos CEI e PIT, esta portaria define uma matriz curricular a implementar através de uma ação coordenada entre as escolas secundárias e instituições parceiras.

1.2. Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID)

O estudo da Deficiência Mental pode delimitar-se em três períodos historicamente definidos (Morato e Santos, 2002).

No primeiro, a deficiência não é objeto de estudo científico, mas é antes alvo de algumas “...experiências pedagógico-terapêuticas...” (p. 22) e assim continua até ao século XIX, com os estudos de Jean Itard que viriam pôr em causa o carácter irreversível da deficiência, levando a uma evolução ideológica nesta área.

Posteriormente, desde o final do século XIX até à Segunda Guerra Mundial, a Deficiência Mental foi definida e classificada, recorrendo à avaliação psicométrica com base no QI e em estudos académicos, o que veio permitir alguma proteção e direitos aos portadores de Deficiência Mental.

No pós-guerra, começa a desenhar-se uma alteração nas atitudes relativas à deficiência, passando a nova perspetiva para um paradigma mais ecológico. Esta última fase pauta-se, a nível internacional, pela procura de uma harmonização dada a diversidade de instrumentos utilizados na avaliação, na terminologia dos critérios de classificação, assim como na conceitualização da Deficiência Mental, visando clarificar/ unificar o conceito e estabelecer uma resposta a nível global.

Na opinião de Gardou (2011 b), a transformação que se regista na atitude e no conceito de deficiência apenas deve ser desencadeada por um processo coletivo, em que se envolvam recursos de vários atores sociais e não ser exclusivo dos defensores da causa ou dos diretamente envolvidos. Esta modificação passa pela renovação dos conceitos e formas de organização que devem nortear este corpo social. Por exemplo, a terminologia estigmatizante deve dar lugar a vocábulos e conceções que “correspondem e remetem para o movimento geral, sem alienar a pessoa nas suas carências”(p 16). Desta forma pode-se deixar para trás o termo deficiência “que faz parte seguramente dos conceitos enfraquecidos, senão mesmo esgotados, que continuam a subsistir, alimentando confusões e legitimando algumas exclusões”(p 16).

Desde o início do século XXI regista-se em Portugal a emergência e consolidação de uma nova conceção adotada inicialmente em língua inglesa no contexto da ainda designada “deficiência mental” e presentemente designada por “dificuldade intelectual e desenvolvimental” (DID) (Morato e Santos, 2012).

Atualmente a “dificuldade intelectual e desenvolvimental” (DID) é definida pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AADID) como “ uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto na capacidade intelectual como

no comportamento adaptativo, que abrange as suas capacidades conceptuais, práticas e sociais. Esta incapacidade surge antes dos 18 anos (Schalock et al, 2007, p 118).

Partindo desta nova terminologia, e de acordo com os mesmos autores, há três domínios essenciais e cumulativos para se classificar um indivíduo como DID:

1. As limitações significativas da capacidade intelectual;
2. O comportamento adaptativo às exigências ecológicas;
3. Identificação/ diagnóstico antes dos 18 anos de idade.

As limitações da capacidade intelectual, que se refere à capacidade de pensar, planear, resolver problemas, compreender e aprender, podem ser avaliadas através das técnicas psicométricas, utilizando o conceito de QI. Considera-se que existem limitações significativas quando o QI se encontra dois desvios-padrão abaixo da média - $QI < 70/75$ (Santos e Santos, 2007).

O conceito de comportamento adaptativo refere-se às dificuldades/ limitações que um indivíduo com DID apresenta ao nível das capacidades conceptuais, sociais e práticas e ao nível de desenvolvimento individual. Se a sua avaliação apresentar dois desvios-padrão abaixo da média, considera-se que o indivíduo apresenta limitações significativas. As áreas, que na opinião de Shalock et al. (2010), devem ser avaliadas são:

- a área das capacidades conceptuais (por exemplo: numéricas, verbais e espaciais)
- as capacidades sociais (inclui as relações interpessoais, a resolução de problemas, a capacidade de seguir regras e a responsabilização social)
- a área das capacidades práticas (que engloba as atividades do dia-a-dia, como a higiene, a deslocação, lazer e a saúde, etc.).

Segundo Grossman (1993, citado por Albuquerque, 2000) as áreas gerais de comportamentos adaptativos essenciais estão associadas a diferentes períodos de desenvolvimento. Temos que na primeira infância o destaque incidiria nas aptidões sensoriomotoras, comunicativas, sociais e de independência pessoal. Para as idades correspondentes à frequência da escolaridade obrigatória deveriam destacar-se as aptidões sociais, as capacidades cognitivas e a utilização dos conhecimentos escolares básicos em situações quotidianas. No final da adolescência e na idade adulta deveriam evidenciar-se as aptidões essenciais ao desempenho de uma atividade profissional e à tomada das responsabilidades inerentes a uma vida independente.

Por fim, é ainda necessário ter em consideração um último critério de diagnóstico, relativa à idade em que se manifestam estas limitações, ao nível do QI e do comportamento adaptativo, pois só se considera a existência de DID quando as limitações surgem antes dos

18 anos de idade (Saunders, 2012). De acordo com a legislação portuguesa, nomeadamente o Código Civil, considera-se que é nesta idade que os indivíduos atingem a maioridade e se adquire plena capacidade de exercício de direitos.

A conceção de DID depende de um conjunto de princípios que deverão estar presentes ao longo de todo o processo de diagnóstico, classificação e elaboração do perfil de funcionalidade e respetivo plano de intervenção. Assim, vários autores com base na 11^a edição do manual da definição e classificação da AAIDD⁴ 2002, referem que a definição deve ser aplicada num contexto baseado em cinco pressupostos (Schalock et al, 2007, Morato e Santos, 2007, Belo 2008):

1. As limitações observadas em cada individuo devem ser consideradas de acordo com a sua faixa etária e com o contexto cultural onde se insere;
2. Uma avaliação válida deve considerar a diversidade cultural e linguística, assim como as diferenças de comunicação, sensoriais, motores e fatores comportamentais;
3. No individuo, os pontos fortes coexistem frequentemente com as suas áreas mais limitadas e em que precisam de apoio (coexistência de áreas fortes e fracas);
4. Um objetivo importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil dos apoios adequados;
5. Com o perfil de apoios personalizado e adequado durante determinado período, a vida funcional da pessoa com incapacidade intelectual irá, em geral, melhorar. Particularizando, consoante a gravidade contempla-se a necessidade de um apoio intermitente, limitado, extensivo ou persistente⁵.

Estas premissas são parte da definição de DID, pois explicitam o contexto em que esta surge e simultaneamente indicam como esta deve ser aplicada. Os autores ao clarificar os pressupostos permitem uma visão mais inclusiva das necessidades do sujeito em vários contextos, o que com base em Verdugo (2010) é o seguinte:

- O primeiro aspeto considerado refere-se aos critérios de avaliação de alunos ou adultos com limitações intelectuais, considerando a idade e o meio em que se inserem. Este ponto refere-se à análise do funcionamento da pessoa no seu ambiente, como a casa e a escola entre pares da mesma idade e sempre comparando resultados de testes ou observação clínica de acordo com a idade e grupo cultural da pessoa testada. Possivelmente,

⁴ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

⁵ Entende-se por apoio os recursos e estratégias que podem promover a independência e a interdependência, produtividade, integração social e satisfação das pessoas com ou sem incapacidades. Podendo ter origens diversas (o próprio sujeito, outras pessoas, a tecnologia, serviços), os seus níveis de intensidade são explicitados da seguinte forma: o apoio intermitente é caracterizado pela sua natureza episódica, ou seja em momentos específicos; o apoio limitado é de natureza contínua, mas temporalmente circunscrita; o apoio extensivo caracteriza-se pela sua natureza contínua e ausência de limites temporais, sendo proporcionado em, pelo menos, alguns contextos; o apoio persistente é constante e de elevada intensidade, sendo dispensado em múltiplos contextos.

a maior parte dos modelos de avaliação passados pelos serviços de psicologia analisaram as situações do lado de fora do contexto, ou seja, retirando o indivíduo do meio onde ele funciona e desenvolve a sua vida. Se no passado as pessoas com DID eram institucionalizadas e segregadas da sociedade, atualmente, a tendência tem sido progressivamente invertida, com a utilização de modelos personalizados dirigidos para a promoção do emprego real com os salários mais justos; com a oferta de uma educação para a aprendizagem na sala de aula com a acessibilidade ao currículo geral e a aquisição de competências na vida funcional etc.

- Em segundo, a premissa que chama a atenção para a possibilidade de cometer erros na avaliação e diagnóstico de deficiência intelectual. Ou seja, há necessidade de considerar nas avaliações a diversidade cultural e linguística, bem como as diferenças na comunicação, sensorial, motor, e dos fatores comportamentais. Deve ter igualmente em atenção o facto de que as pessoas economicamente desfavorecidas e marginalizadas das comunidades, minorias étnicas ou grupos raciais, grupos de imigrantes, e outros, são suscetíveis de serem identificados como tendo uma deficiência intelectual. Esta realidade é, em parte, devido às circunstâncias das suas vidas e das oportunidades, ou à falta delas, mas também é função do facto de que as formas em que podemos determinar deficiências intelectuais e as ferramentas utilizadas para o fazer não têm em atenção a grande diversidade entre as pessoas como sejam as funções culturais, linguísticas e étnicas. Desta forma, as conclusões do diagnóstico devem basear-se em boas práticas, que nunca devem ter um carácter discriminatório. Ao avaliar o peso das diversas influências deve estar presente e desta forma permitir fazer um julgamento clínico adequado dos resultados.

- Em terceiro lugar, a suposição de que limitações frequentemente coexistem com pontos fortes, simplesmente reconhece o facto de que durante muitos anos as únicas características reconhecidas no que diz respeito às pessoas com deficiência intelectual eram as suas limitações. Com o movimento designado por “Self-advocacy”, que surgiu na Suécia durante a década de sessenta, lembrou que antes de tudo os indivíduos com deficiência intelectual são “pessoas em primeiro lugar” e como todas as pessoas têm pontos fortes e áreas de onde necessitam de apoio. Os modelos de deficiência intelectual da ICF⁶ e AAIDD exigem que se alterem as classificações do passado. Para tal é implementada uma nova classificação que tem em consideração para cada indivíduo os seus pontos fortes assim como aqueles que necessitam de apoio, e ainda o contexto onde está inserido. Deve estar presente uma perspetiva positiva na avaliação das pessoas com DID e não apenas falar sobre

⁶ International Classification of Functioning, Disability and Health conhecido mais comumente como ICF, é uma classificação de saúde e dos domínios com ela relacionados. Estes domínios são classificados como corpo, perspetivas individuais e sociais, por meio de duas listas: uma lista das funções do corpo e estrutura e uma lista de domínios de atividade e participação. Como o funcionamento do indivíduo com deficiência ocorre em determinado contexto, o ICF também inclui uma lista de fatores ambientais.

limitações. Embora seja necessário conhecer as limitações, é a informação existente sobre as capacidades da pessoa que permite estabelecer as prioridades educativas ou que permite construir um programa individual de apoio.

- A quarta premissa assinala que a determinação da deficiência intelectual implica a identificação dos apoios necessários, e não apenas a identificação das limitações. Podemos então afirmar que a avaliação e diagnóstico devem vincular a informação recolhida com a criação de programas de apoios destinadas a melhorar a vida da pessoa diagnosticada.
- Finalmente, o quinto pressuposto incide sobre os resultados positivos das pessoas que receberam apoio personalizado ao longo de um certo período de tempo. Acentua o impacto significativo que tais medidas personalizadas podem ter no funcionamento das pessoas com DID, e também o facto de estas pessoas poderem, com apoios adequados, viver uma vida de qualidade e contribuir para a sociedade, com a sua presença e produtividade. Pretende-se desta forma abranger todas as pessoas com DID, por muito grave que sejam as suas limitações, proporcionando uma visão otimista e esperançosa em qualquer situação.

1.3. Transição para a vida ativa de jovens com DID

O conceito de transição acarreta modificação ou alteração, ou seja, implica uma adaptação a novas condições. No caso particular dos alunos DID a mudança da escola para o emprego ou trabalho traduz-se num conjunto de procedimentos complexos que necessitam de um acompanhamento cuidado por parte dos educadores, técnicos e família. Em documentos internacionais esta definição é enquadrada de diversas formas e são referidas no relatório conduzido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2002). Como exemplo apresentamos a definição de Pellisé et al. (1996):

como um processo contínuo de adaptação, que envolve muitas variáveis ou fatores. É um processo que acontece, permanentemente, na vida das pessoas, com alguns momentos críticos como a entrada no jardim-de-infância, o fim da escolaridade obrigatória ou o abandono do período escolar (AEDNEE, 2002, p. 9).

O International Labour Office (1998) define transição como:

um processo de orientação social que implica mudança de estatuto e de papel (ex. de aluno a formando, de formando a trabalhador e de dependência para independência) e que é fulcral para a integração na sociedade... A transição requer uma mudança nas relações, nas rotinas e na autoimagem. De forma a garantir uma transição suave da escola para o local de trabalho, os

jovens com deficiências necessitam de definir metas e de identificar os papéis que querem desempenhar na sociedade (pp 5-6).

Por sua vez a OCDE (2000) sugere que a transição para a vida laboral é apenas uma das transições que os jovens têm que fazer no caminho para a vida adulta. Numa perspetiva de formação ao longo da vida, a transição do ensino básico, ou do ensino secundário é vista, simplesmente, como a primeira de muitas transições entre a aprendizagem e o trabalho, que os jovens vão experienciar ao longo das suas vidas.

Para a European Agency for Development in Special Needs Education (2002), a transição para o emprego surge na página 9 como:

...parte de um longo processo, que cobre todas as fases na vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada. “Uma boa vida para todos” bem como “um bom trabalho para todos” são os fins últimos de um processo de transição bem-sucedido. Os tipos de recursos ou a organização da escola não devem interferir com ou impedir que se atinja tal processo. A transição da escola para o emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego (European Agency for Development in Special Needs Education)

É ainda referido pela Agência Europeia (2002) que apesar da diversidade de definições todas têm em comum três ideias base:

- 1) *Processo* – no sentido do trabalho prévio requerido e do período de tempo necessário para a transição;
- 2) *Transfer* – na passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro;
- 3) *Mudança* – em termos das situações pessoal e profissional.

A inserção da pessoa com deficiência no mercado formal de trabalho vai-se tornando progressivamente uma das possibilidades de inclusão na vida em sociedade. A Declaração de Madrid (2002) enquadra-se nessa realidade e prevê, entre outros aspetos, o emprego como chave para a inclusão social:

Devem levar-se a cabo importantes esforços com o objetivo de promover o acesso ao emprego das pessoas com deficiência, preferencialmente no mercado normal de trabalho. Trata-se de um dos instrumentos fundamentais de luta contra a exclusão social das pessoas com deficiência, de promoção da sua independência assim como da sua dignidade. Esta medida requer, não somente a ativa mobilização dos parceiros sociais mas igualmente das autoridades públicas que devem continuar a reforçar as medidas já existentes (ponto 7).

Em Portugal até aos anos 80 do século XX, os objetivos da educação especial centraram-se, essencialmente, em saber como ensinar os alunos com necessidades

educativas especiais, de modo a facultar-lhes uma escolarização de grau tão elevado quanto possível. Uma vez atingida a idade limite estabelecida para esta ação educativa, a escola considerava a sua missão cumprida e o aluno ficava entregue ao acompanhamento da família, eventualmente com a colaboração de serviços especialmente destinados à população adulta portadora de deficiência.

Esta situação foi progressivamente alterada ao longo dos anos 90 com a publicação do Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

A transição dos alunos NEE da escola para a vida pós-escolar passou a fazer parte da atividade da maioria dos professores de Educação Especial com os designados Planos Específicos de Transição. A generalidade das escolas implementa ainda currículos funcionais que têm por objetivo a integração familiar, social e laboral dos alunos com deficiência acentuada e optam, em grande maioria, pela sua colocação em estágios de tipo laboral na comunidade (Pinto, 2004). A educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada, assim eram denominados estes alunos, dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91 de 23 de Agosto, já era possível. Mediante a implementação desta resposta educativa, a formação profissional de um aluno cujo programa educativo se traduzisse num currículo alternativo podia obter, no termo da sua escolaridade, um certificado que especifica as competências alcançadas. Neste currículo funcional, o aluno desenvolve iniciativas no domínio da transição para a vida adulta com um carácter regular e sistemático na maioria das escolas. Não estando no entanto explícito na legislação a idade para o desenvolvimento desta medida, as escolas geralmente optam pelos 14/ 15 anos para o início e pelos 16/ 18 para o seu término.

No entanto, nem sempre foram proporcionados aos alunos currículos funcionais adequados e suficientemente exigentes:

É que, numa perspetiva de inclusão, a equidade educativa não se atinge desenvolvendo currículos diferentes para alunos com desvantagens marcadas ou baixando as expectativas relativamente a estes (Wang, 1995), tal como acontece na integração. Até porque inúmeros estudos referem que, de uma maneira geral, os objetivos desses caminhos mais ou menos alternativos são menos desafiadores do que os da escola regular e o currículo mais pobre (Fischer et al., 2002; Wang, 1995). E é reconhecido, hoje em dia, aos alunos a quem não é permitido desenvolver as competências essenciais básicas, vão, posteriormente, apresentar dificuldades em participar na sociedade complexa dos nossos dias e em exercer, de uma forma informada e consciente, o seu direito de cidadania (Freire, 2008, p. 9).

Embora nem sempre o faça, é à escola que cabe o importante papel, como refere a UNESCO (1994), “proporcionar aos seus alunos as competências necessárias à “vida diária”, ou seja a escola tem de oferecer uma formação nas áreas que correspondam às expectativas e às exigências da sociedade onde estão inseridos. Para tal é necessário a formação para

além de competências académicas funcionais, ou seja as experiências de formação diretas e em situação real envolvendo as exigências autênticas de uma profissão (UNESCO (1994). Este deve ser o papel da escola no encaminhamento dos seus discentes em sinergia com a comunidade que a envolve podendo esta última proporcionar as futuras oportunidades de trabalho.

Ainda na vigência, em Portugal, do Decreto de Lei n.º319/91, de 23 de agosto, noutros países começam a questionar as verbas investidas, tendo em consideração os fracos resultados obtidos pelas escolas e classes especiais em termos de autonomia, integração social e profissional dos seus alunos com NEE. Apesar de aquelas instituições serem dotadas de um crescente número de recursos humanos e materiais e pelas intervenções de professores especializados, de terapeutas, de psicólogos, de auxiliares e de outros técnicos, os resultados obtidos a médio e longo prazo foram postos em causa. Os professores e técnicos ao educarem alunos com necessidades especiais devem ter como objetivo crucial o desenvolvimento de competências que contribuam para uma futura inserção social e profissional, e para uma vida autónoma e integrada não unicamente fornecer conhecimento académico (Pinto, 2004).

Dentro desta linha de pensamento, a conferência de Salamanca, em 1994, refere no Artigo E - Áreas Prioritárias - no n.º 56 o tema "Preparação para a Vida Adulta". Neste ponto recomenda-se, entre outras medidas:

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação na vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de saírem da escola, como membros independentes e a ativos nas respetivas comunidades (p. 34).

Também nos anos noventa, foi publicado o relatório do projeto designado “educação e transição para a vida pós escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada” (Costa et al. 2004). Nesse documento são referidos uma série de problemas decorrentes da aplicação da legislação em vigor na nossa escola e na sociedade em que estamos inseridos. Dos vários problemas apresentados destacam-se os que consideramos mais relevantes:

- os obstáculos considerados mais significativos situam-se na área laboral, ou seja, na dificuldade de aceitação de estágios pelas empresas e na procura de emprego;
- dificuldades inerentes aos próprios alunos, tais como: falta de competências para atividades laborais, falta de habilitações, pouca autonomia, deficiências intelectuais,

motoras, ou de comunicação ou outras características que são próprias da população que este estudo analisa.

- os problemas inerentes à escola e ao sistema educativo realçando-se de forma inequívoca os que dizem respeito à falta de meios humanos.

Se analisarmos as dificuldades apresentadas constatamos que os dois primeiros pontos são relativos aos intervenientes mais diretos na transição, ou seja, as empresas e os alunos com deficiência mental. Começamos pelo primeiro, em que as escolas referem a relutância no estabelecimento de relações laborais por parte das empresas o que se traduz pela falta de oferta de emprego. Mencionam também que as empresas que recebem estes alunos para estágio ou emprego manifestam atitudes de rejeição, desconhecimento, falta de solidariedade, falta de articulação entre serviços, nomeadamente entre as instituições e as empresas e falta de continuidade dos estágios.

O segundo ponto coloca em evidência as dificuldades inerentes a alunos com necessidades educativas especiais: falta de competência para atividades laborais e falta de preparação ou habilitações; dificuldades genéricas relacionadas com a integração social e laboral; falta de competências no comportamento adaptativo (motivação, assiduidade, atenção, comportamento afetivo, emocional); dificuldades relacionadas com as incapacidades (intelectuais, motoras, de comunicação, outras); dificuldades relacionadas com a autonomia; baixas ou erradas expectativas, falta de autoconfiança, ou dificuldade de tomar decisões. Costa et al. (2004) refere que os problemas dos alunos são considerados em certa medida como inultrapassáveis e os obstáculos extrínsecos não são assinalados. Portanto, as dificuldades colocadas pelo meio envolvente: na intervenção educativa, na sociedade, nas empresas, nas estruturas de formação e reabilitação ou na legislação são passíveis de serem superadas ou minoradas.

Por último, temos os problemas inerentes à escola e ao sistema educativo que resultam de vários fatores: falta de meios humanos; dificuldades da escola em organizar programas de formação e de transição; falta de meios financeiros, condições materiais, recursos práticos; dificuldades relativas ao sistema educativo; falta ou má articulação entre a escola e os outros serviços ou instituições; dificuldade de ingresso e de apoio na escola secundária ou profissional; falta de certificação.

Rossit (2003) refere que frequentemente a pessoa com deficiência mental é identificada pelas suas incapacidades, limitações e pelas dificuldades associadas à sua condição de deficiência. Os aspetos estigmatizantes continuam ainda presentes na nossa sociedade, assim como o descrédito em relação à sua capacidade de aprendizagem e à falta de expectativas para a vida futura. O autor menciona também que em geral essas pessoas apresentam um défice comportamental que é evidenciado em diferentes áreas do

desenvolvimento quando lhes é proposto que uma tarefa estruturada seja realizada. Estes comportamentos são muitas vezes considerados como fazendo parte das características típicas do perfil pessoal e social dos jovens com DID. As atitudes consideradas como características desta população resultam de uma baixa tolerância à frustração desenvolvida pelo jovem face à sua história de insucessos prévios e às reações dos outros à sua condição de deficiência e incapacidade para corresponder a expectativas de desempenho normal. Como referem Ainscow e Ferreira (2003):

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto. (p. 113)

Na tentativa de desenvolver e promover um melhor desempenho dos jovens com DID a todos os níveis, tem havido um esforço por parte das escolas e dos centros de formação para encontrar formas de implementar cursos profissionais que favoreçam a transferibilidade de competências da situação formativa para a situação de trabalho, facilitando o desenvolvimento de competências de ordem pessoal e relacional que permitam aos jovens tornarem-se mais autónomos e integrados socialmente (Lima, 2001).

A formação profissional promovida por várias instituições torna-se essencial quer para a aquisição de competências técnicas (aprendizagem de uma profissão e relacionadas com o saber fazer) e competências sociais (comportamentos e atitudes que estão relacionados com o domínio do saber estar e do saber ser). Para além destes dois domínios de competências, Lima (2001) acrescenta um outro domínio de relevo da formação profissional, a componente humana e relacional, sendo que esta promove o estabelecimento de relações interpessoais entre os sujeitos durante o percurso formativo, o que, por si só e, em muitos casos, constitui a principal fonte de integração.

1.3.1 Plano Individual de Transição (PIT)

Com a implementação do Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, surge a obrigatoriedade da elaboração do Programa Educativo Individual, o qual estabelece e justifica

as respostas educativas e respetivas formas de avaliação utilizadas para cada aluno. Como refere esta legislação no artigo 14º, ponto 1:

Sempre que o aluno apresente NEE de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o PEI com um plano individual de transição (PIT) 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.

Desta forma, o aluno iniciará a fase de transição para a vida ativa. Assim, sempre que os alunos após avaliação pedagógica e técnica demonstrem necessidades educativas especiais de carácter permanente que não lhes permita o acesso ao currículo comum, estes devem ser abrangidos pelo Programa Educativo Individual, ao qual se anexa o Plano Individual de Transição. Esta medida deve ter em conta as competências académicas, pessoais, sociais e comunitárias dos jovens em causa, tem como objetivo o seu encaminhamento para uma atividade profissional, a qual se pretende que possa responder às suas capacidades e apetências, em conformidade com as possibilidades das suas famílias e da comunidade a que pertencem.

Soriano (2006) refere que na Europa o processo de transição para a vida ativa assume uma diversidade de designações consoante o país em questão. No entanto, as diferentes terminologias derivam de pequenas diferenças de conceções que não colidem com o consenso generalizado de que esta população escolar necessita e beneficia claramente deste projeto de transição que retrata e regista os progressos na educação/formação do adolescente/jovem.

Ainda na opinião deste autor, o PIT é um instrumento de trabalho que “Tem por objetivo acabar com o fosso existente entre a escola e o emprego.” (p. 23). Em Portugal a legislação em vigor, o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, no nº 3 do Artigo 14 vai de encontro com esta visão ao estabelecer que “no sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária”.

O manual de apoio à prática (DGIDC, 2008) contém a informação relativa à aplicação do Plano Individual de Transição que, de acordo com os serviços do Ministério da Educação, deve incluir:

- a) Os dados recolhidos no âmbito da fase preparatória do processo de transição que retratem a situação, motivação, desejos e capacidades do jovem, bem como as expectativas deste e da família.
- b) As grandes finalidades subjacentes à sua implementação, nomeadamente:

- (i) competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária;
- (ii) competências para o exercício de uma atividade ocupacional e
- (iii) competências para o exercício de uma atividade profissional.

c) Explicitação detalhada quanto a:

- (i) Metas a atingir e datas definidas;
- (ii) Ações específicas a desenvolverem para que se atinjam essas metas;
- (iii) Identificação dos intervenientes, seus papéis e responsabilidades;
- (iv) Objetivos, conteúdos, estratégias e recursos relativos às diferentes áreas a desenvolver (académica, vocacional e pessoal);
- (v) Nível de articulação entre essas áreas;
- (vi) Protocolos estabelecidos com instituições da comunidade, empresas ou instituições de formação profissional;
- (vii) Critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação. (p 72)

A aplicação do PEI segundo a *European Agency for Development in Special Needs Education* (Soriano, 2006) apresenta como objetivos:

- Aumentar as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável;
- Aferir interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho, da empresa;
- Melhorar a autonomia, a motivação, a autoestima e a autoconfiança do jovem;
- Criar uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores.

O documento, da responsabilidade do Diretor de Turma, deverá ser assinado por todos os intervenientes envolvidos no processo.

A definição e implementação do PIT integram-se num processo dinâmico. Este último desenvolve-se em duas fases sequenciais, que são reajustadas e redefinidas até que se adequem às expectativas, e às competências manifestadas pelo aluno (figura 1, DGIDC, 2008).

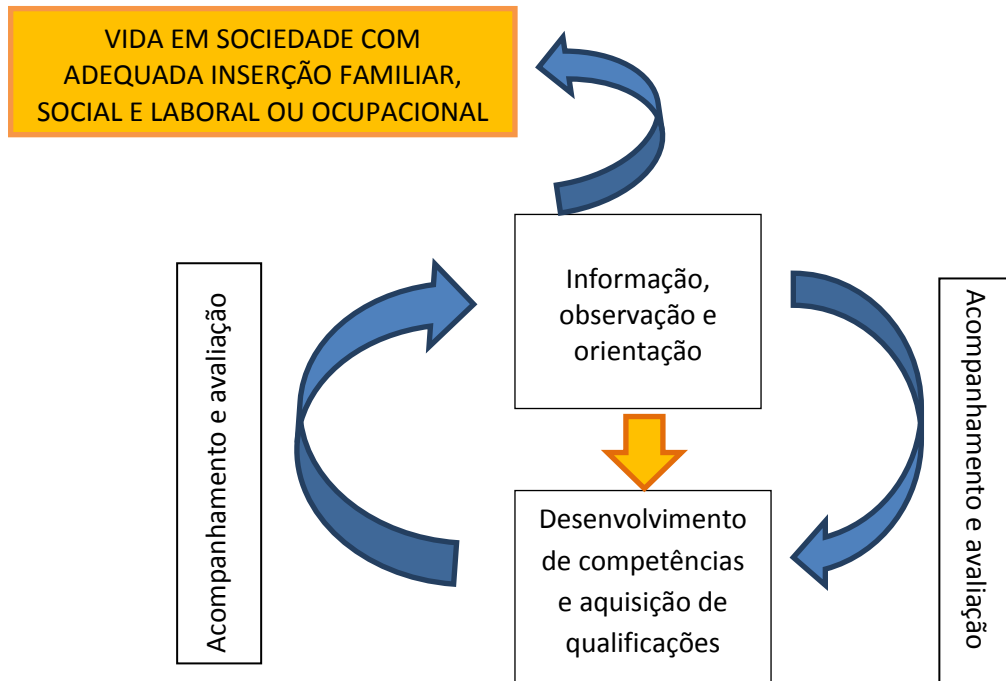


Figura 1- Processo de elaboração e implementação do PIT (adaptado do manual de apoio à prática, p 31)

A primeira fase passa pela inquirição dos desejos, interesses, aspirações e competências do aluno. Em função desses dados, faz-se o levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real.

Perante os dados recolhidos há que estudar as possibilidades de experiências de formação ou de estágios, tendo em consideração as capacidades requeridas (competências académicas, pessoais e sociais) e as adaptações ou equipamentos especiais necessários. Seleccionada a instituição/serviço/empresa há que estabelecer o protocolo entre a escola e o local onde o aluno vai realizar formação ou estágio. Deve também ser definido um responsável local que terá várias responsabilidades: orientar o aluno/formando na realização das tarefas que vai desenvolver; ajudar o aluno/formando a adquirir competências profissionais e sociais; e também o papel de interlocutor entre o local de formação/estágio e a escola.

No PIT devem ser explicitados os papéis e responsabilidades de cada um dos intervenientes na implementação do plano. Estes devem estar envolvidos e participar ativamente. Sanches e Teodoro (2006) sustentam que:

Para que as respostas encontradas para os problemas sejam pertinentes, oportunas e adaptadas, têm que ser construídas nos contextos em que se desenvolvem os problemas e com os interessados na sua resolução, o que obriga a «mudanças metodológicas e organizacionais» (Ainscow, 1995) importantes na escola (p. 72)

A estreita relação entre escola-instituição ou estágio-família será desta forma importante para assegurar um percurso que fomente o sucesso educativo de cada aluno, bem como o seu sucesso pessoal e profissional.

A implementação do PIT deve ser diretamente acompanhada e continuamente monitorizada através de uma supervisão colaborativa. A deslocação *in loco* é importante quer para o responsável no local de estágio, quer para o aluno, pois, desta forma ambos sentem que têm o interesse e o apoio da escola. Também é relevante para o próprio professor responsável que, assim acompanha e consegue aferir de uma forma mais correta as situações com que se vai deparando ao longo do tempo de estágio. A avaliação que faz é parte integrante de todo o processo, devendo cada novo passo ser avaliado antes de se passar ao seguinte.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória, Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, e com a posterior publicação da Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro, a maioria dos alunos abrangidos pela medida educativa Currículo Específico Individual passa a desenvolver o Plano Individual de Transição aos quinze anos de idade, geralmente, no ensino secundário. Esta portaria faculta às escolas diretivas para a elaboração dos CEI e PIT e define também a matriz curricular a implementar permitindo uma abordagem personalizada e adequada ao perfil de cada aluno. O Artigo 3.º apresenta a seguinte redação:

1 — A matriz curricular é constituída por seis componentes⁷ com uma carga horária semanal de 25 horas letivas, nos termos constantes do anexo à presente portaria, da qual faz parte integrante.

2 — Atendendo a que os alunos com CEI e plano individual de transição (PIT) constituem um grupo heterogéneo e que os currículos são ajustados às suas necessidades individuais, a matriz curricular assenta em dois princípios fundamentais que devem ser observados na sua aplicação:

- a) Flexibilidade na definição dos conteúdos curriculares no âmbito da construção de cada CEI, bem como na gestão da carga horária de cada disciplina;
- b) Funcionalidade na abordagem dos conteúdos curriculares, atendendo aos contextos de vida do aluno.

No Artigo 6.º são referidas as competências dos dois parceiros: os docentes de educação especial ocupam-se do planeamento, desenvolvimento e avaliação das componentes do currículo de Comunicação e de Matemática; à instituição parceira são atribuídas o planeamento, o desenvolvimento e a avaliação das componentes curriculares referentes ao Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral, ao Desporto e Saúde e à Organização do Mundo Laboral e Cidadania. Há, no entanto, alguma flexibilidade na sua

⁷ As disciplinas que compõem a matriz curricular são: Comunicação; Matemática (matemática para a vida); Desenvolvimento pessoal, social e laboral; Desporto e saúde; Organização do mundo laboral; Cidadania.

implementação ao nível da definição dos conteúdos curriculares, que podem ser adequados ao aluno, e também nos tempos a atribuir a um eventual complemento curricular para além do mínimo estipulado. Apesar de determinadas componentes do currículo estarem previamente delineadas e atribuídas, estas podem ser repensadas e de acordo com o interesse do aluno e das capacidades das escolas e das instituições e serem desenvolvidas no local mais adequado.

Independentemente das atribuições da instituição ou da escola é a esta última que compete a responsabilidade pela educação e ensino dos alunos abrangidos pela Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro, tal como de todos os outros alunos. Esta medida deve ter em consideração as competências académicas, pessoais, sociais e comunitárias dos jovens em causa, e tem como objetivo o seu encaminhamento para uma atividade profissional, a qual se pretende que responda às suas capacidades e apetências, em conformidade com as possibilidades das suas famílias e da comunidade a que pertencem.

No que respeita aos jovens com várias incapacidades, que não lhes permitam no futuro exercer uma atividade profissional, devem ser procurados centros de atividades ocupacionais (CERCI, Associações), onde se proporcionem atividades do seu interesse e de acordo com as suas competências. Para tal, o Plano deve incluir a possibilidade destes jovens experienciarem tarefas diversas e orientadas, estimuladas pelos centros.

A escola tem, como foi descrito, um papel preponderante na elaboração do PIT. Cabem-lhe várias atribuições como a de orientador vocacional, concertação de interesses do aluno e do estágio (aluno-família-estágio/formação), na cooperação entre os elementos da equipa pluridisciplinar, na articulação com os parceiros e também na avaliação e supervisão do projeto.

O PIT, desenvolvido no âmbito da transição para a vida ativa, inicia um projeto de vida em termos profissionais, estabelece a ligação entre escola e a inserção no mercado de trabalho, dando oportunidade à formação profissional dos jovens com DID. Este processo dinâmico, permite uma resposta educativa significativa, adequada ao perfil dos adolescentes/jovens. Desta forma são minimizadas as barreiras à aprendizagem e por outro lado é um facilitador da relação social e da formação profissional, permitindo a conquista de autonomia pessoal e económica na vida adulta. Enquanto parte integrante do PEI, o PIT deve ter em consideração o perfil de funcionalidade dos alunos, tendo em conta as suas potencialidades e dificuldades assim como os valores professados pela família e pela comunidade onde está inserido.

1.3.2 Formação Profissional

No presente, as políticas de reabilitação e inserção, a nível nacional e internacional, passa pela responsabilização da sociedade pela inclusão do cidadão independentemente da presença de limitações. Temos progressivamente uma sociedade mais aberta e inclusiva que se sustenta na garantia da igualdade de oportunidades, na promoção da autonomia e da cidadania plena com qualidade de vida, através das políticas de “mainstreaming”, que envolvem a participação de todos os cidadãos nas estruturas e serviços promovidos pela comunidade.

A Lei de Bases de Prevenção e Reabilitação e Integração de pessoas com Deficiência, a Lei nº 38/2004, de 18 de agosto, fundamenta e garante o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagrou nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência, em vários domínios, nomeadamente no emprego e orientação profissional. Relativamente à Formação Profissional e emprego de pessoas com deficiência a Lei refere que “compete ao Estado adoptar medidas específicas necessárias para assegurar o direito de acesso ao emprego, ao trabalho, à orientação, formação, habilitação e reabilitação profissionais e a adequação das condições de trabalho da pessoa com deficiência” (artigo 26º). Salienta ainda a igualdade de oportunidades e da participação ativa das pessoas com deficiência nas mais diversas áreas da sociedade, com o objetivo de promover uma autonomia progressivamente maior e a salvaguarda e reivindicação dos seus direitos de cidadania (Capucha et al, 2004, p. 65).

O Instituto de Emprego e Formação Profissional I.P (IEFP, I.P) no âmbito das suas políticas de formação e de integração no mundo laboral dinamizou o projeto “Organização da Formação e Certificação Profissional das Pessoas com Deficiências”. Este foi realizado numa parceria envolvendo o IEFP, a Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ I.P.) e as Federações das Entidades de Reabilitação. Este projeto, ainda em vigor, foi concebido com o objetivo de promover e organizar a oferta de formação inicial e contínua de dupla certificação, ajustada às necessidades das pessoas com deficiências e incapacidades, permitindo a aquisição e/ou o reforço de competências – profissionais, pessoais, sociais e relacionais - potenciadoras da sua integração no mercado de trabalho.

No atual quadro legal, a inserção profissional das pessoas com deficiência é enquadrado pelo Decreto-Lei 290/2009, de 12 de outubro, o qual cria o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades⁸ e define o

⁸ O referido DL considera como pessoa com deficiência e incapacidade “aquela que apresenta limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, e de cuja interação com o meio envolvente resultem dificuldades

regime de concessão de apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento das políticas de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiências e incapacidades. A sua regulamentação é feita pelo Despacho normativo nº 18/2010, de 29 de junho. As entidades formadoras certificadas com estruturas especificamente vocacionadas para a área da deficiência, como as CERCIs (Cooperativas de Ensino e Reabilitação de Cidadãos Inadaptadas) ou a APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental), através dos seus Centros de Formação Profissional (CFP) dinamizam dentro deste quadro legal, respondendo a jovens e adultos com deficiência intelectual, a partir dos 15 anos de idade, que pretendam adquirir uma qualificação adequada para a integração no mercado de trabalho.

O Programa acima referido é composto por cinco medidas constituídas por diferentes modalidades que se podem sistematizar da seguinte forma (Quadro 1).

Vamos debruçar-nos sobre a medida de “Apoio à qualificação”, que se desenvolve através de ações de formação profissional inicial ou contínua. O seu objetivo é, de acordo com o Guia de Apoio (2010), o de promover a aquisição de conhecimentos e de competências indispensáveis à obtenção de uma qualificação que proporcione o exercício de uma profissão, a manutenção do emprego e a progressão profissional. As ações de formação iniciais destinam-se a pessoas com deficiência e incapacidades que se pretendam (re)integrar no mercado de trabalho e que não têm uma certificação escolar/profissional que lhes permita o exercício de determinada profissão ou ocupação de um posto de trabalho. As ações de formação profissional contínua dirigem-se às pessoas com deficiência ou incapacidades empregadas ou em situação de desemprego que pretendam melhorar as suas competências e qualificações com vista à manutenção ou progressão na carreira, reingresso no mercado de trabalho ou reconversão profissional (Decreto de Lei 290/2009, de 12 de outubro).

Os candidatos à formação inicial deverão ser pessoas com deficiências e incapacidades, com mais de 15 anos e sem qualificação que lhes permita o exercício de uma profissão ou ocupação de posto de trabalho. Este currículo possibilita a certificação com o 3º ciclo do ensino básico para os formandos que no ato da matrícula comprovem habilitação inferior a este nível de ensino. Além desta certificação escolar certifica, ainda, em todos os casos, com nível 2 de formação profissional. Este tipo de currículo integra quatro componentes – a Formação para a Integração, a Formação de Base⁹, a Formação Tecnológica e a Formação Prática em Contexto de Trabalho.

continuadas, designadamente ao nível da obtenção, da manutenção e da progressão no emprego” (DL 290/2009, de 12 de outubro).

⁹ Sem carácter obrigatório para formandos que iniciem a ação de formação com o 3º ciclo do ensino básico já concluído.

Medida	Modalidades
Apoio à qualificação	Formação profissional inicial
	Formação profissional continua
Apoios à integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho	Informação, avaliação e orientação para a qualificação e emprego.
	Apoio à Colocação
	Acompanhamento Pós-Colocação
	Adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas
	Isenção e redução de contribuições para a segurança social
Emprego apoiado	Estágio de inserção para pessoas com deficiências e incapacidades
	Contrato emprego-inserção para pessoas com deficiência e incapacidades
	Centro de emprego protegido
	Contrato de emprego apoiado em entidades empregadoras
Prémio de mérito	Diploma de mérito para grandes empresas
	Diploma de mérito para entidades públicas
	Diploma de mérito acompanhado de uma prestação pecuniária, para pequenas e médias empresas
	Diploma de mérito acompanhado de uma prestação pecuniária, para as pessoas com deficiências e incapacidades que tenham criado o seu próprio emprego

Quadro 1: Medidas e modalidades do Programa de Emprego e Apoio à Qualificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades (Decreto-Lei 290/2009, de 12 de outubro).

Através deste curso é previsto o desenvolvimento da “autonomia pessoal e atitudes profissionais, de comunicação, de reforço da autoimagem e da autoestima, da motivação e de condições de empregabilidade, bem como a aprendizagem ou reaprendizagem das condições necessárias à plena participação das pessoas com deficiências e incapacidade” (Decreto de Lei n.º 290/2009, de 12 de outubro).

A 1ª componente, Formação para a Integração, tem como objetivo dotar os formandos de competências base a nível pessoal, comportamental e organizacional¹⁰. A

¹⁰Integra temas como: Portefólio, Balanço de Competências/Plano Individual de Formação, Igualdade de Oportunidades; Procura Ativa de Emprego, Legislação Laboral e Empreendedorismo

Formação de Base procura promover a aquisição e/ou reforço das competências pessoais, sociais e profissionais que permitam a inserção da pessoa na vida activa e a adaptação ao contexto e posto de trabalho, através do desenvolvimento de áreas de competência chave¹¹. A Formação Tecnológica pretende desenvolver competências que possibilitem a realização de atividades e resolução de problemas associados a determinada profissão ou posto de trabalho. A 4ª componente, Formação Prática em Contexto de Trabalho, permite a consolidação de competências já adquiridas e a aquisição de novas capacidades, através do desenvolvimento de atividades inerentes a determinada função/posto de trabalho.

Uma vez que decorre em contexto real de trabalho, esta última componente de formação acentua que "A formação em posto de trabalho, inserida no programa de uma ação de formação profissional e supervisionada pela entidade formadora, visando promover a prática de competências pessoais e técnicas em ambiente real de trabalho e facilitar o processo de aproximação dos formandos ao mercado de trabalho" (Despacho normativo nº 18/2010, de 29 de junho).

As entidades de reabilitação profissional podem contemplar três tipos de percursos formativos, ao nível das ações de formação inicial, sistematizados no quadro 2.

De acordo com orientações traçadas pelo IEFP, no Guia Organizativo para a formação profissional de pessoas com deficiências e incapacidades, o número de formandos por ação de formação poderá variar entre 6 a 12 pessoas. No mesmo documento, prevê-se que o desenvolvimento metodológico das ações de formação tenha em conta as características dos formandos, os resultados pretendidos e aprendizagens a efetuar, os conteúdos a ministrar, os contextos e recursos disponíveis, procurando sempre a adaptação ao ritmo de cada pessoa, o acompanhamento individualizado e a preparação de cidadãos capazes de participarem ativamente no seu local de trabalho, nas organizações e nas comunidades onde se inserem.

Entre outros aspetos, o Instituto de Emprego e Formação Profissional refere os vários objetivos das ações de formação ministradas. Estas devem potenciar a autonomia, a capacidade de iniciativa, o trabalho em equipa, a análise crítica, a resolução de problemas e a aprendizagem ao longo da vida (IEFP, 2010).

¹¹ Áreas de competência: Cidadania e Empregabilidade, Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida e Tecnologias e Informação e Comunicação

Percurso	Destinatários	Duração (horas)	Certificação
A Baseado em referenciais de formação do Catálogo Nacional e Qualificações (CNQ)	Pessoas com deficiência e incapacidades	2900	Profissional (nível 2)
B Baseados em referenciais de formação adaptados do CNQ	Pessoas com deficiência intelectual, multideficiência ou outras que não permitam a frequência de percursos regulares de educação e formação	3600	Escolar (3º ciclo do ensino básico) e Profissional (nível 2)
C Percursos individualizados com base em referenciais de formação não integrados no CNQ propostos pelas Entidades de Reabilitação Profissional,	Predominantemente orientados para pessoas com alterações das funções mentais, multideficiência e outras, que as impeçam de frequentar os anteriores percursos de formação	1200 a 2900	De acordo com a formação realizada

Quadro 2: Percursos formativos desenvolvidos no âmbito da formação profissional de pessoas com deficiência

A medida de Apoio à Qualificação é desenvolvida por entidades certificadas pelo IEFP, com “estruturas especificamente vocacionadas para a área da deficiência” que integrem o sector publico, privado ou cooperativo que intervenham junto de pessoas com deficiência e incapacidades ou “possuam experiência comprovada ao nível da reabilitação profissional”, bem como entidades empregadoras que pretendam desenvolver ações de formação profissional contínua para os seus trabalhadores com deficiência (Despacho normativo n.º 18/2010, de 29 de junho).

Apesar do enquadramento legal apresentado e da evolução dos paradigmas teóricos que orientam a atual intervenção ao nível da inserção social e profissional das pessoas com deficiência, parece existir, ainda, um longo caminho a percorrer entre o explanado no plano teórico e a realidade concreta

De acordo com a evolução registada, fruto de investigações e alterações legislativas, podemos considerar que se procura facilitar o processo de transição e de inclusão no mundo laboral. Assim, é dentro desse espaço que segue o presente trabalho que procura indagar a perspetiva dos alunos com DID sobre o seu processo de transição para a vida activa.

1.4. Vida pós-escolar e inclusão: a percepção de jovens com DID

A inclusão escolar e social de alunos com DID é um processo em curso. Dos inúmeros benefícios deste processo, a preparação destes indivíduos para atuarem socialmente como cidadãos autónomos e produtivos na sua comunidade, é um deles.

O estudo das atitudes/reações das pessoas com DID não é tão frequente como a dos outros intervenientes. Na opinião de Masson (2009), esta constatação pode ser entendida devido a estes alunos serem enquadrados num contexto de “anormalidade”, reduzindo assim a possibilidade de recolher informações e identificar os comportamentos que superam os obstáculos impostos, além dos benefícios advindos da formação profissional e inserção no trabalho.

Ao contrário da opinião anterior, para Gardou (2011 a), as pessoas com deficiência são especialistas no verdadeiro sentido, pois são eles que "sentem", que sabem "por experiência" as repercussões de uma deficiência motora, física, auditiva, visual, intelectual ou psicológica. Este investigador, no seu livro, refere que eles concordaram em olhar para a sua realidade existencial. Responderam a inúmeras perguntas como por exemplo: quais são as implicações da deficiência no seu lugar na sociedade, no seu estatuto e nas suas funções? De que forma a condição do corpo ou da mente influencia as relações sociais e a comunicação?

Gardou (2011 b) chama igualmente a atenção para o facto de que as pessoas com deficiência alertam a sociedade contra um pensamento pré-concebido que negligencia a palavra dos próprios atores nas áreas mais diversas da dimensão humana, amor, família, trabalho, etc..

O ingresso no mercado de trabalho é um marco na vida de qualquer jovem. No caso particular dos jovens que fizeram a sua escolaridade ao abrigo de legislação específica, nomeadamente dos Decreto-lei 319/91, de 23 de agosto, e 3/2008, de 7 de janeiro, tiveram uma escolarização distinta, necessitando, pois, de ações educativas mais orientadas para a vida ativa nos serviços que acompanham estes alunos.

A educação inclusiva não significa educação com baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão da importância das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à rutura das ideias pré-concebidas. Os pioneiros da educação acreditavam que a educação representava um papel fundamental no acesso à cidadania dos mais desfavorecidos, deste modo é imperativo que na atualidade se continue a sua luta por uma educação que lhes dê oportunidades de terem o seu papel e voz na nossa sociedade.

A transição da adolescência à idade adulta não é simplesmente biológica, mas também social e cultural. Por conseguinte, diferentes culturas podem diferir nos critérios que consideram mais importantes e marcantes na transição para a idade adulta (Arnett J.J., 2003). Andrade (2010) apresenta a definição clássica de “ser adulto” ou seja, “era definido pelo exercício de uma actividade profissional e pela constituição de uma família”(p. 255). Para as sociedades ocidentais a autonomia e a liberdade estão associadas ao período de transição para a idade adulta influenciando desta forma o modo como os jovens representam e antecipam o que é ser adulto. Estudos recentes, referidos pela autora, identificam as características pessoais dos indivíduos como sendo fundamentais para se ser considerado adulto, das quais se evidenciam ser responsável, ser capaz de tomar decisões e ser capaz de sustentar-se a si próprio financeiramente. Estes estudos apontam ainda para a importância da percepção de “auto-suficiência”, do ponto de vista psicológico e instrumental, como característica fundamental da idade adulta (Andrade, 2010).

Em países desenvolvidos como os Estados Unidos ou a Grécia, mas com tradições e culturas distintas, os jovens têm perspetivas de si mesmos similares, ou seja, não se veem nem como adolescentes nem como adultos, mas sim como adultos emergentes. Ao analisarem as afirmações dos jovens participantes no estudo, os investigadores identificaram os atributos psicológicos como os marcadores mais importantes da vida adulta que refletem aspetos individuais (Arnett J.J., 2003, Petrogiannis, K., 2011). Podemos, desta forma, afirmar que as características pessoais são relevantes para se ser considerado adulto, das quais se destacam: ser responsável, ser capaz de tomar decisões e ser capaz de sustentar-se a si próprio financeiramente, assumir a responsabilidade por ações e decidir sobre as próprias crenças e valores. Relativamente ao género, não foram detetadas diferenças, com exceção de uma maior ênfase na importância dada à independência pelas mulheres (Petrogiannis, K., 2011).

Nesta etapa têm início as primeiras experiências profissionais, e de acordo com a investigação de Arnett e Tanner (2006), o trabalho é considerado pelos jovens americanos como o caminho para obter a autonomia económica e uma forma de se realizarem em termos pessoais. No entanto ao longo deste percurso podem registar-se alterações nas suas escolhas profissionais até que encontrem um trabalho onde se sintam verdadeiramente gratificados. Não obstante o contexto, norte-americano ou europeu, os estudos realizados por Andrade (2010) e Arnett e Tanner (2006), entre outros, referem que “quanto à individualização dos percursos de transição entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho para os jovens, que envolvem muitas incertezas” (p. 257). Para esta constatação contribuem fatores como o incentivo da família ao prosseguimento de estudos, adiando desta forma o ingresso

no mercado de trabalho que por sua vez dadas as suas dificuldades de emprego manifesta uma maior exigência quanto à formação dos seus candidatos.

Para os jovens com DID, a transição para vida adulta torna-se numa situação bem mais complexa, uma vez que muitos continuarão a ter necessidade de apoios – com maior ou menor intensidade – ao longo da vida. Assim sendo, a qualidade do processo educacional, no sentido mais lato do termo, a que estes alunos têm acesso é determinante para a qualidade da sua passagem para a fase adulta e para as oportunidades sociais que poderão vir a usufruir.

Glat et al. (2011) refere vários estudos realizados em populações escolares inseridas nos mais variados contextos, independentemente da classe social a que pertencem. Estas investigações referem os sentimentos que a transição para a vida adulta, em particular a sua inserção no mercado de trabalho, lhes desencadeia, nomeadamente, os de angústia, dúvida e indecisão. Efetivamente, segundo Silva e Furtado (2012):

dentro de um contexto social, as pessoas com DID experimentam uma incompatibilidade entre as suas competências pessoais e as demandas ambientais. O que remete à importância de suporte e apoio, possibilitando o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais expressas no maior contato social e, consequentemente, mais relacionamentos interpessoais, maior participação na escola e/ou comunidade (p. 95).

Neste enquadramento, Córdias (2007) realizou entrevistas aos alunos com DID e verificou que estes se encontram satisfeitos com o trabalho que desenvolvem nas oficinas, no entanto gostariam de trabalhar “fora” para ganhar um salário. Esta reação demonstra o desejo de terem uma vida comum com as mesmas condições do cidadão comum, ou seja os mesmos postos de trabalho. Outros alunos, mesmo quando ambicionam um trabalho fora da escola, defendem-se com os seus défices que dizem ser impeditivos de consegui-lo, além disso os empregadores não os aceitariam por terem “problemas”. Esta forma de pensar traduz uma clara dificuldade na inclusão. Os próprios alunos já têm incutido a sua condição de ser diferente por pertencer a uma escola especial limitando à partida a experiência num mundo desconhecido. Existem, igualmente, jovens que preferem permanecer nas oficinas da escola, a desenvolver os seus trabalhos, mesmo que não sejam remunerados, pois têm medo de conviver com o mundo exterior.

Apesar das dificuldades referidas não deixa de ser importante contrapor uma investigação que transmite a satisfação pessoal com o seu desempenho no emprego. Jahoda et al. (2009) realizou um estudo envolvendo trinta e cinco pessoas com DID na Escócia, no qual menciona que a maioria das experiências relatadas relativamente à entrada no mercado de trabalho foram muito positivas, dando-lhes maior objetividade e autoconfiança, um sentimento de autonomia e controlo financeiro e um prazer de conhecer pessoas no local de trabalho. No entanto, esses participantes referiram poucas oportunidades de relacionamento

social dentro e fora do local de trabalho. Além destas constatações demonstraram também sentimentos de medos e ansiedade, quando iniciaram a sua atividade laboral sobre sua competência para corresponder às expectativas da entidade patronal. Assim, o emprego foi uma experiência que trouxe consideráveis benefícios, no entanto em algumas situações reforçou os limites das suas competências e o estatuto social marginal.

A profissionalização do indivíduo com deficiência mental deve ser uma preocupação para a Educação Especial, a partir do pressuposto de que o trabalho se estabelece como uma via de integração social da população com DID e, conseqüentemente, numa forma de minimizar os problemas que a afligem. Os serviços profissionalizantes são considerados uma parte do processo de formação desta população, representando uma mais-valia no seu trajeto educativo (Meletti, 2001).

Os resultados do estudo de Meletti (1997) são referidos por Silva e Furtado, (2012) e confirmam que o "trabalho é um contexto que pode promover a inclusão social, bem como, o desenvolvimento de habilidades e competências das pessoas com deficiências".

Meletti (2001) procura saber o significado atribuído à profissionalização pelos formandos, com e sem experiência no mercado de trabalho, inseridos numa instituição de atendimento especializado designada oficina abrigada¹². Os resultados foram distintos, com os formandos sem experiência no mercado de trabalho competitivo afirmado que "a profissionalização significava: uma via de inserção nas relações de produção e consumo; uma continuidade do atendimento educacional; uma alternativa ao ócio; a aquisição de boa conduta e a forma de reconhecimento pessoal e profissional" (p. 83), enquanto para os experientes "A profissionalização significa: alternativa ao ócio e ao desemprego; continuidade de atendimento educacional; aquisição de boa conduta; e via de estigmatização." (p. 83). Outro aspeto importante destacado é o de considerar que para aquele grupo de formandos a "profissionalização não significa uma via de integração social" (p. 88). Este facto prende-se com a forma como a profissionalização se desenvolve, neste caso está "calcada nos preceitos da filantropia e da caridade, tão disseminados pelas instituições especiais. Isso contribui para que a exploração do trabalho do deficiente seja ocultada". (p. 88). No entanto, nem todas as profissionalizações têm este estigma, é referido no mesmo artigo (Giordano, 1994, cit. Meletti, 2001) que há situações onde "indivíduos deficientes integrados no mercado de trabalho competitivo, sendo promovidos nos seus empregos, coordenando as sessões em que iniciaram como estagiários, com amigos... Isto significa que a realidade constatada não existe em função da condição de deficiente mas sim em função da forma como esta é concebida e construída socialmente." (p. 89). No mesmo artigo é ainda mencionado que as próprias

¹² Oficina abrigada é um termo utilizado no Brasil para designar uma instituição de ensino especial que supervisiona atividades profissionalizantes, que podem ser remuneradas, com o objetivo de integrar socialmente por meio do trabalho (Meletti 2001)

peessoas com deficiência mental que estão inseridos no mercado de trabalho têm uma visão segregadora. Eles consideram que os funcionários da empresa onde trabalham têm um estatuto diferente do seu. Justificam esta opinião dizendo que os funcionários pertencem à empresa e eles (deficientes) pertencem à instituição ou seja não se consideram como fazendo parte do todo. Masson (2009) na sua investigação refere relativamente ao trabalho desenvolvido na empresa que os entrevistados dizem que “são trabalhos repetitivos, como encaixar, empilhar caixas, aparafusar, montar peças, etc. ações estas que os próprios formandos desconhecem o seu significado e importância, sem ter noções reais do produto que produzem, participam somente numa parte do todo” (p. 16), e explica ainda que através das entrevistas se percebe que “não sabem qual tipo de produto que a empresa em que trabalham produz”. Meletti (2001) refere o seguinte:

A profissionalização se restringe ao treino de habilidades específicas que são repetitivas, monótonas e visa somente a produção e manutenção dos subcontratos firmados pela instituição. Ao invés de serem profissionalizados os aprendizes são treinados para reproduzir e executar sempre as mesmas tarefas. (p.87)

Num estudo realizado por Silva e Furtado (2012) é relatada a experiência de pessoas com deficiência intelectual, que desempenhavam a função de formandos-estagiários de uma instituição de atendimento especializado, sobre a sua inclusão no trabalho. Foram realizadas entrevistas com quatro aprendizes em experiência ocupacional no comércio. Os resultados demonstraram que o insucesso na inclusão destes jovens/adultos ficou a dever-se à falta de preparação profissional, questões pessoais e socio emocionais, assim como pelas dificuldades das empresas em receber as pessoas com deficiência. Para além de ser necessário um maior investimento por parte da instituição de formação, foi também evidente a falta de coordenação entre esta e as empresas o que se revela importante para o sucesso da inclusão, dentre outros fatores. Se nos debruçarmos sobre os relatos dos formandos são obtidas informações esclarecedoras das suas perspetivas, como as referentes ao contentamento/descontentamento e o que gostavam/não gostavam no local de trabalho, desta forma ficou clara a importância de haver uma cooperação eficaz entre instituição profissionalizante e empresa contratante e destas últimas necessitarem de se prepararem melhor para receberem pessoas com DID em inclusão.

Em Portugal, numa investigação realizada por Silva (2010), é referido que as motivações e interesses dos alunos no contexto educativo são de carácter prático e lúdico, sendo as relações com os companheiros e alguns professores as mais prezadas, ou seja as respostas educativas deverão ser diversificadas incidindo especialmente na vertente social e pessoal de cada aluno e privilegiando as relações com base no afeto. Os alunos procuram na escola mais do que matérias letivas, pois tiram partido do espaço escolar para o seu desenvolvimento emocional estabelecendo relações e interações. Nesta fase das suas vidas

eles já têm ideia do que gostariam de fazer no futuro, no entanto referem a “ausência de ajudas e envolvimento no desenho de um futuro para os jovens, encontrando-se patente a inexistência de uma cultura de diálogo...” (p. 512). Eles gostariam de conseguir a sua independência financeira, autonomia e bem-estar. Para os jovens com maior comprometimento intelectual, através das respostas, subentende-se a necessidade de apoio por parte da família e da escola na identificação de interesses e do seu futuro. Os alunos manifestaram que as maiores dificuldades que sentiram no seu processo de transição foram devido a uma aprendizagem demasiado formal levando ao seu desinteresse e a falta de diálogo com os encarregados de educação e professores. Os alunos consideram importante uma ocupação/trabalho e a conquista de independência para o futuro, pese embora que isoladamente ninguém consegue construir projeto de vida sólidos e com significado para os jovens.

Um dos entrevistados presentes no livro de Gardou (2011 a) expõe a sua opinião sobre as limitações que a síndrome de Down lhe causou na progressão escolar “... fui para o trabalho do centro de ajuda, mas antes de conseguir um lugar, eu fiquei seis meses em casa. Obviamente, se eu não tivesse tido essa doença, gostaria de ir para o sexto, e depois passar o baccalauréat¹³. Eu realmente lamento.” (p. 166).

¹³ O baccalauréat no sistema de ensino francês tem a dupla característica de sancionar o fim do ensino secundário e abrir o acesso ao ensino superior.

2. Enquadramento Metodológico

2.1. Problemática e Questão de partida

Segundo Tuckman (2000) a formulação do problema é o primeiro passo de um processo de investigação. Na presente dissertação podemos definir como área de problema a transição para a vida activa dos alunos com DID. Julgamos ser relevante a pesquisa neste campo, em particular para dar a conhecer a perspetiva e a opinião na voz dos próprios alunos. Na opinião de Maffezol (2004), que retratou esta realidade socorrendo-se da recolha direta de informação fornecida pelos alunos, a qual de acordo com a sua opinião e a de vários autores, não é ainda significativa:

De acordo com os autores, esse interesse restrito justifica-se pelo estigma de não possuírem pensamento reflexivo e autonomia. Assim, não são capazes de falar coisas que sejam relevantes para nosso conhecimento sobre seus processos, e tendemos a não dar escuta àquilo que eles têm a dizer sobre o mundo e sobre si ou sobre suas capacidades, dificuldades, desejos etc. (Maffezol, 2004, p. 6)

Esta falta de interesse pela recolha de informação reflete o preconceito existente de que estes alunos não têm uma opinião, nem são capazes de transmitir ideias sobre o que os rodeia.

Para além desta presunção que tem limitado a disponibilidade de informação há ainda um outro aspeto limitativo, sendo este a dificuldade em encontrar vias para formar e integrar os adolescentes/jovens com DID na vida activa. Assim, torna-se necessário investigar as perspetivas destes alunos/formandos sobre esta etapa tão importante nas suas vidas e sobre o que realmente é significativo para eles.

É de acordo com estes pressupostos que definimos a nossa questão de partida:

“Qual é a perceção de jovens com DID sobre a transição para a vida activa”.

2.2. Objectivos Gerais

Após ter sido descrita a problemática e o estudo que se pretende realizar há que indicar os objetivos pretendidos. Assim a partir da nossa população pretendemos:

1. Identificar as perceções que os adolescentes/jovens têm acerca da sua preparação para a inserção na vida activa (escola, centro de formação, apoio da família);

2. Avaliar a percepção dos alunos/formandos relativamente aos obstáculos/facilidades inerentes ao próprio processo de inclusão na Transição para a Vida Adulta;
3. Perceber os fatores que podem interferir e influenciar os sonhos e ambições futuras manifestadas pelos alunos (envolvimento familiar, professores, meio ambiente, competências desenvolvidas no processo formativo).

2.3. Enquadramento do estudo

Para a realização do nosso trabalho tivemos em consideração a legislação vigente, nomeadamente as alterações introduzidas em 2008 e 2009, respetivamente pelas leis nº 3/2008 de 7 de janeiro e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, e também a nossa experiência pessoal no âmbito da transição para a vida ativa de alunos que frequentam o terceiro ciclo.

Com a presente dissertação pretendemos pesquisar e divulgar as perspetivas que os alunos/ formandos têm acerca da sua preparação para a entrada no mercado de trabalho para o fazermos optámos por um estudo de caso.

Segundo Yin (2010, p. 39), "...o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e no seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes. De acordo com este mesmo autor o estudo de caso é "um dos empreendimentos mais desafiadores na pesquisa" (p. 23). Assim, este método constitui hoje uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas e sociais sendo a realização de estudo de caso relevante quando uma questão "como" ou "porquê" lançada sobre eventos contemporâneos ou sobre algo que o investigador tenha pouco controlo (Yin, 2010).

Ainda segundo este autor, "o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham características holísticas e significativas dos eventos da vida real." (Yin, 2010, p. 24).

Para Stake (2007), um estudo de caso pretende compreender um fenómeno na sua complexidade, numa situação particular e num determinado contexto. É uma abordagem metodológica de investigação, definindo-se como num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

De acordo com Coutinho e Chaves (2002), baseados numa vasta revisão de literatura, referem que o facto de o investigador estar pessoalmente implicado na investigação confere aos planos qualitativos um forte cariz descritivo, daí que a grande maioria dos investigadores considere o estudo de caso como uma modalidade de plano qualitativo.

Ao implementarmos o estudo de caso, um método qualitativo, pretendemos desenvolver um estudo exploratório e descritivo, que nos forneça informações enriquecedoras para os resultados da nossa investigação.

Coutinho e Chaves (2002) consideram que “ a característica que melhor identifica esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”.” Assim há que em primeiro lugar definir “o caso” a estudar. Para Stake (2007, p. 18) “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento”.

Segundo Coutinho e Chaves (2002) as cinco características essenciais de um estudo de caso são:

- é “um sistema limitado”, e tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994. In: Coutinho e Chaves, 2002, p. 224);
- é um caso sobre “algo”, que necessita ser identificado para conferir foco e direcção à investigação(Coutinho e Chaves, 2002, p. 224);
- é preciso preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998. In: Coutinho e Chaves, 2002, p.224);
- a investigação decorre em ambiente natural (Coutinho e Chaves, 2002, p. 224);
- o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros (Coutinho e Chaves, 2002, p. 224).

Podemos, portanto, ao implementar este método, entender melhor a particularidade de uma situação em estudo e ter como objetivo a observação e descrição de uma forma rigorosa e clara.

Num estudo de caso a seleção da amostra é primordial, uma vez que é a partir dela que se constrói a investigação. Não obstante a escolha da amostra ser fundamental, Stake (2007) sugere que a investigação, num estudo de caso, não é baseada em amostragem. Contudo, o investigador ao seleccionar o “caso” determina um fio condutor lógico e racional que conduzirá todo o sistema de recolha de dados.

Yin (2010) alerta para a falsa ideia de que um estudo de caso deve obedecer a uma “amostra” de um universo, pois o que está em causa não é uma generalização estatística mas uma generalização analítica. Assim na investigação qualitativa realizada investigamos atitudes, opiniões e procuramos indagar o que que está na origem de determinados comportamentos numa amostra escolhida intencionalmente e que permitia o acesso às informações fundamentais para se atingir o objetivo proposto. Stake (2007, p. 20) afirma que “nós não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos”. Não sendo à

partida extrapoláveis, os resultados de um estudo de caso apresentam-se contudo fundamentais para uma maior e melhor compreensão de situações e contextos educativos locais únicos.

A nossa amostra tem por base a rede das relações que se estabelecem nos percursos de vida dos jovens abrangidos pela medida educativa alínea e) currículo específico individual, incluindo a implementação de um Plano Individual Transição. Têm particular ênfase nesta amostra as suas motivações e expectativas relativamente à aprendizagem de uma profissão/estágio em que gradualmente os jovens se vão “construindo”, cruzando os impactos que o seu próprio processo de autonomização e formação criam assim como as suas perceções da realidade do meio envolvente, a partir do qual se constrói a rede que estrutura este estudo de caso.

O segundo passo num estudo de caso é optar por um dos três tipos de estudos de caso identificados por Stake (2007), nomeadamente:

1. Estudo de caso intrínseco – quando as características particulares do caso induzem o investigador a optar pelo seu estudo. Assim obtém-se uma melhor compreensão e um conhecimento mais aprofundado de um caso individual.
2. Estudo de caso instrumental – este caso permitirá o estudo de algo, constituindo um instrumento de informação para o investigador. Desta forma um caso particular fornece dados para uma reflexão sobre o tema ou aprimora uma determinada teoria.
3. Estudo de caso coletivo – quando o estudo de caso abrange diversos casos. Neste caso a questão abrange um conjunto de casos semelhantes ou diversos, possibilitando construir conhecimento sobre esta matéria.

Podemos então depreender que no estudo de caso intrínseco se tenta compreender o caso em si mesmo. Pelo contrário, no instrumental, vai incidir na convicção de que este caso facilitará a compreensão de algo mais amplo. Por último o estudo de caso coletivo está orientado para se debruçar num conjunto de casos. Sendo que as características fundamentais de um estudo de caso são o seu enfoque numa situação particular e a profundidade do seu objeto, pelo que a esta metodologia é relevante quando se pretende efetuar uma investigação.

No presente estudo de caso, pelas características que a investigação assume pode-se considerar como um estudo de caso único e intrínseco (Stake, 2007). Único na medida em que se centra num grupo particular e num contexto específico que é estudado em toda a sua complexidade para se compreender melhor um caso particular diferenciando-o do estudo de caso instrumental, em que o estudo do caso é utilizado para investigar melhor um tema que é o objetivo do estudo ou o estudo de caso agregado, em que são utilizados e comparados

vários casos para assim se atingir um conhecimento mais profundo sobre um fenómeno ou uma situação real.

Não é intenção a comparação com outros indivíduos em processo de transição para a vida activa, nem tão pouco se pretendem generalizações ou considerações universais sobre o tema. A sua classificação como intrínseco, deve-se também ao facto de se ter um interesse particular pelo tema da investigação, já que “ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular” (Stake, 2007, p. 19). A ênfase do estudo coloca-se, assim, ao nível da interpretação e compreensão aprofundada não só do fenómeno concreto e singular, como também ao nível do seu significado, remetendo-nos para uma investigação qualitativa.

Para se desenvolver uma investigação empírica o estudo de caso, como já afirmamos, torna-se a estratégia indicada para a desenvolver. Assim vão ser implementadas várias etapas como a preparação, organização e o planeamento do que se pretende pesquisar.

Na nossa investigação, privilegiámos o estudo de caso como instrumento para a realização da mesma, já que, como refere Stake (2007) permite a análise da peculiaridade e da complexidade de casos singulares, para chegar a compreender, a sua atividade em situações importantes. Como refere o autor (Stake, 2007, p. 23) “privilegia a compreensão das complexas inter-relações de tudo o que existe”.

Ao optarmos pelo estudo de caso, como já referimos, pretende-se obter a resposta para as questões mencionadas e objetivos delineados, para que se atinga um resultado final que nos fundamente na obtenção de dados relevantes para um maior conhecimento do atual processo de transição para a vida activa e permite-nos a obtenção da perspetiva correta em todo este percurso. Nesta investigação, a principal fonte de informação são os alunos com DID visto serem eles que estão diretamente implicados nas exigências formativas e educativas desta transição. De acordo com a natureza e especificidade da população será utilizada uma metodologia descritiva para a análise dos resultados.

O recurso ao estudo de caso como forma de compreender as dinâmicas e os problemas associados à transição para a vida activa dos alunos com DID poderá eventualmente contribuir para ajudar a compreender a problemática que envolve esta etapa na vida destes alunos.

2.4. Operacionalização de conceitos

Os conceitos mais presentes no nosso estudo, que seguidamente operacionalizamos de acordo com a revisão da literatura, são os seguintes:

Inclusão escolar - "é a inserção do aluno nas classes do ensino regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades. (Correia 1999, p. 34).

Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) – é atualmente definida pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities como uma dificuldade que se caracteriza por “limitações significativas ao nível do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, que se expressam nas capacidades conceptuais, sociais e práticas e que se manifestam antes dos 18 anos de idade” (Saunders, 2012 p.1).

Transição para a vida ativa - processo de orientação social que implica mudança de estatuto e de papel (ex. de aluno a formando, de formando a trabalhador e de dependência para independência e que é fulcral para a integração na sociedade. A transição requer uma mudança nas relações, rotinas e na autoimagem. De forma a garantir uma transição suave da escola para o local de trabalho, os jovens com deficiência necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade (International Labour Office, 1998, pp 5 - 6).

Percepção - o processo que envolve o reconhecimento e a interpretação de estímulos registrados por nossos sentidos (Rookes e Willson, 2000, “a maneira como fazemos o registo dos acontecimentos das nossas vidas, e também das informações e competências que respigamos desses acontecimentos” (Gleitman et al., 2003, p. 343)).

2.5. Processo de Recolha e de Tratamento de dados

No desenvolvimento de um projeto, a recolha de dados é uma etapa muito importante onde o investigador contacta com as fontes de informação. Sendo os seus instrumentos os meios técnicos que se utilizam para fazer o registo das observações ou facilitar o tratamento experimental (Bisquerra, 1989) é fundamental optar por meios científicos que atribuem um estudo credível e a produção de uma representação da realidade estudada.

Para Tuckman (2000) existem três formas de recolha de dados, ou seja, locais onde podemos obter a informação para as investigações qualitativas. Temos desta forma a observação, o inquérito, que pode ser oral – entrevista – ou sob a forma escrita – questionário e por último a análise de documentos.

Neste estudo optamos pela utilização da entrevista e pela pesquisa documental o que nos permite recolher diferentes perspetivas sobre a mesma realidade, bem como obter informações de diferente natureza e posteriormente relacionar, comparar e completar os diversos dados recolhidos.

2.5.1. Da Pesquisa documental

Silva (2000) citando Lüdke & André (1986), refere que a pesquisa documental constitui uma das técnicas mais importantes de recolha de dados qualitativos. Pois através deste método podemos complementar as informações obtidas por outras técnicas e ainda permite o acesso a novas informações, podendo ser considerada como a fonte de “onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador”.

Depois de analisada pode constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja revelando aspetos novos de um tema ou problema.

A maioria das investigações educacionais faz a análise de documentos sob duas vertentes:

- Como complemento da informação obtida por outros métodos, utilizando para tal dados novos e úteis para o objeto do estudo;
- Como método de pesquisa central, ou exclusivo, de um projeto e, desta forma os documentos são objeto de estudo por eles mesmos (Bell, 1997).

No nosso estudo enquadra-se na primeira vertente. Assim ao realizarmos uma investigação no âmbito da educação, para além de outro método utilizado, vamos também aceder a documentos que são fontes de dados brutos e que a sua análise implica um conjunto de transformações, procedimentos e verificações realizados a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (Flores, citado por Calado e Ferreira, 2005). Este processo passa por duas etapas: a primeira a recolha de documento e a segunda a sua análise de conteúdo.

Calado e Ferreira (2005), socorrendo-se de diversos autores, fazem referência à natureza dos dados documentais classificando-os em primários e secundários. Os primeiros,

para nós os mais relevantes, são documentos produzidos durante o período a ser investigado, como as atas de reuniões, leis, memorandos, biografias, etc.. Neste âmbito são também englobadas as designadas fontes inadvertidas que sendo as mais comuns são, geralmente, mais valiosas, e que resultam do normal funcionamento do sistema em estudo, e que têm um objetivo e utilização diferente daquela com que foram elaboradas, por exemplo as atas de conselhos de turma, os números de estatísticas nacionais, os manuais e folhetos informativos e os relatórios de inspeções escolares. Perante os documentos há que procurar a sua validade e fiabilidade para o propósito que temos em vista. Desta forma, recolhemos os documentos que nos oferecem informação credível e com informação suficiente para serem considerados na nossa pesquisa.

Por sua vez as fontes secundárias baseiam-se nas fontes primárias mas correndo o risco de esta já ter passado por vários filtros, o que vai condicionar a informação recolhida. Podemos referir como exemplos, entre outros, os manuais escolares, enciclopédia (Calado e Ferreira, 2005).

A compilação de documentos é uma das fases do método de análise de documentos. Para que estes nos permitam obter as informações que necessitamos para a investigação há que organizar, e manipular de forma a extrair os dados – fase de análise que será tratada na análise e discussão de dados.

Na pesquisa documental foi utilizada informação existente, recolhida e consultada a partir dos processos dos alunos, não envolvendo recolha direta. Desta forma foram contornadas possíveis alterações comportamentais dos sujeitos em virtude de saberem que estavam a ser alvo de um estudo (Afonso, 2005).

A seleção dos documentos teve como norma utilizar todas as fontes primárias disponíveis e as secundárias consideradas relevantes. Assim a pesquisa documental incidiu sobre documentos escritos e impressos que se encontram arquivados na escola frequentada pelos alunos e iniciou-se com as fontes primárias indicadas no quadro 3:

Intervenientes	Documentos consultado
FR	Programa Educativo Individual (PEI) Horário do aluno Currículo Específico Individual (CEI) Avaliação do CEI Plano Individual de Transição (PIT) Avaliação do PIT Protocolo de colaboração (escola empresa) Relatório de avaliação de final de ano letivo Relatório circunstanciado
SD	Programa Educativo Individual (PEI) Horário do aluno
AD	Programa Educativo Individual (PEI) Horário do aluno Currículo Específico Individual (CEI) Avaliação do CEI

	Plano Individual de Transição (PIT) Avaliação do PIT Protocolo de colaboração (escola empresa) Relatório de avaliação de final de ano letivo Relatório circunstanciado
--	--

Quadro 3 - Documentos recolhidos e consultados por interveniente

2.5.2. Da Entrevista

Para Tuckman (2000) a utilização de entrevistas permite a transformação em dados a informação obtida diretamente da pessoa. Desta forma, o entrevistador tem acesso aos pensamentos do entrevistado, tornando-se assim possível “medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 2000, p. 307).

A recolha de dados através da entrevista aos alunos com DID vai permitir recolher informação acerca da forma como eles sentem, as suas aspirações, os seus problemas ou seja como interpretam as perguntas formuladas relativas à sua realidade. Segundo Bogdan & Biklen (2010), “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” Tuckman (2000) refere no seu livro:

Um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas perceções e interesses. Dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspetivas pode emergir assim um quadro razoavelmente representativo ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação. (p. 517)

Na investigação que estamos a desenvolver, optamos pela entrevista estruturada. Este instrumento de observação utilizado, foi elaborado com base numa entrevista diretiva, formada por questões padronizadas, sendo as mesmas para os alunos/formanda interrogados. Fazem-se questões fechadas de modo a obter dados sobre a amostra que nos permite recolher uma informação mais uniforme que é incluída nas categorias previamente definidas. Tal como refere Bell (1997, pp. 120 -121) o facto de recorrer à entrevista diretiva “permite que seja completada pelo entrevistador, o que facilita a análise dos resultados, tendo a garantia que todos os tópicos são focados.”

A opção pela realização de uma entrevista diretiva como técnica de recolha de informação aplicada aos alunos/formanda da escola/centro de formação em análise justifica-se por diversas razões. Este tipo de entrevista, próxima de um inquérito por questionário, tem

no entanto uma serie de vantagens em relação àquele, decorrentes da própria interação, mais aberta e menos condicionadora, que estabelecemos com os entrevistados que se revelou muito rica em termos de informação recolhida. Por outro lado, tal como um inquérito por questionário, a sua aplicação garantiu-nos uma uniformidade na sua aplicação através da existência de um quadro de referência comum.

Esta entrevista é composta por um conjunto de questões comuns realizadas aos jovens estudantes da escola/centro de formação, com exceção das relativas ao centro de formação/escola e estágios desenvolvidos, as quais são diferenciadas de acordo com o trajeto de cada um deles.

A não adequação da linguagem das questões pode levar à incompreensão do significado das perguntas ou seja, pode levar o entrevistado a uma interpretação incorreta, o que, em consequência, poderá falsear os dados. Neste sentido, a elaboração de perguntas do guião deve ser criteriosa e a linguagem adaptada ao entrevistado. As dificuldades de expressão/comunicação também devem ser acauteladas, bem como a postura do entrevistador a fim de deixar fluir a conversa naturalmente e assim evitar, por exemplo, que o entrevistado retenha informação pertinente.

O êxito desta técnica depende, em grande medida, da relação estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado. No nosso caso temos como fontes de informação alunos com características particulares que deverão ser tidas em consideração no momento da entrevista procurando dar tempo para que entendam e organizem o seu discurso e consigam responder da forma mais correta possível. No guião das entrevistas houve a preocupação de incluir questões que no decorrer da entrevista foi necessário reforçar na procura de uma resposta pelo entrevistado. Face ao exposto com a pergunta “porquê”, foi contornado que os entrevistados fossem lacónicos e se perdessem nas questões que lhe eram colocadas; um número essencial de questões de modo a atingir os objetivos a que se propunha cada um deles e, por outro lado, evitar o cansaço por parte dos entrevistados.

Esta investigação serviu-se de três entrevistas estruturadas com vista a captar as ideias, percepções, perspetivas, sentimentos e opiniões dos entrevistados, que de outra forma seriam difíceis de obter (Bogdan & Biklen, 2010). O guião das entrevistas foi validado pela Orientadora desta investigação, e sobre o mesmo foram feitas algumas sugestões no sentido de melhor o adequar aos objetivos iniciais do estudo. Assim, considerando o tema e os objetivos definidos, os blocos temáticos pertinentes para os cumprir (Quadro 4), a revisão da literatura e a proposta de categorias e subcategorias, definimos previamente um guião que serviu para orientar a aplicação da entrevista, o qual apresentaremos no Apêndice III.

Blocos temáticos	Objetivos específicos
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a.	- Legitimar a entrevista. - Motivar o/a entrevistado/a
Bloco B Perfil do Entrevistado/a	- Recolher informações acerca do do/a entrevistado/a
Bloco C Dinâmica familiar e a transição para a vida activa	- Avaliar a influência da dinâmica das relações familiares na sua transição para a vida activa
Bloco D Dinâmica social dos alunos/ formandos DID	- Conhecer as relações afetivas e sociais que estes adolescentes/jovens estabelecem em diferentes espaços e atividades
Bloco E A formação no processo de transição para a vida activa	- Conhecer as áreas de formação que estes jovens experimentaram durante o seu processo de transição para a vida activa. -Averiguar a opinião destes jovens sobre o papel da escola/centro de formação no seu processo de transição para a vida activa - Tentar apreender se existe um projeto de formação próprio e como eles lhes permitirá uma Transição para a Vida Activa
Bloco F Inclusão/Exclusão no local de estágio	- Averiguar as experiências de inclusão/exclusão no local de estágio
Bloco G Perspetivas de futuro	- Influência na escolha profissional - Identificar as escolhas profissionais e as expetativas em relação ao trabalho/futuro
Bloco H O que é ser adulto	Percecionar a imagem que os adolescentes/jovens têm do adulto

Quadro 4 - Blocos temáticos com os objetivos específicos respetivos

2.6. Caracterização do contexto

Este estudo decorreu em duas instituições diferentes da cidade de Leiria, a Escola EB 2, 3 X e um Centro de Formação Profissional que atende a população em estudo.

Escola EB 2, 3 X

O tecido social, cultural, económico e familiar que encontramos nesta escola é bastante heterogéneo.

A nível social são facilmente identificados diferentes problemas. A zona limítrofe deste agrupamento é identificada como sendo uma zona que alberga famílias com carências económicas e sociais, uma população que apresenta uma situação económica difícil e com problemas de inserção social e cultural.

Por outro lado, verificam-se também problemas resultantes do facto de os pais/encarregados de educação terem longos períodos laborais que os impedem de apoiar, como seria desejável, os educandos na sua vida pessoal, social e escolar. Contudo, uma maioria de pais manifesta expectativas elevadas no sentido dos seus filhos obterem uma formação académica superior à escolaridade básica, acreditando que estão reunidas as condições para que este desejo se torne realidade. No entanto, estas expectativas não se refletem, muitas vezes, nas taxas de sucesso absoluto (alunos que transitam de ano sem apresentarem dificuldades em nenhuma área) que se encontram muito abaixo do desejável. É muito elevado o número de alunos que termina o ano letivo com lacunas numa ou em mais disciplinas.

Na causa deste insucesso pode estar um outro problema que não pode ser ignorado, uma vez que se reflete diretamente na forma como os alunos encaram a Escola. Existe neste Agrupamento um número significativo de alunos provenientes de famílias disfuncionais e/ou economicamente desfavorecidas, como é normal num tecido tão heterogéneo como o que acima foi descrito. Face ao desigual acesso à escola o Agrupamento tem procurado diversificar as respostas para as diferentes necessidades, no sentido de proporcionar, a todos os níveis, condições para a construção de uma verdadeira Escola Inclusiva.

A população escolar do agrupamento é caracterizada, para além do que já foi descrito, por mais dois fatores que merecem ser referenciados:

- a) Elevado número de alunos de etnia cigana – provenientes dos bairros sociais afetos à área de influência do Agrupamento;
- b) Elevado número de alunos estrangeiros, oriundos de diferentes países.

Para completar a caracterização da comunidade escolar apresentamos, os valores da sede do agrupamento, relativamente ao número de alunos, professores e funcionários que embora sejam números necessariamente variáveis, de uma forma global, poderão dar uma ideia aproximada da realidade. (Quadros 5 e 6).

Ano de escolaridade	Alunos			
	Nº de turmas	Nº de alunos	DEC. LEI3/08	Estrangeiros
5º Ano	5	106	7	11
6º Ano	5	109	6	17
7º Ano	5	118	4	13
8º Ano	5	94	4	7
9º Ano	3	72	2	14
CEF	4	43	0	8
TOTAL	27	543	23	70

Quadro 5 - Caracterização dos alunos – 2º e 3º Ciclos

Ciclos	Pessoal Docente					Pessoal não Docente				
	QE	QZ	Destacados		Contratados	A.T.		A.O.		
			Escola	Fora		Quadro	Contratados	Quadro	Contratados	Tarefeiros
2º e 3º Ciclos	63	6	8	2	9	4	3	11	7	3
Total	86					7		21		

Quadro 6 - Caracterização de docentes e não docentes – 2º e 3º Ciclos

A tipologia do edifício sede é de bloco único a que foram acrescentados dois anexos: 1 sala de alunos e 2 salas pré-fabricadas.

A Câmara Municipal de Leiria ergueu um edifício no pátio, junto à ala sul do bloco do edifício sede, que acolhe os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico do Paulo VI.

A área envolvente do edifício escolar é constituída por pátios de grandes dimensões onde se inserem os campos de jogos. São os pátios que servem de local de recreio aos

alunos. Contudo, estes pátios não possuem qualquer tipo de organização transformando-se em locais áridos, pouco atractivos e geradores de comportamentos perturbadores.

Existem alguns espaços de lazer interiores como o bar e a sala de alunos. Ambos estão apetrechados com equipamento adequado, mas esses espaços tornam-se pequenos quando as condições climatéricas obrigam os alunos a concentrarem-se dentro do edifício.

Para além dos espaços específicos mais tradicionais (como sejam as salas de Educação Visual e Tecnológica e os laboratórios de Ciências e Físico-químicas), que têm vindo a ser melhorados, a Escola criou ainda outros espaços pedagógicos “especializados”. Referimo-nos ao centro de recursos, que é composto pela biblioteca, sala de TIC e gabinete/arquivo.

Existem, ainda, duas salas situada perto do refeitório, que se destinam uma ao funcionamento da Unidade de Multideficiência e outra ao apoio direto dado aos alunos abrangidos pela alínea e) do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Centro de Formação Profissional

Este centro é considerado uma Instituição Particular de Solidariedade Social bem como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública, contando hoje em dia com sete tipos de resposta para os seus utentes:

- O Sector Educacional tem como objetivo dar resposta às necessidades educativas especiais de crianças, cujas adaptações em grau extremo do currículo comum não permite uma integração nas estruturas regulares de ensino.
- O Centro de Atividades Ocupacionais tenta dar respostas a jovens cujas condições particulares de deficiência não permitem uma integração no mundo normal do trabalho.
- O Lar Residencial acolhe jovens carenciados de alojamento, dando resposta a necessidades pessoais ou de ordem familiar.
- As Empresas de Inserção têm a finalidade de dotar pessoas beneficiárias do RMG¹⁴ ou DLD¹⁵ de competências capazes de se enquadrarem no mundo do trabalho, contribuindo para reduzir o desemprego.

¹⁴ Rendimento Mínimo Garantido

¹⁵ Desemprego de Longa Duração

- A Intervenção Precoce apoia crianças dos 0 aos 6 portadores de deficiência ou em risco grave de atraso de desenvolvimento, e famílias, através de medidas de apoio integrado e da articulação de serviços por meio de estabelecimento de parceria.
- Os Centros de Recursos para a Inclusão são estruturas de apoio, que assentam numa perspetiva de prestação de serviços complementares aos oferecidos pelas escolas de ensino público, que atuam de forma integrada com a comunidade no âmbito da resposta educativa e social aos alunos com Necessidades Educativas de Carácter Permanente, conforme previsto no art.º 30 do Dec. Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro
- A Formação Profissional contribui para a eliminação dos obstáculos que dificultam a integração de jovens, proporcionando-lhes uma formação no sentido de melhorar as suas capacidades e conquistar o seu lugar no mundo do trabalho.

O setor de Formação Profissional entrou em funcionamento em janeiro de 1992.

Opera através de projetos co-financiados pelo Fundo Social Europeu e pelo Estado Português. Desenvolve atividades de formação profissional no âmbito da população com deficiência e ou doença mental com possibilidades de acesso ao mercado normal de trabalho.

O centro encontra-se implantado num terreno com uma área de 13800m², conjuntamente com outros espaços, com valências comuns a diversos serviços prestados pela instituição, distribuídos do seguinte modo:

1) O primeiro edifício, constituído por dois pisos, com uma área coberta de 945m², destina-se à valência educativa, ocupacional, serviços administrativos e Direção;

2) O segundo edifício, com uma área coberta de 643 m², destina-se à vertente ocupacional e serviços de cozinha, refeitório e lavandaria;

3) O terceiro edifício, com uma área coberta de 948m², é ocupado pelos serviços de formação profissional, e empresa de jardinagem.

4) Para além destes três edifícios, existe uma área exterior de 2536m² que integra um campo desportivo, duas estufas, um pomar, um parque ambiental, jardim, parque de estacionamento e circulação.

Nas instalações funcionam as aulas de formação para a integração, formação base e formação tecnológica (Quadro 7).

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Formação para a Integração	Formação Base
Áreas de competência chave: Portefólio: 25 horas Balanço de Competências: 50 horas Procura Ativa de Emprego: 50 horas	Áreas de competência chave: Tecnologias de Informação e Comunicação: 150 horas Matemática para Vida: 150 horas

Legislação Laboral: 25 horas Igualdade de Oportunidades: 25 horas Empreendedorismo: 25 horas Total: 200 horas	Cidadania e Empregabilidade: 150 horas Linguagem e Comunicação: 150 horas Total: 600 horas
Formação Tecnológica	Formação em Contexto de Trabalho
Cursos: Carpintaria de Limpos – 825 horas Serralharia Civil – 975 horas Operador de Jardinagem – 850 horas Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade – 875 horas	Cursos: Carpintaria de Limpos – 1100 horas Serralharia Civil – 1100 horas Operador de Jardinagem – 1100 horas Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade – 1100 horas

Quadro 7 - Formações ministradas aos alunos que frequentam a formação profissional na CINFORM

Os conteúdos programáticos da Formação Base poderão ter diferentes graus de dificuldade, de acordo com as habilitações de acesso do formando:

Nível B1: para formandos sem o 1º ciclo -► Permite equivalência ao 1º ciclo e qualificação profissional de nível 1.

Nível B2: para formandos com o 1º ciclo, mas sem o 2º ciclo -► Permite equivalência ao 2º ciclo e qualificação profissional de nível 1.

Nível B3: para formandos com o 2º ciclo -► Permite equivalência ao 3º ciclo e qualificação profissional de nível 2.

Os formandos que não frequentem a Formação Base terão apenas direito a uma certificação profissional.

Durante a frequência dos cursos profissionais, os formandos são abrangidos pelos seguintes direitos:

- Bolsa mensal de profissionalização de acordo com as diretrizes do IEFP.
- Subsídio de alimentação
- Subsídio de transporte
- Seguro de acidentes pessoal
- Acompanhamento psicossocial

Quando entram em estágio os formandos têm o apoio da equipa técnica do Centro que os orienta e acompanha no decorrer do estágio. Durante esta etapa os encargos financeiros dos formandos são garantidos pela entidade formadora.

No âmbito desta dissertação vamos considerar que os destinatários das ações de formação inicial são indivíduos que apresentem as seguintes especificidades de acordo com a legislação em vigor:

– Cumprem os requisitos da escolaridade obrigatória ao abrigo das disposições transitórias da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, ou seja, tenham no mínimo 15 anos de idade,

desde que tenham estado matriculadas, no ano letivo 2009/2010, no 8.º ano de escolaridade e seguintes.

2.7. Caracterização dos sujeitos

No contexto da nossa investigação, a nossa população, conjunto de todos os elementos, será constituída por um total de três alunos. Dois deles estão a frequentar a escola sede X e encontram-se abrangidos pela alínea e) Currículo Específico Individual, medida educativa prevista no art.º 16 do Dec. Lei 3/2008 de 7 de janeiro, e desenvolvem um Plano Individual de Transição (PIT) dadas as suas idades e interesses pessoais evidenciados. A outra aluna é atualmente formanda do Centro, valência da formação profissional, direccionada a pessoas com deficiência ou incapacidades, com vista à aquisição de competências profissionais para o exercício de uma atividade no mercado de trabalho.

A escolha dos casos obedeceu aos critérios que se sintetizam no quadro 8:

Critérios de seleção dos alunos	Aluno com NEEP
	Aluno abrangido pela alínea e) Currículo específica individual com implementação de PIT ou Formando a frequentar curso de formação profissional
	Frequentar o 3º ciclo de escolaridade
	Diagnóstico de deficiência mental ligeira ou moderada

Quadro 8 - Critérios de seleção dos alunos

O critério de ser abrangido pela alínea e) Currículo Específico Individual com implementação de PIT, medida educativa prevista no art.º 16 do Dec. Lei 3/2008 de 7 de janeiro, restringe muito o universo da população numa escola do 2º e 3º ciclos. Desta forma os alunos em situação de estágio situam-se cada vez menos no 3º ciclo pois com o prolongamento da escolaridade obrigatória para o 12º ano, estes alunos desenvolvem maioritariamente o seu estágio no Ensino Secundário.

Relativamente aos alunos a frequentar a formação, na sua maioria não estiveram abrangidos pela alínea acima referida, embora estejam a frequentar a formação mas por razões diversas, como sejam problemas de inserção ou desajustamento social.

Foi elaborado um quadro onde foram inseridas as informações mais relevantes retiradas da documentação constante no processo dos alunos (Apêndice I). Posteriormente construímos o quadro que se segue (quadro 9) onde apresentamos o resumo das características dos intervenientes na nossa investigação:

Interveniente/ Código	FR	SD	AD
Identificação/ Características	Idade	16 anos	16 anos
	Sexo	masculino	feminino
	Diagnóstico	Deficiência ligeira das funções intelectuais	Deficiência grave das funções intelectuais
	Situação escolar	Aluno do 9º ano de escolaridade da escola X	Frequenta o curso de Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade na Y

Quadro 9 – Quadro resumo das características dos jovens intervenientes

2.8. Procedimentos

Em relação aos jovens, foi elaborado um pedido de autorização que foi entregue aos respectivos Encarregado de Educação, no qual se solicitava a sua autorização para a realização de uma entrevista para recolha de informação (Apêndice II).

Os contactos iniciais para a recolha de dados, que se efetuou através da técnica de inquérito por entrevista, foram realizados pessoalmente pela autora do estudo com os alunos participantes no estudo. No caso dos alunos da Escola Básica 2º e 3º ciclo (EB 2, 3) o contacto foi facilitado, porque a investigadora exercia funções de docência na mesma escola. No caso da aluna que frequenta o centro de formação, foi necessário estabelecer inicialmente um primeiro contacto telefónico com a equipa técnica do Centro de Formação e, posteriormente, foi confirmada a disponibilidade individual da aluna, através de contacto telefónico, em que se agendou dia, hora e local para a concretização da entrevista individual.

Desta forma, os dados relativos às entrevistas efetuadas aos alunos foram recolhidos entre os meses de março e meados do mês de junho do ano letivo de 2012 /2013. Estas, previamente autorizadas, foram efetuadas individualmente e na totalidade gravadas em áudio. A duração média das mesmas foi de cerca de 45 minutos. O local escolhido para a realização da entrevista, no caso dos alunos, foi a sala de estudo de apoio da educação especial da escola; no caso da aluna do centro de formação foi uma sala de aula disponível no centro.

No decurso da entrevista, procuramos de acordo com o perfil do entrevistado obter informações as mais corretas possíveis para cada dimensão. Ocasionalmente, houve necessidade de interferir quer com pequenas questões para esclarecimento do assunto previamente inquirido, quer para reformular uma questão anteriormente colocada.

As entrevistas decorreram num clima pacífico, fluindo naturalmente, recorrendo-se à alteração pontual da ordem das perguntas, quando tal se mostrou oportuno para o desenvolvimento da conversa.

Concluída a recolha de informação através da entrevista foram de seguida transcritas para o Word, com o cuidado de refletir com o máximo de rigor as marcas, de oralidade, de linguagem não-verbal ou indicadores paralinguísticos (silêncios, hesitações, entoações, pausas, gestos, expressões faciais,...) que se evidenciaram. Nesta operação foram, no entanto omissas as referências explícitas a pessoas e/ou locais para garantia do seu anonimato.

Após o registo escrito precedemos ao seu tratamento, tendo neste caso optado pela análise de conteúdo. Esta metodologia de análise qualitativa é entendida, basicamente como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, 2008, p. 44). Assim sendo, ela procurará a articulação entre o texto (descrito e analisado) e os fatores que determinam essas características, oscilando (...) entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.” (Bardin, 2008, p. 11). Esta autora refere ainda que a análise de conteúdo não é um mero instrumento mas sim um conjunto de apetrechos adaptáveis a um vasto leque de aplicações, ou seja, através da análise de conteúdo o investigador consegue perceber para lá da simples significação comum da palavra, avançando e conseguindo aprender os seus diferentes significados.

No decorrer da entrevista procuramos que os entrevistados nos transmitam o máximo de elementos de informação e de reflexão, pois estes servirão de matéria-prima para a análise de conteúdo realizada. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas para suporte informático (Apêndice IV) a fim de serem posteriormente sujeitas a análise de conteúdo. Ao proceder à análise tivemos a intenção de fazer com que correspondesse às “exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 195). Corroboramos com estes autores quando referem que a reconstituição das realidades passadas baseadas em representações, sensibilidades, mentalidades, ideologias e atitudes exige uma interpretação rigorosa e cuidada, que permita apreender o significado dos dados de pesquisa. Salientamos que, na análise de conteúdo realizada o objetivo é extrair inferências e realizar interpretações válidas dos discursos obtidos nas entrevistas efetuadas. Foi nossa intenção interpretar os discursos dos entrevistados de um modo adequado, válido e pertinente.

A análise de conteúdo encontra-se intimamente ligada à metodologia qualitativa, dado que a qualidade das características do conteúdo, presente ou ausente em fragmentos da mensagem, é determinante nesta análise. Esta técnica organiza-se em três etapas cronológicas: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (Bardin, 2008, pp.121-128).

Na primeira parte, a pré-análise, procurámos alcançar os seguintes objetivos: a escolha dos documentos a serem submetidos a análise e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Na nossa investigação, os protocolos das três entrevistas que realizámos constituíram o corpus a analisar, ou seja o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. De seguida, procedemos à sua leitura flutuante que «consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações" (Bardin, 2008, p.122). O passo seguinte é o processo de codificação. Esta operação é explicada por Bardin (2008) da seguinte forma:

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto" (p. 129),

ou seja, trata-se de ler e desconstruir o texto em função de objetivos previamente definidos; escolher as unidades de registo; escolher as regras de contagem; escolher as categorias. Assim, nesta etapa vamos determinar unidades de registo que “É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2008 p. 130). Como unidade de contexto (fragmento do texto que engloba a unidade de registo e que permite compreender e situar a unidade de registo no decurso da entrevista) e que é definida por Bardin como “A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo” (p.133). Aqui, a unidade de contexto foi considerado no protocolo das entrevistas que sendo diretivas estão sujeitas a uma formulação prévia de objetivos. Deste modo, as unidades de contexto não podiam ficar limitadas a cada uma das respostas dadas pelos entrevistados.

Segue-se a exploração do material, fase que engloba o processo de categorização. Trata como o próprio nome indica, de dividir o texto em categorias, ou seja “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos” (Bardin, 2008, p. 145). As categorias são rubricas ou classes que agrupam um

conjunto de elementos, que são, no nosso caso, as unidades de registo. Estes elementos são seleccionados pelo facto de terem características comuns. As categorias procuram dar de forma condensada uma imagem simplificada dos dados em bruto. Este processo implica o cumprimento de algumas regras fundamentais como a exaustividade, a exclusividade a homogeneidade, a objetividade e a produtividade. Assim, e segundo este autor a categorização tem por objetivo facultar uma representação simplificada dos dados “brutos”, permitindo reduzir a subjetividade da análise, baseando-se o processo de interpretação em determinadas condicionantes, que impede alterações (por excesso ou por defeito) no conjunto de dados: cada resposta pode apenas constar apenas num grupo (exclusão mútua); cada categoria é baseada num único princípio de classificação (homogeneidade); adequa-se cada grupo à(s) finalidade(s) do estudo considerando que o sistema de categorias deve traduzir os objetivos da investigação (pertinência); para se ultrapassar o risco de subjetividade inerente ao processo de investigação, as variáveis e os índices, que determinam a entrada de um elemento numa categoria, devem ser definidos com precisão (objetividade e fidelidade).

Então construímos uma tabela para cada entrevista onde constam as categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo. De seguida, foi elaborada a sua análise global individual e por fim a síntese global de todas as entrevistas.

No caso específico deste estudo, a exploração do conteúdo das três entrevistas é apresentado através do quadro de análise de conteúdo (Apêndice V), que permitiu uma maior facilidade de apreensão do conteúdo das informações recolhidas e através deste auxiliar construir os quadros de síntese individuais (Apêndice VI) e por fim a síntese global das entrevistas (Apêndice VII).

A terceira e última fase é a do tratamento dos resultados traduzindo-se na inferência e na interpretação dos resultados obtidos. Os resultados ‘brutos’ obtidos na fase anterior são tratados de forma a serem significativos e válidos. A partir dos quadros de análise e interpretação do discurso a partir das regularidades de opinião, atitudes e acontecimentos significativos, construiu-se um texto interpretativo dos resultados obtidos. Para que haja um maior rigor, estes dados devem ser submetidos a testes de validação. O analista “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos -, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas” (Bardin, 2008, pp.127-128). Este texto deve ser visto como um ponto de partida para uma reflexão sobre aquilo que se vive e faz numa escola que dá prioridade à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

2. Análise e discussão dos dados

Nesta dissertação procuramos encontrar respostas para os objetivos formulados:

1. Identificar as percepções que os adolescentes/jovens têm acerca da sua preparação para a inserção na vida ativa (escola, centro de formação, apoio da família);
2. Avaliar a percepção dos alunos/formandos relativamente aos obstáculos/facilidades inerentes ao próprio processo de inclusão na Transição para a Vida Adulta;
3. Perceber os fatores que podem interferir e influenciar os sonhos e ambições futuras manifestadas pelos alunos (envolvimento familiar, professores, meio ambiente, competências desenvolvidas no processo formativo).

Nesse sentido foi fundamental a entrevista a alunos e formanda. Assim pretendeu-se identificar as percepções que os adolescentes/jovens tinham acerca da sua preparação para a sua inserção na vida ativa, fazer a avaliação da percepção dos alunos/formandos relativamente aos obstáculos/facilidades inerentes ao próprio processo de inclusão na Transição para a Vida Adulta, procurar perceber os fatores que podem interferir e influenciar os sonhos e ambições futuras manifestadas pelos alunos.

Neste capítulo pretende-se fazer a análise dos dados recolhidos, ou seja temos por objetivo organizar, sumariar os dados e fornecer os resultados da investigação efetuada atendendo aos objetivos definidos para a dissertação.

A avaliação das entrevistas foi realizada a partir da análise de conteúdo, onde constam as categorias e as subcategorias que construímos de acordo com as afirmações que os entrevistados proferiram (quadro 10). A partir deste trabalho de análise fizemos uma leitura descritiva e interpretativa dos discursos dos alunos/formanda entrevistados.

Apresentamos de seguida os dados obtidos.

Tema: Perceção dos jovens com DID

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Frequência da escola	• É do seu agrado • É do seu agrado porque lhe permite estar com os amigos • É importante pela educação física ciencias e pela moral • Dá-lhe mais autonomia do que a anterior • Só vale pelos amigos • Implica ter um currículo próprio • Foi muito importante • Não lhe ensinou tudo

O apoio da educação especial	• Iniciou-se no 1º ano • Contribuiu para ultrapassar dificuldades • Iniciou-se no 2º ano • Ajudou-a e orientou-a a falar muito melhor • Contribuiu para que compreendesse melhor a vida • Ajudou e orientou o jovem a saber fazer diversas tarefas
A formação no centro	• Incluiu visitas de estudo a restaurantes • Foi muito funcional • Permitiu-lhe aprender tecnologias de informação • Explorou aspetos teóricos nos quais se destacou dos restantes colegas • Ajudou-a a perceber que quer trabalhar na restauração • Passou por diversas atividades • Incluiu visitas de estudo culturais • Incluiu visitas de estudo aos bombeiros • Não é do agrado de todos • Mudou a sua vida • Deu-lhe oportunidade de aprender mais • Deu-lhe mais possibilidades de conseguir um trabalho
A formação na escola	• Passou pela realização de estágios nos anos anteriores (jardinagem e auxiliar de armazém) • Pode ajudá-lo a entrar num curso e turismo • Inclui um estágio interno numa oficina de automóveis • Ajuda a encontrar a profissão porque ensina
O estágio na oficina de automóveis	• Foi dececionante porque só lavava e aspirava os carros • Foi dececionante porque só lhe apontaram erros • Não o preparou para o futuro • Correu mal porque o responsável que o deveria acompanhar ausentava-se frequentemente
O estágio no centro hípico	• Foi realizado no centro hípico • Desenvolveu um estágio gratificante • Foi profissionalmente monitorado
Aptidão para exercer uma atividade profissional	• Sente-se preparado/a • Pode depender da ajuda de outras pessoas ou do centro de formação • Não sabe se tem porque tem dúvidas quanto à aprendizagem que fez durante o estágio profissional • A atividade profissional terá de ser da sua escolha • Pode ser facilitado porque conhece as entidades locais de formação profissional • Deve ser considerada com a opinião dos técnicos
Ser adulto	• É ter uma profissão/emprego • É ter uma família • É ter consciência do que se faz • Ter uma casa

O modo como se sente percebido pelos outros	• Não ignora a percepção que têm da sua diferença • Da pouca tolerância dos professores relativamente às suas dificuldades
A percepção de si próprio	• Considera que é uma pessoa com capacidades • Tem consciência das suas limitações • Sente-se orgulhosa dos seus resultados escolares • Tem consciência que tem de alterar comportamentos • Ainda não se sente adulta
A relação familiar	• É de distanciamento com a mãe • É de afetividade com a mãe • Evidencia controlo da sua vida por parte da mãe • Evidencia orgulho na mãe • Não é envolvente, na medida em que não há partilha mútua de problemas com a mãe e com os avós • É de distanciamento com o irmão • Envolve o apoio do namorado da mãe • Parece próxima relativamente à irmã
A vida afetiva e social	• É de cumplicidade com os amigos mais próximos • Alargou-se no presente ano letivo em que fez novas amizades • É complicada no que diz respeito a relações amorosas • A nível dos amigos, restringe-se aos que escolhe na escola • Às vezes leva a rupturas com pessoas que criam problemas • Contribui para o seu crescimento • Compreende amigos na escola e na terra de residência • É de maior cumplicidade com um funcionário da escola
Atividades realizadas nos tempos livres	• Passear • Andar de bicicleta • Jogar futebol com os amigos, fora da escola • Estar com os amigos que contata através de telemóvel ou do facebook • Conversar com os amigos • Visitar os tios • Ver tv em casa • Jogar no pc do irmão • Ajudar a mãe a fazer as compras • Ir com a mãe ao café • Ir com a mãe ao mercado • Visitar os padrinhos • Escuteiros

Expectativas em relação ao futuro	• Ganhar dinheiro • Arranjar emprego • Ultrapassar as dificuldades que tem a nível da matemática para poder ingressar num curso de turismo • Evidenciam algum receio em não conseguir um emprego • Ser guia turístico • Ajudar a mãe monetariamente • Trabalhar num café mesmo que seja no estrangeiro • Ter um emprego, casa e uma família • Ajudar a mãe • Trabalhar em atividades que já conhece
-----------------------------------	--

Quadro 10 - Categorias e subcategorias das entrevistas

A frequência da escola – nesta categoria a palavra “gostar” ou os seus sinónimos são referidas várias vezes. Destes há quem considere que a escola é importante porque lhe permite estabelecer e conviver com a sua rede de amigos. “Eu gosto de estar na escola, de estar com os amigos... De conversar...” (AD).

Quando falam da escola há quem refira as disciplinas preferidas, considerando-as importantes. Essa importância dada a disciplinas como educação física, ciências naturais ou moral não é justificada por eles e possuem a noção de um desenvolvimento curricular diferente dos restantes colegas.

A Escola é também um espaço que, apesar de não lhes ensinar tudo, lhes dá apoio e tem alguma exigência com os alunos. Como refere Silva (2010), estes alunos, tal como os discentes não abrangidos por estas medidas, veem na escola um local de convívio em que as relações estabelecidas com os seus pares e adultos são muito importantes.

O apoio da educação especial – as aulas de apoio da educação especial iniciam-se nos primeiros anos de escolaridade, 1º ou 2º anos, e todos mencionaram o papel de contributo para ultrapassar dificuldades, fossem na escola, académicas ou a fazer diversas atividades, “Ensinar-me a fazer coisas.” (FR) “Nas disciplinas.” (apoio) (AD), “Ajudou a falar muito melhor. Ajudou-me nas dificuldades. Aprendi mais, como é que é a vida.” (SD). Mas não são apenas participações positivas que a Educação especial teve.

Gardou (2011 a) refere como os currículos específicos para estes alunos podem significar em termos de progressão escolar uma limitação. Uma jovem francesa inquirida por este autor sentiu que podia ir mais além, sente-se triste com o facto de devido à deficiência o seu percurso não a tenha realizado. Não deverá a educação especial estar atenta a estas necessidades e procurar dar uma resposta?

A formação no centro – O Centro de formação é referido de uma forma positiva. “Alterou porque acho que tenho mais hipótese de trabalhar e aprender mais.” (SD).

A formação teve uma parte mais teórica, onde a formanda se destacou positivamente. Teve outra fase mais funcional onde desempenhou várias atividades. Permitiu-lhe ainda visitar locais como: os bombeiros, de índole cultural e relacionados diretamente com as atividades desenvolvidas na formação (restaurantes).

Este curso mudou-lhe a vida, dando-lhe a oportunidade de aprender mais. As novas tecnologias são referidas de uma forma particular dada e relevância que apresentam para os jovens hoje em dia. “Gostei de aprender o Excel. Como há muitas coisas para aprender e que eu quero saber.” (SD).

Para os formandos há uma continuidade do atendimento educacional mas para além destes conhecimentos abre-lhe os horizontes de duas formas: ajuda a formanda a perceber a sua vocação profissional – restauração – e a aluna considera que esta formação aumenta a sua possibilidade de vir a conseguir um emprego. “Já estive lá dentro no bar, no café. Nas limpezas, na casa de banho, no átrio grande e pequeno, nos gabinetes. Fiz isso tudo...Trabalhar num café. Se eu não tiver hipótese aqui em Portugal eu vou para fora.” (SD).

Assim, esta perspetiva expressa pela formanda é similar à descrita por Meletti (2001). Embora esta tenha uma visão menos abrangente, provavelmente porque a entrevistada era mais nova e com menos experiência de vida. Na nossa investigação, apesar da formanda se referir à formação de forma construtiva e favorável “Lá vou experimentando várias coisas nos estágios. Eu tenho capacidades e vão-me ensinando e assim” (SD), apercebe-se que há colegas que não pensam como ela e a quem a formação não agrada “Mas há lá uma que anda lá só por causa do namorado.” (SD).

Como referimos, quando caracterizamos a formação profissional¹⁶ os formandos inseridos no percurso B têm ao longo do ano letivo a oportunidade de desenvolverem várias experiências profissionais, que embora sejam desenvolvidas no próprio centro, lhes permite um primeiro contacto com várias atividades laborais, tal como aconteceu e nos foi relatado pela nossa entrevistada. Associado a este aspeto, há ainda a salientar que estes jovens têm a possibilidade de obterem para o diploma do 9º ano de escolaridade e uma certificação profissional de nível 2.

A formação na escola – A formação na escola, na opinião dos alunos, prepara-os para encontrar uma profissão no futuro, a entrar num curso.

Nos estágios, orientados pela escola, os alunos podem ter a oportunidade de abranger diversas áreas vocacionais, podendo o mesmo aluno frequentar estágios diferentes, experimentando as suas aptidões. “Em jardinagem, na armazenagem, acho que

¹⁶ Cf. ponto 1.3.2 do Enquadramento teórico

é só.... Não, não gostei do de armazém, não gostava de andar a por as caixas... (o de jardinagem). Gostei.... É um estágio de tratador de animais.” (FR)

Os jovens abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, e sujeitos a um P.I.T¹⁷., relatam experiências diferentes dos estágios e resultados dos níveis de sucesso que por vezes são antagónicos.

Eles manifestaram em comum, nas suas respostas acerca da formação de cariz prático e em local de trabalho, a vantagem que esta lhes trazia para as novas opções no futuro. Embora as vivências no local de estágio no ano de referência fossem marcantes para ambos, foram-no por motivos muito diferentes, como podemos constatar nas duas categorias apresentadas de seguida.

Os inquiridos têm uma opinião que não corrobora com os resultados da pesquisa realizada por Silva (2010). Segundo esta investigadora, as maiores dificuldades que sentiram no seu processo de transição advieram de uma aprendizagem demasiado formal levando ao seu desinteresse.

O estágio na oficina de automóveis – Os estágios podem ser decepcionantes, quando não são devidamente acompanhados, nomeadamente pelo monitor. Quando durante o estágio as tarefas se tornam monótonas, “Porque mandam-me sempre lá para ajudar a lavar carros. Fogo...Nos primeiros 5 dias correu bem, depois desses 5 dias lavar carros, lavar carros, lavar carros. Era sempre o mesmo.” (AD).

Acham que são desconsiderados, quando esse aspeto se traduz em atitudes que não fomentam a autoconfiança nem a autoestima tornam-se contraproducentes, “Diziam que eu fazia mal as coisas... Os outros dois empregados. Estavam sempre a dizer para lavar carros. ” (AD) podendo levar o aluno ter uma imagem negativa de si próprio e de considerar que não está a preparado nem tem capacidades para desenvolver uma futura profissão com sucesso e autonomia “E - ...o que tu te imaginas a fazer quando fores crescido? AD -Nada.”.

Para além deste aspeto há ainda a situação de marginalização e do desempenho de tarefas repetitivas, neste caso era ter de sistematicamente lavar carros quando o seu interesse era aprender mecânica. Se compararmos com as opiniões proferidas pelos entrevistados de Meletti (2001), na nossa investigação tivemos um aluno com uma experiência negativa. De acordo com os formandos, que tinham experiência no mercado de trabalho, a sua consideração é que a “profissionalização não significa uma via de integração social” (p.88). Neste estágio o aluno teve uma experiência do que é não ser incluído, do que

¹⁷ Cf. ponto 1.3.1 do Enquadramento teórico

é não se sentir como parte de uma equipa e do que não deve acontecer numa experiência de preparação para a vida activa.

AD - ...refilavam. Diziam que eu fazia mal as coisas E – Achas que as pessoas te aceitavam bem lá? AD – Algumas sim. E – Porque é que dizes que eram só algumas? AD – Algumas sim, porque havia uma rapariga que lavava carros era simpática e isso assim. O patrão também era simpático E – Quem é que tu achas que não era simpático para ti? AD – Os outros dois empregados. Estavam sempre a dizer para lavar carros.

Podemos questionar-nos se esta empresa estaria preparada para receber estagiários, nomeadamente com as características de DID.

O estágio no centro hípico – Os estágios podem ser muito gratificantes, ter tarefas variadas e estimulantes:

“E – De todos os estágios que tu fizeste qual é que gostaste mais? FR – O de tratador de animais... Limpar boxes, mudar feno, dar ração, aparelhar cavalos, limpar cavalos, limpar o contentor, alisar os picadeiros, regar as plantas, cortar a relva, isso assim.”

Ao contrário do que é referido por Masson (2009) e Melletti (2001) que nas suas investigações referem a monotonia e mecanização de tarefas, este aluno teve a oportunidade de trabalhar no que gostava e de desenvolver inúmeras atividades que o estimulavam, lhe davam prazer realizar. Quando inquirido acerca dos estágios, que já frequentou, qual tinha sido aquele que mais gostou respondeu, “O de tratador de animais”. Para além de desempenhar tarefas que eram do seu agrado, a sua monitorização neste estágio foi realizada de forma profissional, pois existiu um acompanhamento nas tarefas, sabendo dar uma palavra de estímulo ou corrigindo quando necessário.

Esta preparação para uma futura profissão decorreu de forma muito positiva levando a que o aluno se sinta preparado para desempenhar uma profissão no futuro. “E – Como é que tu achas que o estágio te pode ajudar nesse aspeto? FR – A aprender a fazer as coisas. E – Achas que te sentes preparado para um dia teres uma profissão no futuro? FR – Sim”.

Este aluno teve a oportunidade de experimentar várias atividades profissionais para saber o que gosta de fazer agora. Será vantajoso manter um aluno contrariado num estágio quando ele anda ainda procura saber realmente o que gosta de fazer ou se a profissão corresponde realmente ao que imaginava?

Aptidão para exercer uma atividade profissional – Neste âmbito há opiniões bem diversificadas. Há aqueles que têm dúvidas acerca das suas capacidades, se aprenderam o suficiente para exercer uma atividade profissional mesmo com frequência do estágio,

“Talvez, não sei” (AD) e há aqueles que se consideram preparados, pois tiveram o treino e preparação ministrada no estágio:

” E – Achas que te sentes preparado para um dia teres uma profissão no futuro? FR – Sim.
E – Como é que tu achas que o estágio te pode ajudar nesse aspeto? FR – A aprender a fazer as coisas... A respeitar, a fazer as coisas que mandam. Quando eu às vezes não faço, ralham comigo (sorriu) ”

Para além de pensarem se têm ou não competências para exercer uma atividade profissional é também importante saber que atividade profissional gostariam de praticar. Neste campo há aqueles que sabem o que querem e não necessitam da opinião de mais ninguém, há os que estão abertos à opinião e conselhos dos outros. Para encontrar emprego consideram que as pessoas próximas boas conselheiras: “ Às vezes dizem-me para eu fazer uma profissão... Se eu gostar da deles sim” (FR). O centro de formação ou os locais de formação profissional em geral podem ser uma ajuda para encontrar e desenvolver uma atividade profissional “Podem-me ajudar a procurar e a encontrar uma ... (colocação). ” (SD).

Ser adulto – Para estes jovens ser adulto é sinonimo de se ter consciência da realidade que os envolve e saber atuar em conformidade, “Tem de ter que ter consciência do que faz... Para ter juízo tenho que ter cabeça naquilo que eu faço” (SD), é ter uma profissão/trabalho, o ganhar dinheiro, é também ter uma família. Neste item surge uma associação curiosa que é entre o saber estar com os outros e o ser feliz, “É saber ser e saber estar com as pessoas, é saber estar feliz” (FR).

Se analisarmos as afirmações proferidas pelos jovens, estas enquadram-se nas proferidas pelos jovens entrevistados nos países desenvolvidos, das quais se destacam: ser responsável, ser capaz de tomar decisões, ser capaz de sustentar-se a si próprio financeiramente, assumir a responsabilidade por ações e decidir sobre as próprias crenças e valores (Arnett J.,J., 2003, Petrogiannis, K., 2011).

O modo como se sente percecionado pelos outros – De acordo com Gardou (2011 a), as pessoas com deficiências são verdadeiros especialistas na vivência de situações nas quais são diretamente intervenientes, sentem “na pele” o impacto e as consequências que a sociedade em geral lhes inflige.

Os jovens por nós inquiridos são jovens atentos à realidade que os cerca pois não ignoram a perceção que têm da sua diferença. Na sociedade em geral referem a opinião que os outros transmitem acerca deles de forma mais ou menos dissimulada,

“Depende...Não falarem mal de mim, e isso, pelas costas... Da minha idade ou mais velhos” (AD), “Chamam-me nomes, ameaçar, gozam-me, coisas assim...” (FR). Relatam ainda que na escola os docentes lhes transmitem confiança nas suas capacidades “FR – Na outra escola os professores ajudavam-me mais do que nesta. Davam-me mais apoio. E – Aqui se calhar confiam mais, que tu és capaz de fazer. Não será? FR- Pois.”.

No entanto nem todos revelam a assertividade necessária e a pouca tolerância de alguns professores relativamente às suas dificuldades, “Às vezes são os professores que berram comigo por não fazer nada. Agora os professores dizem que eu ando mais lenta que eu não faço nada” (SD).

A percepção que os jovens com DID inquiridos têm da forma como são vistos e aceites pela sociedade não é positiva, mesmo nos locais onde teoricamente seriam mais tolerados há reações pouco assertivas.

A percepção de si próprio – a imagem que têm e transmitem de si próprios é diversa. Há momentos que se consideram com capacidades e com confiança, “esforcei-me bastante...fui a única a ter aquela nota...eu tive a melhor nota...18 no teste quando foi a avaliação do bar...eu melhorei muito” (SD). Por outro lado, outros transmitem de imediato o ter consciência das suas limitações “tenho muito para aprender” (SD). Há também quem se percecione mais em termos da adequação de comportamentos e considere que por vezes age como adulto, mas que em outras ocasiões ainda precisa de alterar comportamentos para atingir essa meta.

A relação familiar – Nas famílias dos jovens entrevistados, todas monoparentais, os jovens encontram-se a viver com as mães e é evidente o peso emocional destas nas suas vidas, “A minha mãe é uma mulher com M (grande) por causa tenho o maior orgulho nela. Porque ela conseguiu criar os filhos. Chegar ao final do mês e conseguir pagar as contas” (SD). Há relações de orgulho e afeto para com a família, em particular com a mãe, “Até comprei um paninho para a minha mãe” (SD). O que não quer dizer que se sintam sempre envolvidos e compreendidos por elas e no seio familiar, ou que não haja tensões com algum dos membros. Existe igualmente a necessidade de apoio e atenção que às vezes vão buscar a outras pessoas fora do núcleo familiar, “eu com o namorado da minha mãe consigo falar já dessas coisas” (FR), pois consideram que por razões de, por exemplo idade ou sexo, a mãe não os compreende, “a minha mãe não dá para falar dessas coisas...há coisas que ela não aceita bem... ela acha que eu ainda não tenho responsabilidade para sair com eles ao sábado à noite” (FR).

A vida afetiva e social – Os amigos que estes jovens têm são os que escolhem na escola “sou eu que escolho os meus amigos...porque eu acho que escolho bem” (FR). O seu contacto social é essencialmente no meio escolar, “..., tenho poucos. São os que eu tenho da escola” (SD). Cada novo ano letivo trás a possibilidade de novas amizades, deixando para trás as relações estabelecidas no ano anterior. Há situações em que os amigos através da sua cumplicidade e proximidade podem ajudá-lo a melhorar como pessoas. Por vezes as relações complicam-se criando problemas podendo levar à rotura e ao afastamento entre os jovens, “chatee-me com uma amiga...agora não falo com ela...ela arranjou-me problemas” (SD). Também as relações amorosas podem ser complicadas e levar ao afastamento “acabamos a relação não estava muito bem...problemas para mim por contar ao meu namorado” (SD).

A amizade também se estabelece entre jovens e adultos que trabalham nos locais por eles frequentados, tornando-se estes confidentes e conselheiros, “É funcionário da escola...É uma relação homem-homem...há coisas que falo com ele que não falo com a minha mãe” (FR).

Pelo que foi relatado nesta categoria os alunos têm as suas amizades limitadas à escola ou centro de formação. Esta limitação implica que haja poucas oportunidades de relacionamento social dentro e fora do local de trabalho, tal com afirmava Jahoda et al. (2009) que também o constatou no estudo que realizou na Escócia. De acordo com esta investigação as pessoas diziam ter poucas ocasiões de relacionamento social, tal como constatamos nesta investigação.

Atividades realizadas nos tempos livres – todos os jovens entrevistados referem diversas atividades nos tempos livres. Quase metade das afirmações referem-se a saídas com a mãe ou a visitas a familiares. As outras respostas mencionam atividades de caráter lúdico/desportivo como andar de bicicleta, jogar à bola, passear e há um aluno que faz escutismo. As recentes e velhas tecnologias estão presentes, como as conversas no facebook, jogos e mensagens de telemóvel, os jogos de computador ou então a mais tradicional televisão.

Tal como referimos na categoria anterior as relações sociais estabelecem-se quase exclusivamente na escola/formação e muito pouco fora desse “ambiente controlado”. Mesmo os tempos de lazer o convívio está limitado praticamente ao meio familiar e à execução de atividades como televisão e jogos no computador, que os isolam e os mantêm longe do convívio dos outros.

Expectativas em relação ao futuro – todos os inquiridos têm uma ideia bastante clara do que querem no seu futuro: arranjar emprego, mesmo que seja no estrangeiro, e ganhar dinheiro, “vou mas é ganhar o meu dinheirinho...juntava o meu dinheirinho... se não tiver hipóteses aqui em Portugal eu vou para fora” (SD).

Esta constatação corrobora com a opinião de Córdias (2007) pois nas duas investigações os jovens referiram a vontade que têm em ter o seu posto de trabalho e em ganhar o seu salário. A ideia de ajudar as mães no futuro, quando tiverem o seu emprego, é também uma das suas preocupações referidas, “ ajudar a minha mãe com dinheiro” (SD). Pretendem ultrapassar dificuldades presentes, nomeadamente a nível académico, para ingressar no futuro numa nova formação que lhes permita entrar no mercado de trabalho. Pois como diz Jahoda et al. (2009) a maioria das experiências relatadas relativamente à entrada no mercado de trabalho foram muito positivas, dando-lhes oportunidade de construir uma nova etapa na sua vida. Há no entanto o receio de não conseguir um emprego, “sinto que posso ter uma oportunidade de ter trabalho, mas... (E - Receio) pois” (AD), e desta forma impedir a concretização das suas expectativas de ter poder económico para sustentar uma casa e uma família. Também esta situação é mencionada por Córdias (2007) e Jahoda et al. (2009) o que denota a dificuldade e insegurança que estes estagiários têm de transitar de uma situação de emprego simulado/protegido para a inserção no mercado de trabalho. Para Silva (2010) os alunos consideram importante ter um trabalho e independência monetária no futuro, embora necessitem de apoio para o conseguirem.

3. Reflexões finais

A transição para a vida adulta é sempre uma fase importante, em particular para os jovens com DID pode ser muito marcante. Faltam apoios, planos de integração, e falta muitas vezes sensibilidade social. Os alunos/formandos podem ter limitações, podem ser pouco faladores, podem até ter dificuldades em expressar emoções, mas há um imenso universo de tarefas que podem ser feitas com o maior profissionalismo e dedicação, se pensarmos desta forma a inclusão não é uma missão impossível.

Nesta dissertação pretendemos salientar a importância da auscultação da população jovem com DID em situação de transição para a vida ativa. Procuramos através desta investigação recolher informações acerca da perceção que têm da sua realidade nesta fase da sua vida. Assim, fomos investigar os aspetos .que nos pareceram importantes para descortinar a forma como se preparam para a inclusão no mercado de trabalho.

Dos dados mais representativos produzidos nesta investigação são de salientar como aspetos mais relevantes a considerar na preparação e formação adequada dos alunos portadores de DID e que de acordo com os objetivos gerais são os seguintes:

Relativamente ao primeiro temos:

- Identificar as perceções que os adolescentes/jovens têm acerca da sua preparação para a inserção na vida ativa (escola, centro de formação, apoio da família),

constata-se que os jovens frequentam a escola com satisfação, e que portanto se encontram razoavelmente incluídos. É maioritariamente neste espaço que lhes é permitido o contacto com os seus pares. Os resultados encontrados refletem alguma inapetência e desinteresse pela área académica, ou pela aprendizagem formal, evidenciando no entanto vontade de pertencer a este meio, onde há jovens da sua idade e onde se sentem como parte de um todo.

As aulas de apoio da educação especial, na perspetiva dos alunos DID, contribuem para ultrapassar dificuldades. No entanto, há que estar atento às necessidades e aspirações destes alunos pois podemos estar a limitá-los não tendo em atenção as suas ambições e desejos. Gardou (2011 b) foca um ponto importante: a limitação que a deficiência pode significar para a progressão escolar dos jovens e a tristeza que esse facto pode ter nas suas vidas.

Verificamos que os alunos têm na sua maioria as suas amizades limitadas aos locais que frequentam, escola ou centro de formação tal como já havia constado Jahoda et

al. (2009). Esta restrição implica poucas oportunidades para estabelecimento de interações sociais fora desses locais. A alteração desta falta de experiência social é crucial para alargarem os seus horizontes e aprenderem a contactar e estar inseridos na sociedade.

No que diz respeito ao segundo,

- Avaliar a percepção dos alunos/formandos relativamente aos obstáculos/facilidades inerentes ao próprio processo de inclusão na Transição para a Vida Adulta,

o Centro de formação é referido de uma forma positiva. A formação ministrada tem uma parte mais teórica e outra fase profissionalizante onde desempenham várias atividades. Permite-lhes visitar locais relacionados diretamente com as atividades desenvolvidas na formação como a restauração. Para os formandos há uma continuidade do atendimento educacional, para além destes conhecimentos abre-lhe os horizontes de duas formas: ajuda os formandos a perceber a sua vocação profissional e abre-lhes horizontes relativamente à possibilidade de virem a conseguir um emprego.

A formação profissional¹⁸ permite aos formandos inseridos no percurso B (Baseados em referenciais de formação adaptados do Catálogo Nacional e Qualificações) a oportunidade de desenvolverem várias experiências profissionais no centro de formação, permite-lhes um primeiro contacto com várias atividades laborais, tal como aconteceu e nos foi relatado pela nossa entrevistada. Associado a este aspeto há ainda a salientar que estes jovens têm a possibilidade de obterem o diploma do 9º ano de escolaridade e em simultâneo uma certificação profissional de nível 2.

A formação na escola, na opinião dos alunos, prepara-os para encontrar uma profissão no futuro. Nos estágios, orientados pela escola, os alunos podem ter a oportunidade de experienciar diversas áreas vocacionais, podendo o mesmo aluno frequentar estágios diferentes, experimentando as suas aptidões.

Os jovens abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, e sujeitos a um PIT¹⁹, evidenciam experiências diferentes - estágios e resultados com níveis de sucesso por vezes antagónicos. Eles manifestaram em comum, nas suas respostas acerca da formação, a vantagem que esta lhes pode trazer permitindo-lhes as novas opções no futuro, face às vivências no local de estágio.

Os estágios podem provocar no aluno percepções muito diversas da realidade laboral. Dependendo de variáveis como a área profissional em que o aluno vai desenvolver a sua atividade, do acompanhamento feito pelo monitor e pelo professor de Educação Especial, das tarefas que são solicitadas, e do ambiente social que rodeia o aluno, podem

¹⁸ Cf. ponto 1.3.2 do Enquadramento teórico

¹⁹ Cf. ponto 1.3.1 do Enquadramento teórico

afetar o desfecho de um estágio. Se o trabalho de estágio não é do agrado do aluno, se as tarefas propostas são monótonas e impostas, se acham que são desconsiderados e marginalizados, então todos estes aspetos se traduzem em percepções que não fomentam a autoconfiança nem a autoestima, podendo levar o aluno a ter uma imagem negativa de si próprio e a considerar que não está a preparado nem tem capacidades desenvolver uma futura profissão com sucesso e autonomia. Pelo contrário, os estágios podem ser muito gratificantes e ter tarefas variadas e estimulantes que realizam com prazer num ambiente controlado, ou seja a monitorização feita de forma profissional acompanhando as tarefas, sabendo dar uma palavra de estímulo ou corrigindo, mas onde o aluno sente que faz parte de uma equipa. Assim, antes de implementar um estágio devemos indagar os interesses do aluno em termos profissionais, durante o decorrer do estágio é fundamental fazer a avaliação de todos os fatores que podem influir negativamente/positivamente no seu percurso e alterar e ajustar o seu planeamento sempre que se justifique.

O desenvolvimento de capacidades para exercer uma atividade profissional não é unanime entre os inquiridos: alguns têm dúvidas e outros consideram que tiveram o treino e preparação suficiente. A atividade profissional que gostariam de praticar no futuro depende de cada um, há aqueles que sabem o que querem e os que estão abertos à opinião e conselhos. Consideram que para encontrar emprego, as pessoas próximas, o centro de formação ou os locais de formação profissional, em geral, podem ser uma ajuda para encontrar e desenvolver uma atividade profissional.

Quanto ao terceiro,

- Perceber os fatores que podem interferir e influenciar os sonhos e ambições futuras manifestadas pelos alunos (envolvimento familiar, professores, meio ambiente, competências desenvolvidas no processo formativo)

nestes alunos identificamos sentimentos, ideias e expectativas relativas com seu futuro, tal como acontece com qualquer outro jovem. Para estes jovens ser adulto é sinonimo de se saber estar em sociedade, é ter uma profissão/trabalho, é ganhar dinheiro, é constituir uma família, é o procurar ser feliz. As afirmações proferidas pelos jovens estão de acordo com as pronunciadas, em geral, pelos jovens dos países desenvolvidos e referidas por Arnett (2003) e Petrogiannis (2011).

De acordo com Gardou (2011 a), as pessoas com deficiências vivenciam o que a sociedade em geral lhes impõe. Os jovens por nós inquiridos estão sensíveis à realidade envolvente e têm percepção da sua diferença. Da sociedade, em geral, referem a opinião que os outros lhes transmitem acerca deles próprios, de forma mais ou menos dissimulada e que

normalmente é discriminatória e negativa. Relatam ainda que na escola os docentes lhes transmitem e incentivam a confiança nas suas capacidades. No entanto nem todos revelam a assertividade necessária relativamente às dificuldades que estes alunos manifestam.

A percepção de si próprio, a imagem que têm e transmitem de si próprios é diversa. São jovens com inseguranças, não acreditando sempre nas suas competências e com consciência das suas limitações. A capacidade para adequar comportamentos de acordo com o padrão reconhecido no adulto também lhes permite ter a percepção de si próprios.

Relativamente à vida afetiva e social, os alunos têm as suas relações interpessoais, nomeadamente as amizades ou os amores, limitadas à escola ou centro de formação. Podemos dizer que a sua vida social se baliza entre o local de escola/formação e a família. Esta limitação implica que haja poucas oportunidades de relacionamento social fora destes locais o que está de acordo com a realidade constatada por Jahoda et al. (2009).

As relações sociais destes jovens estabelecem-se quase exclusivamente na escola/formação e muito pouco fora desse “ambiente controlado”. Mesmo nos tempos de lazer o convívio, ou seja as atividades realizadas nos tempos livres, está limitado praticamente ao meio familiar e à execução de atividades, como televisão e jogos no computador, que os isolam e os mantêm longe do convívio dos outros.

No momento de concluírem a sua escolaridade, quando lhes perguntamos as expectativas em relação ao seu futuro, os inquiridos manifestam vontade de ingressar no mercado de trabalho, conquistando a independência financeira para a sua própria autonomia para poder ajudar a mãe e lhes possibilitar a constituição do seu próprio agregado familiar. Para que esta realidade seja possível pretendem investir na sua formação académica e profissional para ingressarem com mais facilidade no mercado de trabalho. No entanto, existe o receio de não conseguir concretizar as suas aspirações e não poder sustentar uma casa e uma família. Córdias (2007) e Jahoda et al. (2009) também referem a dificuldade e insegurança que os estagiários têm de transitar de uma situação de emprego simulado/protegido para mercado de trabalho.

Iniciámos este projeto convictos de que poderíamos contribuir para a identificação das percepções que estes adolescentes/jovens têm acerca da sua preparação para a inserção na vida ativa, bem como fazer a avaliação da percepção que os alunos/formandos têm relativamente aos obstáculos/facilidades inerentes ao próprio processo de inclusão na Transição para a Vida Adulta, investigando em simultâneo os fatores que podem interferir e influenciar nos sonhos e ambições futuras manifestadas pelos alunos.

Ao optarmos por desenvolver um Mestrado desta natureza, tivemos necessariamente de revisitar a literatura referente aos conceitos de inclusão escolar,

Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), Transição para a Vida Ativa (TVA) e percepção.

A revolução de 1974 inicia um novo período na educação em Portugal. O estado consigna na Constituição da República Portuguesa no seu artigo 73º a “democratização da educação” ou seja permite a todos o acesso ao ensino. Há a massificação do ensino onde impera a heterogeneidade geográfica origem rural ou urbana social e étnica da sua frequência. A escola era finalmente de todos (Bénard da Costa et al., 2000; Sanches & Teodoro, 2006). Numa escola que se pretendia para todos, uma escola inclusiva tem de se ministrar uma educação inclusiva, ou seja em que a diversidade do grupo não é mais uma dificuldade e um problema, mas sim um grande desafio aos professores para fazerem melhor, aumentando sua proficiência como profissionais da educação, originando uma revolução de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (Sanches & Teodoro, 2007). Esta nova realidade tornou obsoletas as práticas pedagógicas e avaliativas até então vigentes. Assim a escola ainda hoje procura dar as respostas desde então colocadas, ou seja gerir a diversidade e garantir o sucesso educativo dos alunos.

A inclusão, impulsionada pela assinatura da Declaração de Salamanca (1994), é expressa na legislação vigente, nomeadamente o Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro. Na escola esta traduz-se através da educação inclusiva onde se avaliam e projetam as necessidades especiais dos alunos e determinam o seu percurso escolar. Em presença de alunos com DID, a diferenciação curricular torna-se particularmente relevante na medida em que, respeitando o perfil de funcionalidade, potencia o sucesso escolar, o desenvolvimento pessoal, a inclusão social e a inserção laboral de alunos que, à partida, estão em risco de exclusão.

Nos três últimos anos de escolaridade desenvolve-se uma nova etapa, a transição para a vida adulta. Aqui pretende-se a aquisição de competências necessárias à vida quotidiana, em particular à profissional, que correspondam às expetativas pessoais, familiares e sociais requeridas na vida adulta, mais autónoma e independente. No Artº 14º ponto 1, do Decreto-lei acima referido, é dada visibilidade à transição da escola para a vida pós-escolar, criando um Plano Individual de Transição (PIT) com esse objetivo. Este programa é direcionado a alunos abrangidos pela medida educativa alínea e) Currículo Específico Individual. Implementado no âmbito da Transição para a Vida Ativa (TVA), este protocolo define-se como um possível projeto de carreira e de vida e estabelece a ligação indispensável entre a escola, a família e o mercado laboral, mediante a experiência num local de estágio real. Este instrumento pedagógico visa promover a dignidade humana, propiciar o sucesso pessoal, escolar, profissional e a inclusão social.

Neste âmbito, a identificação das percepções que os adolescentes/jovens têm acerca da sua preparação para a inserção na vida activa, surge como fundamental.

Nesta dissertação pretendemos investigar qual é a percepção que estes alunos/formanda têm desta realidade, que leitura fazem eles dela. Em consequência, recorremos a jovens como interlocutores da recolha de dados, que seguiu uma metodologia qualitativa. Procurámos obter a percepção aprofundada das concepções e práticas dos jovens do terceiro ciclo do ensino básico, recorrendo a entrevistas e à análise dos documentos constantes no processo individual do aluno, cujos dados foram sujeitos a análise de conteúdo.

O cruzamento de dados obtidos através da análise documental e das entrevistas, que se revelaram complementares e, nalguns casos, diferentes pontos de vista, permitiu-nos uma maior validade na discussão dos resultados. A este propósito, a identificação das fragilidades detetadas nos diferentes estágios frequentados, que foram assinaladas na discussão dos resultados, permite refletir sobre as práticas docentes e verificar que algumas falhas são comuns, pelo que a investigação nos proporcionou pistas de melhoria.

Os dados recolhidos na nossa investigação permitiram responder à questão previamente colocada ou seja, qual é a percepção de jovens com DID sobre a transição para a vida activa, e em resposta transmitiram o seguinte:

- a escola é a sede das suas relações sociais, gostam dela por isso;
- na formação/estágios abrangidos pelo PIT há diferentes experiências mais ou menos positivas mas que demonstram a importância de experienciar diversas áreas, de haver uma monitorização/acompanhamento direto e frequente do mesmo;
- a formação/estágios abrangidos pelo PIT facilitam o acesso ao mercado de emprego
- não há unanimidade quanto ao nível de preparação para exercer uma atividade profissional, há quem se considere bem preparado e quem pense não ter competências para tal;
- os jovens entrevistados têm noção da sua diferença e consideram que são normalmente catalogados de forma negativa e discriminatória (estágio e/ou vida social);
- têm elevado grau de insegurança e com dificuldade em acreditar nas suas competências;
- têm vontade de ingressar num local de trabalho para terem a sua própria família e ajudarem a mãe, no entanto têm receio de que este desejo não se concretize.

Apesar de percebermos que o PIT não se configura como um instrumento perfeito de transição para a Vida Activa, a nossa investigação permitiu concluir que o mesmo se afigura como um instrumento pertinente, que permite identificar oportunidades e experiências significativas que podem ser proporcionadas durante a escolarização e que

ajudem os jovens a preparar melhor a sua vida enquanto adultos, evitando ou minorando assim a exclusão.

No que respeita às limitações do estudo, sendo este uma investigação desenvolvida, apenas, numa escola e num centro de formação e durante um ano letivo, não se apresenta tão extenso nem profundo quanto o desejável. Assim apresenta limitações quanto ao número de inquiridos, tornando a população restrita, não possibilitando a sua generalização. No entanto as reflexões alcançadas remetem-nos para as questões que a literaturam já vem referindo sobre os estágios e a transição para a vida activa assim como a inclusão no trabalho de pessoas com DID, tais como a falta de preparação profissional dessas pessoas e a escassez de acessibilidade social (Masson, 2009).

Contudo, apesar das limitações atrás referidas e da nossa falta de experiência enquanto investigadores, foi um desafio que nos enriqueceu imenso enquanto pessoas e enquanto profissionais. Este tema desde sempre nos despertou bastante interesse, quase todos os anos temos alunos a estagiar fora da escola, e desta forma tivemos a oportunidade de pesquisar e saber a partir da fonte directa - os jovens - um conjunto de informações que, pela sua diversidade, enriqueceram substancialmente a nossa experiência e proporcionou pistas de melhoria.

Para finalizar consideramos que este estudo, pertinente e actual, deu um contributo para uma temática tão interessante como são as percepções sociais dos alunos com DID. Desta forma pensamos serem necessários estudos que procurem dar-lhe continuidade, alargando a população, ou tomando em linha de conta outras variáveis, mas acima de tudo investigações que “desvendem” o modo como pessoas “diferentes” percecionam a sua integração na vida activa para que seja possível proporcionar-lhes um futuro que seja mais inclusivo.

Referências Bibliográficas

- 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. Relatório Síntese* In Portal da Agência europeia para o desenvolvimento em necessidades educativas especiais, <http://www.european-agency.org>. Acedido em 23 de julho de 2013 em http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-pt.pdf).
- Agência europeia para o desenvolvimento em necessidades educativas especiais [AEDNEE]. (2006). *Planos Individuais de Transição, Apoiar a Transição da Escola para o Emprego* In Portal da Agência europeia para o desenvolvimento em necessidades educativas especiais, <http://www.european-agency.org>. Acedido em 04 de abril de 2013 em http://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf.
- Agência europeia para o desenvolvimento em necessidades educativas especiais [AEDNEE]. (2008). *Vozes Jovens: Ao Encontro da Diversidade na Educação* In Portal da Agência europeia para o desenvolvimento em necessidades educativas especiais, <http://www.european-agency.org>. Acedido em 24 de julho de 2013 em http://www.european-agency.org/sites/default/files/young-voices-meeting-diversity-in-education_EPH-PT.pdf.
- Albuquerque, M. (2000). *A criança com deficiência mental ligeira*. Lisboa: SNR.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas [Versão eletrónica]. *Análise Psicológica*, vol.28, n.2, pp. 255-267 Acedido em 25 novembro de 2013 em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a02.pdf>.
- Arnett, J. (2003). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups [Versão eletrónica]. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 100, 63-75. Acedido em 20 de outubro de 2013 em http://www.jeffreyarnett.com/articles/ARNETT_conceptions_ethnic_groups.pdf.

- Ainscow, M., Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (edição revista e aumentada). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um Guia para Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Belo, C., Caridade, H., Cabral, L., Sousa, R. (2008). Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização [Versão eletrónica]. *Revista Diversidades*, 22, 4-8. Acedido em 21 de julho de 2013 em http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoesdre/revista_diversidades/tabid/392/ctl/Read/mid/1394/InformacaoId/2349/UnidadeOrganicaId/5/Default.aspx.
- Bénard da Costa, A., et al. (2000). *Currículos Funcionais – Manual para Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- Bisquerra, R., (1989) - *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ed. CEAC.
- Bogdan, R., Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Calado, S., Ferreira, S. (2005). Análise de Documentos: métodos de recolha e análise de dados. Trabalho apresentado na Disciplina de Metodologia da Investigação I, Mestrado em Educação – Didática das Ciências, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa. Acedido a 20 de novembro de 2013 em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>.
- Capucha, L., Cabrito M., Salvado A., Alvares A., Paulino A., L., Santos S., et. al. (2004). *Os Impactos do Fundo Social Europeu na Reabilitação Profissional de Pessoas com Deficiência em Portugal*. Vila Nova de Gaia, Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. Acedido a 25 de novembro de 2013 em <http://www.crbg.pt/investigacao/Documents/colecao/CRPG-impactos.pdf>.
- Cárdias, S. (2007). *A profissionalização dos indivíduos portadores de deficiência mental: uma conquista possível*. Comunicação apresentada no VI Seminário de Pesquisa em

Educação - Região Sul. Acedido em 14 de maio 2013 em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_Inclusiva/Painel/07_25_35_PA152.pdf.

Congresso Europeu Sobre Deficiência. (2002). *Declaração de Madrid: Não discriminação mais acção positiva igual a inclusão social*. Madrid. Acedido a 15 de maio de 2013 em <http://www.pcd.pt/apd/decmad.php>.

Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Porto: Porto Editora.

Costa, A., Leitão, F., Santos, J., Pinto, J., Fino, N. (1996). *Currículos Funcionais – sua caracterização – Volume 1*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, A. (Coord.), Pinto, A., Gomes, F., Ferreira, F., Leitao, F., Pinto, J., et al. (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.

Coutinho C., Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 número 1, 221-244. Universidade do Minho.

Russel, C. (1998). Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries [Versão electrónica]. *Employment and training papers*, 21. Genebra: International Labour Office. Acedido em 02 de julho de 2014 em http://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/WCMS_120230/lang-en/index.htm.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. [Versão eletrónica] *Revista de Educação*, Volume XVI, nº 1, 5-20. Acedido em 23 de julho 2013 em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>.

- Gardou, C. (2011a). Pensar a deficiência numa perspetiva inclusiva [Versão eletrónica]. *Revista Lusófona de Educação*, Volume 19, 13-23. Acedido em 23 de julho de 2013 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2815/2140>.
- Gardou, C. (2011b). *Handicap par ceux qui le vivent le vivente*. Toulouse: Editeur Erès.
- Glat R., Mascaro, A., Antunes, K., & Marin, M. (2011). Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho. Acedido a 03 de abril de 2013 em http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/CIEE_texto_GLAT_et_all_versao_final_agosto_2011.pdf.
- Gleitman H., Fridlund A., Reisberg D. (2003). *Psicologia*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto do Emprego e Formação Profissional. (2010). *Guia de Apoio Orientações para Candidaturas, Ano 2011, Regiões de Convergência, Tipologia de Intervenção 6.2 (Eixo 6 do POPH), Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades, (POPH)*. Acedido em 14 de abril de 2013 http://www.poph.qren.pt/upload/docs/noticias/Concursos_Candidaturas/2010/OI/Guia_Apoio_TI_6_2_Cand_2011_Converg%C3%Aancia_IEFP.pdf.
- Jahoda, A., Banks, P., Dagnan, D., Kemp, J., Kerr, W., Williams, V. (2009). Starting a new job: The social and emotional experience of people with intellectual disabilities. [Versão eletrónica]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22, 421-425. Acedido em 09 de maio de 2013 em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-3148.2009.00497.x/abstract>.
- Lima, B. (2001). Formação e Inserção Profissional de Pessoas com Deficiência. In.: Sequeira, Arménio (coord.), *Reabilitação e inserção social: novas áreas de estudo, novas respostas profissionais. 1ªs jornadas em Reabilitação e Inserção Social, Lisboa. Actas*. Lisboa: ISPA.
- Maffezol, R. Góes, M. (2009). Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. In Barreiros, D. (Coord.), Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T. *Tornar a educação inclusiva*. (pp. 141-157) Brasília: Anped. Retirado: Agosto, 23, 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>.
- Masson, M. (2009). Educação e trabalho: A constituição do trabalhador deficiente intelectual. Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Humanas da Universidade

Metodista de Piracicaba para obtenção do grau de Mestre, orientada por Maria Inês Bacellar Monteiro, Piracicaba. Acedido em 14 de maio de 2013, em [https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/index.php?prog=MS+-EDUCA%C7%C3O+\(PPGE\)](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/index.php?prog=MS+-EDUCA%C7%C3O+(PPGE)).

Meletti, S. (2001). O Significado de Processo de Profissionalização para o Indivíduo com Deficiência Menta [versão eletrónica]. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.7, 1, 77-90. Acedido a 23 de julho de 2013, em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v07n01/v07n01a07.pdf>.

Ministério da Educação/DGIDC. (2008). *Educação Especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Morato, P., Santos, S. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Morato, P., Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental, *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, IV série, v.14, 51-55.

Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Morato, P., Santos, S. (2012). Acertando o Passo! Falar de Deficiência Mental é um erro: Deve falar-se de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID). Porquê? [Versão eletrónica]. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 18 (1), 3-16. Acedido a 04 de abril de 2013 em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000100002&script=sciarttext>.

Organização Mundial de Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa, Direção Geral de Saúde.

Petrogiannis, K. (2011). Conceptions of the transition to adulthood in a sample of Greek higher education students [versão eletrónica]. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 1, 121-137. Acedido em 05 de maio de 2013 em <http://www.ijpsy.com/volumen11/num1/286/conceptions-of-the-transition-to-adulthood-EN.pdf>.

Rookes, P., Willson, J. (2000). *Perception: Theory, development and organization*. London: Routledge.

- Rossit, R. (2003). Ensino de deficientes mentais: avaliação e planeamento. *Anais ABPMC do XII Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental*, Londrina – PR. Acedido a 13 de Agosto de 2013 em <http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/1405092046b5717044923c.pdf>.
- Sanches, I., Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches I., Teodoro A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.
- Saunders, M. (2012). Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports (Book Review). *The Psychological Record*, 2003, 53, 327-329. Acedido a 13 de abril de 2013 em <http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1485&context=tpr>.
- Santos, S. Santos, S. (2007). Comportamento adaptativo e qualidade de vida nas crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. vol. 14. pp. 57-67.
- Schalock, R., Luckasson, R., Shogren, K., Borthwick-Duffy, S., Bradley, B., Buntinx, W., et al. (2007). The renaming of Mental Retardation: Understanding the change to the term Intellectual Disability [versão eletrónica]. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124. Acedido a 12 de abril 2013 em <http://www.aaidjournals.org/doi/pdf/10.1352/1934-9556%282007%2945%5B116%3A%5D2.0.CO%3B2>.
- Serrano, J. (2005). Percursos e práticas para uma escola inclusiva. Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho para obtenção do grau de doutor, orientada por Luís Miranda Correia, Braga. Acedido em 04 de abril de 2013 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6981/2/Tese%20de%20Doutoramento.pdf>.
- Simeonsson, R., Ferreira, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., Alves, S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, Relatório Final* [versão eletrónica]. Acedido em 24 de abril de 2013 em www.dgidec.min-edu.pt/educacaoespecial/data/.../estudo_simeonsson.pdf.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Silva, M. (2013). Dados de Investigação em Ciências da Educação e em Artes Visuais: testemunho para a construção da Escola Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 25, 13-29. Acedido em 03 de abril de 2013 em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1645-7250201300300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.
- Silva, M. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134. Acedido em 05 de abril de 2013 em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n19/n19a08.pdf>.
- Silva, M. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, M. (2010). Exigências Educativas e Formativas nos alunos com atraso mental em processo de transição para a vida ativa. Tese apresentada ao departamento de Didática e Organização Escolar da Universidade de Granada para obtenção do grau de doutor, orientada por Tomás Smartinez e Juan Manuel Trujillo, Granada. Acedido em 28 de novembro de 2013 em <http://hera.ugr.es/tesisugr/19796250.pdf>.
- Silva, N., Furtado A. (2012). Inclusão no Trabalho: A Vivência de Pessoas com Deficiência Intelectual. *Interação em Psicologia*, 16(1), 95-100. Acedido em 30 de julho de 2013 em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/23012/19719>.
- Soriano, V. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, Espanha 7-10 de Junho de 1994. UNESCO / Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Acedido em 12 de agosto de 2013 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.

Alonso M., Schalock R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero* [revista de Internet], 41 (4), 7-21. Acedido em 12 de maio de 2013 em http://sid.usal.es/docs/F8/ART18861/ultimos_avances.pdf.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 4ª Edição. Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Legislação e documentos normativos

Ministério da Educação (1986). Lei nº 66/79, de 4 de outubro. Diário da República, I série-A, n.º 125

Ministério da Educação (1986). Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro. Diário da República, I série-A, n.º 2373.

Ministério da Educação (1990). Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro. Diário da República, I série-A, nº 21

Ministério da Educação (1991). Decreto-Lei n.º319/91, de 23 de agosto. Diário da República, I série -A, n.º 193.

Ministério da Educação (1997). Despacho conjunto n.º105/97, de 30 de maio. Diário da República, II série, n.º 149.

Ministério da Educação (1997). Lei nº 115/97, de 19 de Setembro. Diário da República, I série, n.º217.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, I série-A, n.º 15.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º7/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, I série-A, n.º 15.

Ministérios das Actividades Económicas e do Trabalho e da Educação (2004). Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de julho. Diário da República, I Isérie, n.º175.

Assembleia da República (2004). Lei nº 38/2004, de 18 de agosto. Diário da República, I série-A, n.º 194.

Assembleia da República (2005). Lei constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto. Diário da República, I série-A, n.º 155.

Ministério da Educação (2005). Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República, I série-A, n.º 166 .

Ministério da Educação (2005). Despacho normativo nº 50/2005, de 9 de novembro, I série-B, nº 215

Ministério da Educação (2006). Despacho normativo nº 1/2006, de 6 de janeiro. I série-B, nº 5

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República. I série, n.º 4.

Assembleia da República (2008). Lei nº 21/2008, de 12 de maio - Diário da República I série, n.º 91

Assembleia da República (2009). Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República, I série n.º166.

Ministério da Educação (2009). Lei nº 55/2009, de 2 de Março. Diário da República. I série, n.º193.

Ministério da Educação (2009). Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. Diário da República. I série, n.º197.

Ministério do trabalho e da solidariedade social (2009). Decreto-Lei 290/2009, de 12 de outubro. Diário da República. I série-A, n.º42.

Ministério da Educação (2010). Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro. Diário da República. II série, n.º35.

Ministério do trabalho e da solidariedade social (2010). Despacho normativo nº 18/2010, de 29 de junho. Diário da República. II série, n.º124

Ministério da Educação e Ciência (2012). Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. Diário da República. I série, n.º 176.

Ministério da Educação e Ciência (2012). Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Diário da República, I série. n.º 129.

APÊNDICES

I – Quadros das características dos intervenientes

II - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

III – Guião das entrevistas

IV – Protocolo das entrevistas

V – Análise de conteúdo

VI – Síntese das entrevistas

VII – Síntese global das entrevistas

Apêndice I – Quadros das características dos intervenientes

Quadro 1 - Características do interveniente FR

Quadro 2 - Características do interveniente SD

Quadro 3 - Características do interveniente AD

Nos quadros que se seguem apresentamos as características dos intervenientes na nossa investigação:

Interveniente	Código: FR
Identificação/Características	
Idade: 16 anos	
Sexo: masculino	
Diagnóstico: Deficiência ligeira das funções intelectuais	
Situação escolar: Aluno do 9º ano de escolaridade da escola X	
Percurso escolar: Não frequentou a pré-primária, “esteve aos cuidados de uma ama”. Entrou para o 1º ciclo no ano 2003/04, na escola EB 1 da Escola B, e manifestou desde logo grandes dificuldades na aquisição de conhecimentos. Ficou retido no 2º ano e beneficiou de apoio educativo tendo sido encaminhado para a consulta de desenvolvimento do hospital de S. A. Nesse ano, por iniciativa da mãe, foi a uma consulta de oftalmologia, onde lhe foi diagnosticada uma “dislexia de causa postural” e recomendado a utilização de leitoril e apoio de pés diariamente. No ano seguinte, passou a beneficiar das medidas educativas de Regime Educativo Especial do DL 319/91, de 23 de agosto, alínea a) equipamentos especiais de compensação (leitoril e apoio de pés); f) condições especiais de avaliação; g) adequação na organização de classes ou turmas; h) apoio pedagógico acrescido e i) ensino especial – Currículo escolar próprio. No 4º ano com a revogação do DL 319/91 o aluno foi reavaliado de acordo com o DL 3/2008 de 7 de janeiro passando a beneficiar das seguintes medidas educativas: a) apoio pedagógico personalizado; b) adequações curriculares individuais; d) adequações no processo de avaliação. Fica aprovado e é matriculado no 5º ano na E. B. 2, 3 D.P mantendo as medidas do ano anterior. No 6º ano é novamente reavaliado e passou a beneficiar da alínea e) currículo específico individual, deixando de ser abrangido pela alínea b) adequações curriculares individuais. Estas medidas vão-se manter durante todo o 3º ciclo, mesmo quando o aluno foi transferido da cidade natal para a escola EB 2, 3 na cidade L para frequentar o 9º ano de escolaridade.	
Disciplinas frequentadas: Frequentou todas as disciplinas do currículo da turma (Língua Portuguesa, Francês, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físico-químicas, Ed. Visual, Ed. Física, Tecnologias de Informação e Comunicação) exceto Inglês por coincidir com o horário do estágio.	
Estágio: Este ano estagiou num centro hípico onde tratava dos animais e do jardim. Todas as tardes das 15h às 18h.	
Contexto familiar: Visita a mãe na cidade natal aos fins-de-semana. Agregado familiar monoparental constituído pela mãe e dois filhos. O aluno está a viver no Internato masculino em L, para onde veio nas passadas férias de verão. No último mês do 3º período, teve contacto mais próximo com o pai, o que o deixou muito sensibilizado.	

Quadro 1 - Características do interveniente FR

Interveniente	Código: SD
Identificação/Características	
Idade: 16 anos	
Sexo: feminino	
Diagnóstico: Deficiência grave das funções intelectuais	
Situação escolar: Frequenta o curso de Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade na Y	
Percurso escolar: Frequentou a pré-primária onde foi sinalizada, tendo sido elaborado um PEI que contemplava as áreas da linguagem, cognição e comportamento social. A aluna beneficiou de adiamento escolar no ano 2002/03. Foi matriculada na escola do 1º ciclo da escola N no ano letivo 2003/04 e no processo não consta qualquer documento relativo à aplicação de medidas do DL 319/98 durante este ano. Em julho de 2003 foi avaliada psicologicamente tendo sido diagnosticado um atraso global de desenvolvimento e problemas de linguagem. No 2º ano vem para L e é , na escola EB 2, 3 dessa mesma cidade, pelos serviços especializados de apoio educativo sendo detetada uma perturbação acentuada na	

linguagem oral e escrita. A aluna é seguida nas consultas de desenvolvimento do hospital de S. No 3º ano começa a beneficiar das seguintes medidas educativas do DL 319/91: alínea c) adaptações curriculares, alínea f) condições especiais de avaliação, alínea g) adequações na organização de classes ou turmas e alínea h) apoio pedagógico acrescido. Repetiu o 4º ano e transitou para o 2º ciclo onde passou a ser abrangida pela alínea i) do DL 319/98. Nesse ano é reavaliada e é abrangida pelo DL 3/2008 com as alíneas a) apoio pedagógico personalizado e e) Currículo Específico Individual. Para o ano letivo 2012/2013 é feita a sua matrícula no curso de formação profissional no Centro de formação profissional, onde se encontra a frequentar um curso de formação profissional, percurso B, com equivalência ao 3º ciclo e obtenção de qualificação profissional de nível 2 no fim do seu percurso, pois frequentou a formação base.
Disciplinas frequentadas: Tecnologias de Informação e Comunicação; Matemática para Vida; Cidadania e Empregabilidade; Linguagem e Comunicação.
Estágio: Estágios internos em várias atividades (bar/café do centro de formação e limpezas)
Contexto familiar: Agregado familiar monoparental constituído pela mãe, e o irmão mais velho, não tem contacto com o progenitor.

Quadro 2 - Características do interveniente SD

Características	Código: AD
Identificação/Características	
Idade: 17 anos (faz este ano os 18 anos)	
Sexo: masculino	
Diagnóstico: Deficiência ligeira das funções intelectuais	
Situação escolar: Aluno do 9º ano de escolaridade da escola X	
Percurso escolar: Frequentou o pré-escolar desde 1 mês até aos 2 anos. Dos 2 aos 4 ficou em casa aos cuidados da mãe e da avó. Aos 4 anos volta para o infante e é sinalizado na consulta de desenvolvimento do hospital de S.. da cidade onde vive, por apresentar um atraso global de desenvolvimento sobretudo na área da linguagem compreensiva e expressiva. Aos 5 anos muda de jardim-de-infância e passa a usufruir de apoio educativo, foi integrado no projeto de intervenção precoce. Foi alvo de adiamento de escolaridade ao abrigo do DL 319/91. É matriculado no 1º ano na escola dos P beneficiando das alíneas f) condições especiais de avaliação, g) adequações na organização de classes ou turmas, h) apoio pedagógico acrescido e i) ensino especial – currículo escolar próprio, do artigo 2º do DL 319/91. Transita para o 2º ano e apesar do currículo implementado não transita duas vezes de ano e a mãe muda-o de escola para repetir novamente o 2º ano. Nos anos seguintes transita sempre. No 4º ano é reavaliado e é inserido no DL 3/2008 na alínea e) currículo específico individual, concluindo o 1º ciclo no ano 2007/08. Foi matriculado no 2º ciclo na escola EB 2, 3 da sua cidade mantendo as medidas determinadas no ano anterior. No 7º ano volta novamente para o agrupamento de escolas das C tendo transitado de ano e de escola para fazer o 8º ano na escola onde tinha feito o 2º ciclo. Realiza com sucesso as suas aprendizagens e é lhe proposto ir fazer a equivalência ao 9º ano no centro de formação profissional. Durante o 1º período frequentou as aulas, mas devido ao seu comportamento desviante, a mãe retirou-o da formação. A professora de educação especial teve conhecimento da situação em que se encontrava o aluno e entrou em contacto com a encarregada de educação, orientando-a para reinscrever o filho na escola. O aluno voltou à sua antiga turma e retomou/prosseguiu o seu percurso escolar anterior (ou seja foi frequentar o 9ºano).	
Disciplinas frequentadas: Frequentou todas as disciplinas do currículo da turma (Língua Portuguesa, Francês, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físico-químicas, Ed. Visual, Ed. Física, Tecnologias de informação e comunicação e Inglês).	
Estágio: Desenvolveu atividades de aprendiz de mecânica numa oficina automóvel. Em duas tardes por semana, 4h cada.	
Contexto familiar: Agregado familiar monoparental constituído pela mãe e a irmã de 13 anos. Vivem todos em casa da avó. Contacta com o pai regularmente.	

Quadro 3 - Características do interveniente AD

Apêndice II – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Sou professora de Educação Especial e estou a fazer o Mestrado em educação especial: domínio cognitivo e motor. No âmbito da tese de mestrado, realizarei uma investigação subordinado ao tema “A percepção de jovens com DID sobre a transição para a vida activa”.

Sendo assim, vem por este meio, solicitar a vossa Excelência, autorização para a imprescindível colaboração do(a) seu (sua) educando(a) para a realização de uma entrevista. As entrevistas realizadas, serão gravadas via áudio, com o único propósito de serem transcritas e contribuir, deste modo, para uma recolha efetiva de informação necessária para o desenvolvimento do estudo, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Professora

(Professora Teresa Carvalho Dias)

Autorização

Eu,.....,
Encarregado de Educação do aluno,
nº....., da turma....., autorizo que a Professora Teresa Carvalho Dias entreviste e grave em áudio o meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data:/...../.....

.....

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Apêndice III – Guião das entrevistas

III – Guião das entrevistas

I - Tema: A perceção de jovens com DID sobre a transição para a vida activa

II - Objetivos gerais: Recolher dados que permitam:

- a) Identificar as perceções que os adolescentes/jovens têm acerca da sua preparação para a inserção na vida activa (escola, centro de formação, apoio da família);
- b) Fazer a avaliação da perceção dos alunos/formandos relativamente aos obstáculos/facilidades inerentes ao próprio processo de inclusão na Transição para a Vida Adulta;
- c) Procurar perceber os fatores que podem interferir e influenciar os sonhos e ambições futuras manifestadas pelos alunos (envolvimento familiar, professores, meio ambiente, competências desenvolvidas no processo formativo).

III - Objetivos específicos: Constantes no quadro abaixo.

Entrevistados: Formanda da CENFOR e alunos abrangidos pelo artigo 16º, alínea e) do DL

nº 3/2008 de 7 de Janeiro

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a.	- Legitimar a entrevista. - Motivar o/a entrevistado/a	- Informar os entrevistados acerca da investigação em curso. - Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas. - Pedir a sua colaboração, salientando a importância desta. - Solicitar autorização para gravação áudio da entrevista	- Utilizar o modelo da entrevista diretiva. - Usar uma linguagem apelativa e adequada ao entrevistado/a. - Pedir para gravar a entrevista. - Tratar o/a entrevistado/a com cordialidade de modo a criar empatia. - Esclarecer todas as dúvidas colocadas pelo entrevistado/a.
Bloco B Perfil do Entrevistado/a	- Recolher informações acerca do do/a entrevistado/a	- Recolher informações acerca da idade, percurso escolar, frequência da educação especial, habilitações académicas do/a entrevistado/a.	- Estar atento às reações e tomar nota das reações físicas - Mostrar total disponibilidade e abertura, para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Dinâmica familiar e a transição para a vida ativa	- Avaliar a influência da dinâmica das relações familiares na sua transição para a vida ativa	- Indagar sobre o tipo de relação que estabelecem com pais /encarregados de educação - Perceber se há alguma relação mais estreita com algum elemento da família e com influência sobre eles	- Levar o aluno a pronunciar-se acerca das suas relações familiares mais próximas - Procurar que o jovem fale da sua vida familiar sem que se sinta constrangido/a
Bloco D Dinâmica social dos alunos/ formandos DID	- Conhecer as relações afetivas e sociais que estes adolescentes/jovens estabelecem em diferentes espaços e atividades	- Darem a conhecer a sua relação com os seus pares - Indagar acerca da relação em termos de duração, local de convívio, aceitação da relação	- Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas - Não mostrar divergências em

		pelos pais/encarregados de educação - Pedir para explicarem como ocupam os tempos de lazer	relação às suas opiniões - Nunca culpabilizar o jovem ou deixar perceber isso
Bloco E A formação no processo de transição para a vida ativa	- Conhecer as áreas de formação que estes jovens experimentaram durante o seu processo de transição para a vida ativa. -Averiguar a opinião destes jovens sobre o papel da escola/centro de formação no seu processo de transição para a vida ativa - Tentar apreender se existe um projeto de formação próprio e como eles lhes permitirá uma Transição para a Vida Ativa (TVA)	- Falarem acerca do percurso feito pelos alunos/formanda nos estágios - Vantagens e desvantagens deste currículo que frequentam - Relatarem as experiências vividas no estágios - Saber se os alunos/formanda têm preferências ou opiniões formadas acerca deste percurso onde se encontram a frequentar - Perceber se consideram que o estágio os está a preparar para terem uma profissão no futuro e de que forma. - Perguntar se as atividades que desenvolvem estão relacionadas com a profissão que um dia querem desempenhar.	- Levar o entrevistado a dar respostas objetivas e relevantes - Demonstrar interesse e curiosidade - Procurar que os jovens enumerem os diferentes tipos de atividades que realizaram e o que, na sua perspetiva, aprenderam em cada uma delas. -Pedir aos entrevistados que façam um levantamento de experiências positivas/negativas vivenciadas pelos jovens durante seu estágio, no âmbito da experiência profissional.
Bloco F Inclusão/Exclusão no local de estágio	- Averiguar as experiências de inclusão/exclusão no local de estágio	- Pedir que falem um pouco do ambiente entre colegas no local de estágio. - Saber qual a percepção que eles têm acerca do que os outros	- Levar o entrevistado a dar respostas objetivas e relevantes. - Auscultar a opinião sobre o ambiente e relacionamento inter-pessoal no local de estágio,

		pensam sobre eles. - Questionar sobre o apoio de professores/ monitores no acompanhamento do estágio	recorrendo se necessária a questões auxiliares,
Bloco G Perspetivas de futuro	- Influência na escolha profissional - Identificar as escolhas profissionais e as expetativas em relação ao trabalho/futuro	- Conhecer como se imaginam profissionalmente no futuro - Saber se alguém os ajudou na escolha da profissão que pensam ter o futuro. - Saber a sua perspetiva acerca da escola / instituição relativamente à obtenção de um emprego/profissão - Perceber se se consideram preparado/a para ingressar no mercado de trabalho - Saber qual a sensação perante a possibilidade de entrada no mercado de trabalho. - Saber se têm informação acerca das diferentes saídas profissionais para os jovens que terminam a sua escolaridade - As principais preocupações em relação ao futuro (quando terminarem a escola/ formação)	- Levar o entrevistado a dar respostas objetivas e relevantes. - Solicitar aos entrevistados informações acerca das suas ambições e perspectivas sobre o seu futuro pessoal e profissional, recorrendo se necessário a questões auxiliares.
Bloco H O que é ser adulto	Percecionar a imagem que os adolescentes/jovens têm do adulto	- Perceber as suas percepções do que é para eles ser adulto - Percecionar a imagem que têm deles próprios	- Recolher informação que caracterize a perspetiva dos jovens sobre os adultos, recorrendo se necessário a questões auxiliares.

			-Agradecer a colaboração do jovem.
--	--	--	------------------------------------

Apêndice IV – Protocolos das entrevistas

1 - Protocolo da entrevista a SD

2 - Protocolo da entrevista a AD

3 - Protocolo da entrevista a FR

1 - Protocolo da entrevista SD

Apresenta-se, de seguida, o conteúdo transcrito da entrevista realizada pelo autor do trabalho (E - Entrevistador) à formanda, SD (SD).

E – Olá sou professora de educação especial na escola X e gostava de te fazer umas perguntas sobre o teu percurso escolar e sobre o teu estágio. Pode ser?

SD – Pode professora, pode

E – Eu vou gravar, mas não mostro a ninguém. Pode ser.

SD -

E – Que idade tens?

SD – Tenho 16 anos.

E – Quando fazes 17?

SD – Em outubro, dia 5 de outubro.

E – Onde é que tu vives?

SD – Na Av . H D em L.

E – Que ano de escolaridade é que tu frequentas?

SD – O 9º ano, na formação.

E – Entraste para a escola com que idade?

SD – Acho que foi com 6. Acho eu.

E – Andaste na pré?

SD – Acho que não

E – Lembras-te quando é que comesas-te a ter apoio da educação especial?

SD – Foi quando vim aqui pa L.

E – Tinhas que idade?

SD – Uns 10 anos. Mas também tive em M. R. com 7 anos.

E – Andavas no segundo ano?

AD – Não, andava no primeiro ainda porque eu chumbei, mas no segundo também por causa de eu ir para a N. e também chumbei.

E – Lembras-te com que idade foste para o 2º ciclo?

SD – Tinha aí uns 12.

E – Achas que teres uma professora de educação especial foi bom para ti?

SD – Ajudou

E – Em que é que ela te ajudou?

SD – Ajudou a falar muito melhor. Ajudou-me nas dificuldades. Aprendi mais, como é que é a vida.

E – Falas-te em falar melhor. Tiveste terapeuta da fala?

SD – Sim, lá no hospital de L.

E – Andavas no 1º ciclo?

SD – Sim andava no P. Depois comecei a ter lá na escola.

E – Tiveste terapia até que idade?

SD – Aí os meus 11 anos não me lembro bem.

E – Gostaste de andar na escola. Foi importante para ti?

SD – A escola foi muito importante para mim, mas ainda tenho muito para aprender.

E – Neste momento há assim alguma coisa que te preocupe. Na escola, na tua vida...?

SD – Acho que são os amores..

E – Então que se passa com os amores?

SD – Namorei com este ano e meio.

E – E?

SD – Ano meio não, um ano e um mês e acabamos por causa que a nossa relação não estava muito bem.

E – Então porquê?

SD – Coisas nossas... agora não quero falar.

E – Costumas falar abertamente com a tua mãe sobre os teus problemas?

SD – Não muito, só às vezes.

E – Não lhe costumas contar os teus segredos, as tuas coisas?

SD - ----- (acena com a cabeça negativamente)

E – A tua mãe costuma falar contigo acerca dos problemas que tem? Das dificuldades?

SD - Ela fala com o seu amante.

E – Ela ainda tem o mesmo senhor?

SD – Não ela agora tem um rapaz. Ela ainda tem o seu amor, só que agora há um rapazito de 35 anos que ela diz que é muito novo. Ela diz que ele gosta dela, já lhe ofereceu um colar, bombons, e carrega-lhe o telemóvel.

E – A tua mãe faz-te confidencias, conta-te as coisas da vida dela a ti?

SD – Parece que eu sou a melhor amiga dela.

E – O teu irmão não é assim confidente da tua mãe nem teu?

SD – Nem por isso.

E – Ele ainda vive lá em casa?

SD – Sim, mas tem a vida um bocado à parte com a namorada. Mas eu não gosto dela.

E – Mas tu gostavas dela?

SD – Agora já não, Gosto um bocadinho. Só que ela tem de perceber que não pode estar sempre a mandar no meu irmão. Quando eu falo com ele ela vai logo meter-se a contar coisas porque depois o meu irmão passasse e tira-me o telemóvel.

E – Agora falamos de outra coisa. Achas que fazes amigos com facilidade?

SD – O que é que é isso de facilidade?

E – Se consegues arranjar muitos amigos, se és popular?

SD – Não, tenho poucos. São os que tenho na escola.

E – Ao amigos que tens são de há muito tempo ou de há pouco tempo?

SD – São de há pouco tempo.

E – Os outros amigos que tinhas ficaram para trás não te acompanharam?

SD – ----- (Acena afirmativamente com a cabeça).

E – Os teus amigos quem é que escolhe? A tua mãe, o teu irmão, quem é?

SD – Sou eu que escolho. Mas também há umas partes que tem que se ver como lidar com essas pessoas por causa que algumas pessoas podem falar por trás das costas. Como tive lá problemas no Centro arranjam-me problemas para mim por contar ao meu namorado. O meu namorado passou-se e não gostou de ouvir aquilo que coiso, prontos. Não gostou nada. E então foi falar sobre isso à Dr^a P. e a Dr^a P. disse-lhe que não devia ir falar com o R porque ele já sabia como era o R.

E – O R . Foi teu namorado?

SD – Era ... (riu um pouco). Ela arranjou-me problemas e eu agora chateei-me com a amiga e agora não falo com ela. Eu disse vi que estavam a falar de mim na casa de banho, eu cheguei mesmo lá no bar e disse mesmo alto” – Podem falar mais alto sei que estão a falar de mim, não sou burra.” E a “Stora” P vira-se e diz que “- E não és burra”. E começaram todos a olhar para mim. Eu noto pelos olhos quando estão a falar mal de mim

E – Tu sentes necessidade de ter amigos?

SD – Mais ou menos.

E – Porquê?

SD – Não sou uma pessoa de estar a fazer amigos. Eu gosto de estar assim ...

E – Sozinha, no teu canto?

SD – E as pessoas virem ter comigo.

E – Gostas mais que as pessoas venham ter contigo do que tu ter com elas?

SD – Pois.

E – E achas que eles vêm ou nem por isso?

SD – Mais ou menos.

E – Explica lá o que é mais ou menos.

SD – Eu não sou muito atenta às pessoas.

E – Como é que tu costumavas ocupar os teus tempos livres?

SD – A ver TV e tenho o PC do meu irmão.

E – Vais ao Facebook?

SD – Já não tenho facebook O meu irmão tirou-me isso porque isso era mau para mim. Tenho só o hotmail porque preciso por causa do curso.

E – Aos fins-de-semana costumavas sair?

SD – Saio com a minha mãe aos sábados. Vou ao café e ao mercado e ajudo ela a fazer as compras para casa e à tarde vou a Monte Real Não é bem Monte Real é uma aldeia ao pé.

E – Então e vais lá fazer o quê?

SD – Vou lá ter com a minha madrinha e o meu padrinho.

E – Vais visitar a família.

SD – Deram-me 10 euros. Mas é o meu irmão que me leva porque ele tem carro.

E – Ainda bem.

SD – A minha mãe agora também quer tirar a carta. Eu já disse ao meu ex. Vou mas é ganhar o meu dinheirinho, quando sair dali, ajudar a minha mãe, juntar dinheiro e ...

E – Vamos voltar um pouco à nossa conversa da escola como é que se chama a escola em que andas agora?

SD – CINFORM

E – São quantos formandos na tua turma?

SD – Somos 9.

E – Quais são as disciplinas que tu frequentas?

SD – TIC, Matemática, Língua Portuguesa, BC²⁰, LL²¹, empreendedorismo e, já tive essas, agora, e também já tive o portefólio.

E – Achas que tem sido bom para ti?

SD – Sim

E – Então porquê?

SD – Porque mudou muito a minha vida.

E – O que é que mudou?

SD – Fiquei mais alerta do que se passa. Daquelas cenas que lhe contei

E – Mas na tua vida mudou alguma coisa?

SD – Alterou porque acho que tenho mais hipótese de trabalhar e aprender mais.

E – O que é que mais gostas na escola?

SD – É do campo, do jardim.

E – Então porquê?

SD – Porque gosto de lá estar sozinha. Às vezes até lhes digo que vou para o jardim para estar sozinha e não me apetece estar com vocês.

E – Achas que lá fazem um bom acompanhamento da tua formação, do teu estágio achas que te ajudam?

SD – Sim

E – Das disciplinas que tiveste qual é que tu gostaste mais?

SD - TIC,

E – Explica lá?

²⁰ BC – balança de competências;

²¹ LL – legislação laboral

SD – Gostei de aprender o Excel. Como há muitas coisas para aprender e que eu quero saber.

E – Muito bem SD.

SD – Só não gostei de uma coisa num telemóvel de um amigo meu. Ver assim programas coisos,,,

E – Como é o teu relacionamento com os teus colegas? Achas que os teus colegas gostam de ti?

SD – Sim está tudo bem.

E – Com os professores?

SD – Às vezes são os professores que berram comigo por não fazer nada. Agora os professores dizem que eu ando mais lenta que eu não faço nada.

E – Quando surgiu a hipótese de ires para o centro de formação tu sentiste-te obrigada a ir ou foste porque quiseste?

SD - Eu quis ir para lá.

E – Agora para além das aulas o que é que fizeste em termos de estágio?

SD – ----- Silêncio.

E – Já experimentas-te algumas actividades profissionais no curso?

SD – Já estive lá dentro no bar, no café. Nas limpezas, na casa de banho, no átrio grande e pequeno, nos gabinetes. Fiz isso tudo.

E – Ainda só fizeste estágios internos, ainda não foste mesmo para o mundo do trabalho.

SD – Para isso só devemos ir aí lá para janeiro.

E – Então ainda te faltam as férias e o primeiro período de aulas.

SD – Sim

E – Desses estágios que tu fizeste qual é que gostaste mais?

SD – Foi de estar a fazer os cafés. Estavam-nos sempre a mandar limpar as prateleiras por baixo mas aquilo estava sempre limpo.

E – Então gostaste dessa área.

SD – Eu já fui formanda do mês durante 3 vezes. Eu esforcei-me bastante. Mas agora é só 10, 10, 10....

E – Mas foi quando estavas no bar que tiveste a distinção?

SD – Não foi em todo lado eu melhorei muito. Eu tive a melhor nota, 18 no teste quando foi a avaliação sobre o bar. Fui a única a ter aquela nota.

E - Era um teste sobre as coisas praticas do bar?

SD – Só que aquilo era difícil, tínhamos de pensar um bocadinho. Os meus colegas tiveram todos menos que eu.

E – Que profissão é que tu pensas a vir ter no futuro?

SD – Trabalhar num café. Se eu não tiver hipótese aqui em Portugal eu vou para fora.

E – Alguém te ajudou a escolher a profissão?

SD ----- Acena negativamente com a cabeça.

E – Então foste tu, que pensas-te que essa era a melhor profissão para ti.

SD – Sim

E – Achas que a instituição onde estás a fazer a formação pode-te ajudar a encontrar esse emprego que tu gostas?

SD – Sim

E – De que forma é que eles te podem ajudar?

SD – Podem-me ajudar a procurar e a encontrar uma ...

E - Colocação.

SD - Se não conseguir tenho de estar À espera

E - Agora já fazes atividades relacionadas com a atividade que queres seguir?

SD – Mais ou menos

E – Tiveste o estágio no bar da escola já fazias algumas atividades. Não foi?

SD – Já sei tirar café, sei fazer torradas, fazer aquelas coisas para os cafés que vem num pacote.

E – Descafeinado?

SD – Sim sei fazer isso. Sei fazer também carioca.

E – Sandes e essa parte já sabes?

SD – Essa parte ainda não

E – Dos bolos aqueles nomes todos diferentes já sabes?

SD – Pois tenho ainda muitos para aprender.

E – Quando estavas lá no bar e nas limpezas tinhas alguém que te orientasse e te explicasse como se faziam as coisas?

SD – A formadora P. Ela explicava as coisas, com é que se tirava um café e essas coisas assim.

E – Tu no curso já foste visitar alguma empresa mesmo a funcionar?

SD – Sim,

E - Ver as pessoas a trabalhar por exemplo em cafés?

SD – Sim fui ver ao pé de Ourem ver a quinta do, a quinta do-----, aí não me lembro como se chama.

E - Não faz mal. O que é que lá foste ver.

SD – Fomos ver a sala VIP. O sítio onde fazem as coisas dos restaurantes assim para os ...

E – Casamentos

SD – Sim. Vimos assim aquela parte onde a carne não se pode cortar aquilo assim dos cozinheiros a preparar as coisas. Fui ver isso, depois fui ver mais um restaurante ali na Gândara, era muita pouca coisa, mas era bastante grande também. Ahum... facho que fomos aí a uns 3 restaurantes que nós fomos.

E - Já não foi mau

SD – Ainda fomos aos bombeiros?

E – Aos voluntários ou aos municipais?

SD – Aos da G.

E – Então são os voluntários.

SD – Também fizemos uma visita de estudo.

E – Onde foram?

SD - Fomos a Sintra ver um castelo muita grande do D. Afonso ou assim ... Até comprei um paninho para a minha mãe.

E – Ela ficou toda contente, de certeza.

Tens conhecimento das diferentes saídas profissionais para os alunos quando terminam a escolaridade?

SD – Não sei. (Abana a cabeça dizendo que não).

E – Na tua opinião o que devia de ser feito para ajudar os jovens a arranjar emprego?

SD – Procurar –acho eu.

E – Quem procurava? Os jovens?

SD – Os jovens, as pessoas, os pais as amigas delas.

E – Então as pessoas que a rodeiam +e que deviam ajudá-la a arranjar emprego?

SD -. Sim

E – O que achas da formação profissional que os jovens tem à sua disposição? É boa é má ajuda?

SD – Eu acho que ajuda. Mas há lá uma que anda lá só por causa do namorado.

E – Achas que a escola é boa mas que há pessoas que não aproveitam. É isso que me queres dizer.

SD – Sim é.

E – Achas que vais ficar bem preparada para mais tarde exercereres uma profissão?

SD – Sim.

E – Então porquê?

SD – Lá vou experimentando várias coisas nos estágios. Eu tenho capacidades e vão-me ensinando e assim

E – Sim senhor. Tu estás diferente de quando andavas na outra escola. Estás mais crescida.

SD – Estou diferente. Desde que eu saí daquela escola estou muito diferente. Tenho mais cabeça. A minha mãe tem-me dado mais tipo.. autorização para sair de casa. Só que tem-me dado mais autorização por causa do meu ex. e encontramo-nos pronto.

E – E quais são as tuas principais preocupações em relação ao teu futuro?

SD – É arranjar um trabalho

E – Quando fores mais velha qual é a preocupação.

SD – É não conseguir o que eu quero.

E – E o que é que tu queres?

SD – É ajudar a minha mãe com dinheiro. Ter o meu emprego.

E – Achas que teres um emprego te ia fazer mudar a tua vida?

SD – Acho. Juntava o meu dinheirinho. Vai melhorar.

E – O que é para ti um adulto?

SD – Um adulto... é uma pessoa adulta com os seus vinte e tal anos.

E - Achas que a idade é que faz a diferença entre o adulto e uma pessoa mais nova? O que tem o adulto para além da idade?

SD – Tem de ter que ter consciência do que faz

E – O que é que o adulto tem que um jovem não tem?

SD – Não sei

E - Tu achas que és um adulto?

SD – Acho que não.

E – Então o que é quem te falta para seres um adulto?

SD - Ser uma mulher com um M (grande).

E - O que te falta para isso?

SD - Ter mais juízo

E - O que para ti ter mais juízo?

SD – Para ter juízo tenho que ter cabeça naquilo que eu faço né.

E – A tua mãe achas que é uma mulher com M (grande)?

SD – A minha mãe é uma mulher com M (grande) por causa tenho o maior orgulho nela.
Porque ela conseguiu criar os filhos. Chegar ao final do mês e conseguir pagar as contas.

E – Muito bem SD. Acabamos obrigada pela tuas respostas.

2 - Protocolo da entrevista AD

Apresenta-se, de seguida, o conteúdo transcrito da entrevista realizada pelo autor do trabalho (E - Entrevistador) ao aluno AD (AD).

E - Que idade tens AD?

AD – 17 anos

E - Onde é que tu vives?

AD – P.

E – Vives com quem?

AD –.A minha mãe os meus avós e a minha irmã.

E – Vives em casa dos teus avós?

AD – Sim

E – Nesta altura da tua vida tens alguma preocupação em relação à tua vida?

AD – Nesta altura não

E – Pensa lá.

AD – Não

E – Quando tens algum problema costumavas falar com a tua mãe?

AD – Não, eu não costumo falar nem com a minha mãe nem com os meus avós.

E – Então quando tens algum problema falas com quem?

AD – Com os meus amigos.

E – Não é com adultos é com os amigos?

AD – É com os amigos assim mais fechados

E - Chegados.

AD - Sim chegados.

E – Então os teus segredos contas a quem?

AD – Aos meus amigos

E – Não há nenhum adulto com quem tu gostes de falar?

AD – Agora não.

E – Achas que os adultos que vivem à tua volta costumam falar contigo acerca das preocupações deles?

AD – Quem sabe, a minha mãe nunca ... fala das preocupações dela comigo.

E – Achas que fazes amigos com facilidade?

AD – Acho que sim, com esta turma fiz rápido, rápido.

E - Quando vais para outros lados, também fazes amigos com facilidade?

AD – Sim, acho que sim...

E – Tens o mesmo grupo de amigos há muito tempo?

AD – Mesmos amigos?

E – Sim.

AD – Não, primeiro estive naquela turma do 5º e 6º ano, lá na turma do I, que não fiz amigos.

E- Era nesta escola?

AD – Sim, depois fui para outra escola e fiz muitos amigos rápido. Depois vim para esta turma e também fiz rápido.

E – Quando mudas de escola os amigos que tinhas deixas de contactar com eles?

AD – Alguns.

E- Há outros que manténs?

AD – Sim, tenho o número de telefone deles.

E – Vocês costumam encontrar-se e falar?

AD – Uhm, uhm, (acena com a cabeça afirmativamente)

E – Como é que vocês contactam?

AD – No Faceboock,, no telemóvel, marcamos encontros para estar com os amigos.

E – És tu que escolhes os teus amigos ou é a tua mãe.

AD – Nã. Sou eu que escolho os meus amigos.

E – Sentes necessidade de ter/fazer amigos?

AD – Novos? Alguns.

E – Achas que és bem aceite pelos outros?

AD – Pelos outros?

E – Sim pelos outras pessoas?

AD – Depende.

E – Depende de quê?

AD – Não falarem mal de mim, e isso, pelas costas.

E – Achas que as pessoas falam mal de ti pelas costas?

AD – Falam.

E – Mas assim da tua idade ou mais crescidos?

AD – Da minha idade ou mais velhos.

E – Achas que os adultos te respeitam?

AD – Alguns

E – Como é que tu passas os tempos livres?

AD – Jogar à bolas, estar com os amigos.

E – Quando estás com os amigos o que costumás fazer?

AD – Falar

E – De que coisas é que vocês falam?

AD – Pois isso ... Músicas, de amigos.

E – De namoradas?

AD – Também dessas coisas (sorri um pouco atrapalhado)

E – Costumas sair com quem?

AD – Sair?

E – Sim

AD – A minha mãe tem de ver para me deixar sair e a que horas eu volto.

E – Pergunta com quem vais?

AD – Algumas vezes digo outras não.

E – Aos fins de semana o que costumás fazer?

AD – Fins de semana? É ...Aos sábados costumo ir a casa dos meus tios na Caranguejeira e aos domingos não faço nada.

E – Ficas em casa?

AD – ----- (Acena que sim com a cabeça)

E – Quando é que estás com os teus amigos?

AD – À quarta ou à sexta.

E – Onde é que costumas ir com eles?

AD – Passear, às vezes andar de bicicleta.

E – E vão aonde? Ao café?

AD – Ao campo de futebol, à GXXX

E – Quando que idade foste pela primeira vez para a escola? Foste para a pré?

AD - A pré? Da 1ª até à 4ª?

E – Não antes da primária. Antes do 1º ano.

AD – Acho que não fui.

E – Gostas de andar na escola?

AD – Sim

E - ~Tiveste apoio da educação da educação especial desde que idade?

AD – Tive desde o 2º ano.

E – Achas que te ajudou?

AD – Sim

E – De que forma é que os professores te têm ajudado?

AD – Nas disciplinas

E – Agora estás em que ano de escolaridade?

AD – Estou no 9º ano.

E – O teu currículo é igual ao dos teus colegas ou é diferente?

AD – É diferente

E – Gostas de frequentar a escola ou és obrigado?

AD – (Silencio) Isso é mais complicado.

E – Então porquê?

AD – Eu gosto de estar na escola, de estar com os amigos.

E – Então gostas mais de estar na escola com os amigos do que de aprender. É isso?

AD - ----- (acesa afirmativamente com a cabeça)

E – O que gostas mais na escola é os amigos.

AD – De conversar...

E – Quais são as disciplinas que gostas mais?

AD – Educação Física, Ciências, mais quê, Moral.

AD – Porquê?

E – Porquê. Não sei explicar.

E – Estás a fazer um estágio?

AD – Sim

E – Em quê?

AD – Estou a trabalhar numa oficina de carros.

E - Estás a gostar do estágio que estás a fazer?

AD – Não, não gosto.

E – Então porquê?

AD – Porque mandam-me sempre lá para baixo para ajudar a lavar carros. Fogo.

E – Não gostavas daquilo que te mandavam fazer era?

AD – Eu dizia sempre assim “Precisa de ajuda? e ele dizia assim “Vai mas é ajudar a lavar carros.”

E – Passavas o tempo a lavar e a aspirar os carros?

AD - ----- (Acena afirmativamente com a cabeça).

E – Achas que o estágio te preparou para alguma profissão no futuro?

AD – Para mim acho que não.

E – E porque não?

AD – Mandam-me sempre lavar carros, não sei quê, refileavam

E – Refilavam contigo porquê?

AD – Diziam que eu fazia mal as coisas.

E – Mas o que é que eles diziam que fazias mal?

AD – Não sei explicar bem.

E – Não lavavas bem os carros era?

AD – Não era na lavagem, era nos carros.

E – Então ele sempre te mandava arranjar os carros ou não?

AD – Nos primeiros 5 dias correu bem, depois desses 5 dias lavar carros, lavar carros, lavar carros. Era sempre o mesmo.

E – Relativamente ao ambiente lá na oficina era bom?

AD - ----- (Silêncio)

E – Achas que as pessoas te aceitavam bem lá?

AD – Algumas sim.

E – Porque é que dizes que eram só algumas?

AD – Algumas sim porque havia uma rapariga que lavava carros era simpática e isso assim, o patrão também era simpático

E – Quem é que tu achas que não era simpático para ti?

AD – Os outros dois empregados. Estavam sempre a dizer para lavar carros.

E – Mas quem é que mandava no teu trabalho, era o patrão ou eram os outros empregados?

AD – Acho que era o patrão mas ele saía muita vez depois eles....

E – Eles mandavam em ti?

AD – (Acena com a cabeça concordando com a afirmação)

E – No geral gostavas de estar na empresa e das pessoas que estavam na empresa?

AD – Alguns sim,

E – Pensas vir a ter uma profissão no futuro? Pensas vira ter um trabalho?

AD – silêncio

E – Como pensas viver no futuro?

AD – A trabalhar

E – Já tens uma ideia do que tu gostavas de fazer?

AD – Uhum

E – Qual era assim o trabalho que gostavas de fazer?

AD – Depois do curso não

E – Mas pensa lá bem, qual era o que tu te imaginas a fazer quando fores crescido?

AD – Nada

E – Qual era assim o que gostavas mesmo de fazer, qual era o teu trabalho em adulto?

AD – Informático, trabalhar com a internet

E – Achas que a escola te pode ajudar a escolher uma profissão?

AD – não sei

E – Não fazes uma ideia?

AD – Não

E – Fazes alguma actividade na escola ou fora da escola relacionada com a profissão que gostavas de ter?

AD – Não sei

E - Os estágio que vais fazendo não te ajudam a saber depois escolher?

AD – Talvez, não sei

E – Nas aulas de TIC não fazes nada relacionada com a tua possível futura actividade profissional?

AD – Vou ao faceboock, vou ouvir música

E – Mas achas que numa empresa é essa a utilização que dão aos computadores?

AD - Eu tenho uma empregada e digo “Empregada faz isso, que eu vou descansar”.

E – Então a utilização do computador como diversão não te prepara para uma futura profissão?

AD – Pois é para me divertir

E – O que gostas mais de fazer na tua vida?

AD – De sair com os amigos, se a minha mãe me deixa-se

E – O que é para ti um adulto?

AD – Uma profissão

E -;Mais

AD – Uma família

E – Mais

AD – Mais, mais

E – Porque é tão importante uma profissão AD?

AD – Para se sustentar a ele e à família.

E – Tu tens conhecimento de saídas profissionais quando acabas escola?

AD – Primeiro tenho de tirar o curso

E- Que curso AD?

AD – O curso de turismo.

E- Achas que essa escolha é a mais adequada para ti, o curso de turismo?

AD – Acho

E – Porquê?

AD – têm boas notas nesse curso mais ou menos entre os 49 e os 50

E – Então no seguimento do curso o que pensas fazer no teu trabalho?

AD – Ser guia, falar com estrangeiros

E- Achas que o teu nível de línguas estrangeiras, Francês e Inglês, permite isso?

AD – Francês não tenho más notas.

E – Na tua opinião o que poderia ser feito pelos jovens que estão à procura de uma profissão.

AD – Deviam tirar um curso e irem trabalhar

E – Achas que conseguem com facilidade arranjar emprego?

AD – Não é fácil, há aquilo do desemprego, e isso

E – A formação com estágio é importante para conseguir emprego?

AD – Acho que sim.

E – Porquê

AD – Não sei, ter boas notas.

E – Quais são as tuas principais preocupação quanto ao futuro?

AD – É a matemática no curso de turismo.

E – Achas importante um dia ter um emprego ?

AD –Acho

E – Porquê?

AD – Para não faltar dinheiro, nem nada. (silêncio). Dinheiro mais o quê?

E – Achas diferença na forma como as pessoas com emprego e sem emprego são vistas?

AD – Sim algumas.

E – Como assim?

AD - Os desempregados andam à procura de emprego e isso e os patrões nas fábricas às vezes não dão emprego às pessoas.

E – O não teres emprego é uma situação que te preocupa, um dia não teres trabalho?

AD – Um dia posso ir para uma fábrica e não me aceitarem.

E – Isso preocupa-te?

AD – Sim

E – Quando um dia pensas que tens de procurar um trabalho o que é que sentes?

AD – Sinto que posso ter uma oportunidade de ter trabalho, mas (silêncio)

E – Tens receio que te digam que não?

AD – Pois

E – Achas quando acabares a escola vai ser bom para ti encontrares um emprego?

AD – Desta escola?

E – Não quando acabares mesmo, quando saíres.

AD – Vai, ser bom vou ficar contente

E – Obrigado AD pela tua participação, foi bom falar contigo..

3 - Protocolo da entrevista FR

Apresenta-se, de seguida, o conteúdo transcrito da entrevista realizada pelo autor do trabalho (E - Entrevistador) ao aluno FR (FR).

E - Que idade tens FR?

FR – 16 anos

E - Onde é que tu vives?

FR - Em A.

E - E agora estás a viver em A?

FR – Não, em L.

E - Estás a viver em L. Onde?

FR – No internato masculino de L.

E – E costumavas ir a casa?

FR – Sim

E – Vais todos os fins de semana, ou só de 15 em 15 dias?

FR – Eu vou todos os fins de semana

E – Há alguma situação que te preocupe agora em particular?

FR – É não estar com a minha irmã,

E – Tens saudades dela?

FR – Sim

E – Quando tens alguns problemas costumavas desabafar com alguém?

FR – Sim, com a minha mãe

E – Mas é sempre com a tua mãe ou tens algum amigo em particular com quem tu falas?

FR – Tenho um amigo em particular

E – É aqui ou é lá em A?

FR – É em A.

E – Como se chama

FR - É o O

E- É teu colega, andou contigo na escola?

FR – É mais velho, é funcionário da escola. É uma relação homem-homem. Percebe?

E – Sim (e o FR Continua)

FR - Há coisas que falo com ele que não falo com a minha mãe porque ela não aceita bem. Eu com o namorado da minha mãe consigo falar., já dessas coisas. Com a minha mãe não dá para falar dessas coisas. São mais coisas de homens.

E – E tu tens amigos? Amigos lá ou amigos cá?

FR – Tenho amigos lá e alguns cá.

E – Achas que fazes amigos com facilidade ou não?

FR – Acho que sim.

E – Costumas manter os amigos durante muito tempo ou como é que é?

FR – Durante um tempo.

E – Tens um grupo de amigos fixos como fazes?

FR – Quando vou de fim de semana, quando vou a casa é que os vejo.

E – És tu que escolhes os teus amigos ou é a tua mãe que os escolhe?

FR – Sou eu que escolho os meus amigos. Porque eu acho que escolho bem.

E – Sentes necessidade de ter amigos?

FR – Sim,

E - Porquê?

Fr – Porque os meus amigos ajudam-me.

E – Ajudam-te em quê?

FR – A ser melhor , a crescer... em várias coisas.

E – Como?

FR – Na escola, fora..., protegem-me, fazem-me companhia.

E – Achas que és bem aceite pelos outros? Pelas outras pessoas em geral?

FR – Acho que sim.

E – Sentes-te bem quando vais a algum lado sozinho ou com os amigos não costumas ter problemas, costumas-te sentir bem?

FR – Às vezes...

E – O que queres dizer como às vezes?

FR – Às vezes as pessoas metem-se comigo, provocam-me.

E- Mas o que é que eles te dizem?

FR – Chamam-me nomes, ameaçar, gozam-me, coisas assim...

E – São pessoas da tua idade mais velhos ou mais novos?

FR – Mais novos ou mais velhos

E – Aos fins de semana o que costumas fazer, não há escola o que costumas fazer?

FR – Escuteiros, passear

E – Passear com quem?

FR – Com a minha mãe com o meu pai com a minha família.

E – Com os teus amigos costumas ir sair?

FR – Não a minha mãe não me deixa.

E – Então porquê?

FR – Ela acha que eu ainda não tenho responsabilidade para sair com eles ao sábado à noite.

E – Então e à tarde podes sair com os amigos?

FR - Também não

E – Ela só te deixa quando vais para os escuteiros?

FR – Sim. Eu gostava de sair à noite mas a minha mãe é que não me deixa estar com eles. Diz que eu ainda não consigo sair.

E – A que locais é que tu costumas sair com a tua mãe?

FR – À N., . coisas assim.

E – São sítios próximos?

FR – Sim ao café, escuteiros e sítios assim.

E – Lembras-te quando foste pela primeira vez para a escola?

FR – Lembro.

E – Tinhas que idade?

FR – Pr’a e 6 anos

E – Andaste na pré?

FR – Não.

E – Estavas com a tua mãe, com a tua avó?

FR – Ficava em casa de uma senhora que tomava conta de mim.

E – E gostas de andar na escola?

FR – Gosto.

E – Quando é que comesças-te a ter aulas de apoio?

FR – Na primária, logo no 1º ano.

E – Então no primeiro ano tiveste logo apoio?

FR – Sim.

E – Achas que os professores de apoio te tem ajudado ao longo do teu percurso na escola?

FR – Tem.

E – De que formas é que eles te ajudaram?

FR – Ensinaram-me a fazer coisas.

E – E que coisas eles te ensinaram.

FR - _____ (silêncio)

E – Por exemplo quando estavas em Alcobaça fizeste por exemplo estágios?

FR – Fiz.

E – Fizeste estágios em quê?

FR – Em jardinagem, na armazenagem, acho que é só.

E – Gostas-te dos teus estágios?

FR – Não, não gostei do de armazém, não gostava de andar a por as caixas.

E – E o de jardinagem gostaste?

FR - Gostei

E - Agora estás nesta escola, na C. Gosta de frequentar esta escola?

FR – Gosto

E – Já te adaptas-te?

FR – Sim.

E - Aqui tens algum estágio?

FR – Sim

E – Que estágio tens aqui?

FR – É um estágio de tratador de animais.

E – Estás a gostar?

FR – Estou

E – De todos os estágios que tu fizeste qual é que gostaste mais?

FR – O de tratador de animais.

E – Achas que tens um bom acompanhamento na escola?

FR – Sim

E – Acompanham-te em quê?

FR – Ajudam-me orientam-me ...

E – Aqui na escola quais são as disciplinas que tu mais gostas?

FR – TIC, EV, Francês, Ed. Física

E – Então gostas de quase todas

FR – Não gosto de inglês.

E – Mas tu não tens inglês.

FR – Na outra escola os professores ajudavam-me mais do que nesta. Davam-me mais apoio.

E – Aqui se calhar confiam mais, que tu és capaz de fazer. Não será?

FR- Pois.

E – Voltando ao teu estágio. O que costumas fazer no teu estágio.

FR – Limpar boxes, mudar feno, dar ração aparelhar cavalos, limpar cavalos, limpar o contentor, alisar os picadeiros, regar as plantas, cortar a relva, isso assim.

E – No estágio havia alguém que te orientasse que ensinasse a fazer as coisas?

FR – Sim

E – Havia então uma pessoa responsável que te ensinava nas tarefas?

FR – Sim.

E – O que gostavas mais de fazer no estágio?

FR – De dar comer aos animais, e de limpar os animais.

E – Achas que te sentes preparado para um dia teres uma profissão no futuro?

FR – Sim.

E – Como é que tu achas que o estágio te pode ajudar nesse aspeto?

FR – A aprender a fazer as coisas.

E – E mais?

FR – A não refilar

E – Pois também é preciso. Que mais?

FR – A respeitar a fazer as coisas que mandam. Quando eu às vezes não faço ralham comigo (sorriu)

E – Tens de cumprir! (sorriu). Tu pensas um dia vais ter uma profissão?

FR – Sim

E – Houve alguém que te ajudou na escolha da profissão? Mãe, algum professor, amigos, psicólogos?

FR – Às vezes dizem-me para eu fazer uma profissão.

E – Tu segues a opinião deles ou tens a tua?

FR – Se eu gostar da deles sim

E - Já tens uma profissão que gostasses de seguir.

FR – Uhmm...

E – Tens assim uma ideia. Baseias-te no que tu pensas ou no que dizem ou numa mistura?

FR – Obras

E – Então e se tivesses uma profissão como o teu estágio que achas?

FR – Podia gostar.

E – Achas que estás preparado para arranjar um emprego para entrar no mundo do trabalho?

FR – Se calhar sim

E- Imagina que arranjavas um emprego.

FR – Sim

E – O que sentias?

FR – Feliz.

E – Quando pensas que vais arranjar um emprego o que sentes (confiança, medo)?

FR – Tenho receio de não conseguir.

E – De não conseguires quê?

FR – O emprego

E - Imagina que arranjavas um emprego e que te ias apresentar. Em relação a um emprego novo como é que tu te sentes?

FR – Eu acho que vou ser capaz

E – Tens confiança que vais ser capaz?

FR - Sim

E – Achas que já és um adulto?

FR – Às vezes.

E – O que achas que é preciso para seres adulto?

FR – Mudar o comportamento.

E – O que queres dizer com mudar o comportamento?

FR – Se mandarem fazer uma coisa obedecer, não refilar, não amuar,

E – O que é para ti um adulto?

FR – É saber ser e saber estar com as pessoas, é saber estar feliz.

E – Para te considerares a ti como adulto o que é que tu precisavas de ter?

FR – Trabalho

E – Sustentares-te é isso?

FR – É ganhar o meu graveto

E – Tens conhecimento das diferentes saídas profissionais para os jovens quando acabam a escolaridade?

FR – Conheço a EXXX (Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de XXXX) e a CXXX (Centro de Educação Especial e Recuperação Infantil de A)

E – São instituições de A?

FR – Sim

E – Achas que fazem um bom trabalho?

FR – Sim, fazem

E – O que achas que podia ser feito para ajudar os jovens a ter uma profissão?

FR – Era dar-lhes uma oportunidade.

E – Como assim

FR – Uma oportunidade de trabalho.

E – O estágio é importante para se ter uma profissão?

FR – É porque ensina a fazer as coisas.

E – Quais são as tuas principais preocupações em relação ao teu futuro quando acabares a tua formação?

FR – O dinheiro, arranjar um emprego

E – Como é que tu imaginas o teu futuro?

FR – Com um trabalho e a ajudar a minha mãe.

E – Porque achas importante ter um emprego?

FR – Para sustentar uma pessoa, para comprar as coisas para casa.

E – Quando arranjares um emprego achas que a vida vai mudar muito?

FR – Vai mudar.

E – Em que aspeto?

FR – Vou ter uma casa, família,

E – Imaginas um dia a tua vida com ua família constituída?

FR – Sim

E – Este é o teu desejo ter um emprego uma casa e uma família?

FR – Sim é.

E – Obrigada FR pelas tuas respostas foi bom falar contigo.

Apêndice V – Análise de conteúdo

1- Análise de conteúdo aluno SD

2 - Análise de conteúdo aluno AD

3 - Análise de conteúdo aluno FR

1 - Análise de conteúdo

Aluna SD

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
O apoio da Educação especial	Iniciou-se no 1º ano	*Foi quando vim para Leiria...tinha uns 10 anos *Também tive em Monte Real com 7 anos *Andava no 1º ano, ...mas no 2º também por causa de eu ir para a Nazaré	3
	Ajudou a jovem a falar muito melhor	*Ajudou *ajudou a falar muito melhor	2
	Contribuiu para ultrapassar dificuldades	*Ajudou-me nas dificuldades	1
	Contribuiu para que a jovem compreendesse melhor a vida	*Aprendi mais, como é que é a vida	1
A frequência da escola	Foi muito importante	*A escola foi muito importante para mim	1
	Não lhe ensinou tudo	* mas ainda tenho muito para aprender	1
A vida afetiva e social	É complicada no que diz respeito a relações amorosas	*(está preocupada) acho que são os amores *namorei com este ano e meio *acabamos a relação não estava muito bem *problemas para mim por contar ao meu namorado	4
	A nível de amigos restringe-se aos que escolhe na escola	*Não, tenho poucos *São os que eu tenho da escola *São amigos de há pouco tempo *não sou uma pessoa de estar a fazer amigos. *sou eu que escolho	5
	Às vezes leva a ruturas com pessoas que criam problemas	*chateei-me com uma amiga *agora não falo com ela *ela arranhou-me problemas	3
A relação familiar	É de distanciamento com o irmão	*tem uma vida um bocado à parte com a namorada *o meu irmão passasse e tirame o telemóvel. *(facebook) O meu irmão tirou-me isso porque era mau par mim	3
	É de afetividade com a mãe	*comprei um paninho para a minha mãe	1
	Evidencia orgulho na mãe	*a minha mãe é uma mulher com um M (grande)	5

		*tenho o maior orgulho nela *ela conseguiu criar os filhos *chegar ao final do mês *conseguir pagar as contas	
Atividades realizadas nos tempos livres	ver TV em casa jogar no PC do irmão ajudar a mãe a fazer as compras	*a ver TV *tenho o PC do meu irmão *ajudo ela (mãe) a fazer as compras para casa	3
	ir com a mãe ao café ir com a mãe ao mercado visitar os padrinhos	*saio com a minha mãe aos sábados *vou ao café *e ao mercado *vou ter com a minha madrinha e o meu padrinho *à tarde vou a Monte Real	5
A formação no Centro	mudou a sua vida Deu-lhe oportunidade de aprender mais Deu-lhe mais possibilidades de conseguir um trabalho	*(tem sido bom para ti) Sim *mudou muito a minha vida *aprender mais *alterou porque acho que tenho mais hipóteses de trabalhar	4
	foi muito funcional	*sim *A formadora P *Ela explicava as coisas *como se tirava um café	4
A formação no Centro	permitiu-lhe aprender tecnologias de informação	*TIC *gostei de aprender excel *há muita coisa para aprender *Eu quero saber	4
	passou por diversas atividades	*já estive lá dentro no bar, no café *nas limpezas *fiz tudo isso	3
	ajudou-a a perceber que quer trabalhar na restauração	*Foi de estar a fazer cafés *estavam sempre a mandar limparas prateleiras *estava sempre limpo	3
	incluiu visitas de estudo a restaurantes	*fui ver ao pé de Ourém *fomos ver a sala VIP *o sitio onde fazem as coisas dos restaurantes *vimos aquela parte onde a carne não se pode cortar *dos cozinheiros a preparar coisas *fui ver mais um restaurante *fomos aí a 3 restaurantes	1
	incluiu visitas de estudo aos bombeiros incluiu visitas de	*ainda fomos aos bombeiros *aos da Gândara *fizemos visita de estudo *fomos a Sintra	1

	estudo culturais	*ver um castelo muito grande	
	explorou aspetos teóricos nos quais se destacou dos restantes colegas	*eu já fui formanda do mês durante 3 vezes *os meus colegas tiveram todos menos que eu *(sobre o teste) aquilo era difícil *tínhamos de pensar um bocadito	4
	não é do agrado de todos	*eu acho que ajuda *(Não aproveitam) Sim é	2
O modo como se sente percecionada pelos outros	não ignora a percepção que têm da sua diferença	*fiquei mais alerta do que se passa (refere-se às relações interpessoais na escola) *sim está tudo bem *podem falar por trás das costas *como tive problemas lá na CINFOM *estavam a falar de mim na casa de banho *podem falar de mim mais alto *sei que estão a falar de mim *eu noto nos olhos	8
	de pouca tolerância dos professores relativamente às suas dificuldades	*está tudo bem *às vezes berram comigo *dizem que eu ando mais lenta *que não faço nada	4
Expetativas em relação ao futuro	ganhar dinheiro	*vou mas é ganhar o meu dinheirinho *juntava o meu dinheirinho *vai melhorar	6
	ajudar a mãe monetariamente	*vou ajudar a minha mãe *juntar dinheiro *ajudar a minha mãe com dinheiro	
	arranjar emprego	*arranjar emprego *ter o meu emprego	2
	Trabalhar num café mesmo que seja no estrangeiro	*trabalhar num café *se não tiver hipóteses aqui em Portugal eu vou para fora	2
	ganhar dinheiro	*vou mas é ganhar o meu dinheirinho *juntava o meu dinheirinho *vai melhorar *vou ajudar a minha mãe *juntar dinheiro *ajudar a minha mãe com dinheiro	6
	ajudar a mãe monetariamente		
A vida afetiva e social	É complicada no que diz respeito a relações amorosas	*(está preocupada) acho que são os amores *namorei com este ano e meio *acabamos a relação não estava muito bem *problemas para mim por contar ao meu namorado	4

	A nível de amigos restringe-se aos que escolhe na escola	*Não, tenho poucos *São os que eu tenho da escola *São amigos de há pouco tempo *não sou uma pessoa de estar a fazer amigos. *sou eu que escolho	5
	Às vezes leva a ruturas com pessoas que criam problemas	*chateei-me com uma amiga *agora não falo com ela *ela arranhou-me problemas	3
A relação familiar	É de distanciamento com o irmão	*tem uma vida um bocado à parte com a namorada *o meu irmão passasse e tira-me o telemóvel. *(facebook) O meu irmão tirou-me isso porque era mau par mim	3
	É de afetividade com a mãe	*comprei um paninho para a minha mãe	1
	Evidencia orgulho na mãe	*a minha mãe é uma mulher com um M (grande) *tenho o maior orgulho nela *ela conseguiu criar os filhos *chegar ao final do mês *conseguir pagar as contas	5
Atividades realizadas nos tempos livres	ver TV em casa	*a ver TV	3
	jogar no PC do irmão	*tenho o PC do meu irmão	
	ajudar a mãe a fazer as compras	*ajudo ela (mãe) a fazer as compras para casa	5
	ir com a mãe ao café	*saio com a minha mãe aos sábados	
	ir com a mãe ao mercado	*vou ao café	
	visitar os padrinhos	*e ao mercado *vou ter com a minha madrinha e o meu padrinho *à tarde vou a Monte Real	
A formação no Centro	mudou a sua vida	*(tem sido bom para ti) Sim *mudou muito a minha vida *aprender mais	4
	Deu-lhe oportunidade de aprender mais Deu-lhe mais possibilidades de conseguir um trabalho	*alterou porque acho que tenho mais hipóteses de trabalhar	
	foi muito funcional	*sim *A formadora P *Ela explicava as coisas *como se tirava um café	4
A formação no Centro	permitiu-lhe aprender tecnologias de informação	*TIC *gostei de aprender excel *há muita coisa para aprender *Eu quero saber	4

	passou por diversas atividades	*já estive lá dentro no bar, no café *nas limpezas *fiz tudo isso	3
	ajudou-a a perceber que quer trabalhar na restauração	*Foi de estar a fazer cafés * estavam sempre a mandar limparas prateleiras *estava sempre limpo	3
	incluiu visitas de estudo a restaurantes	*fui ver ao pé de Ourém *fomos ver a sala VIP *o sitio onde fazem as coisas dos restaurantes *vimos aquela parte onde a carne não se pode cortar *dos cozinheiros a preparar coisas *fui ver mais um restaurante *fomos aí a 3 restaurantes	1
	incluiu visitas de estudo aos bombeiros incluiu visitas de estudo culturais	*ainda fomos aos bombeiros *aos da Gândara *fizemos visita de estudo *fomos a Sintra *ver um castelo muito grande	1
	explorou aspetos teóricos nos quais se destacou dos restantes colegas	*eu já fui formanda do mês durante 3 vezes *os meus colegas tiveram todos menos que eu *(sobre o teste) aquilo era difícil *tínhamos de pensar um bocadito	4
	não é do agrado de todos	*eu acho que ajuda *(Não aproveitam) Sim é	2

2 - Análise de conteúdo

Aluno AD

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
O apoio da Educação especial	Iniciou-se no 2º ano	*Tive desde o 2º ano	1
	Contribuiu para ultrapassar as suas dificuldades	*Sim *Nas disciplinas	2
A vida afetiva e social	É de cumplicidade com os amigos mais próximos	*(quando tem problemas fala) com os meus amigos *é com os amigos *assim mais chegados *sim chegados *(contar segredos) aos meus amigos *alguns (amigos antigos)	6
	Alargou-se no presente ano letivo em que fez novas amizades	*nesta turma fiz rápido, rápido (noutros lados) *sim *acho que sim *(no 5º e 6º ano) turma do I, que não fiz amigos *fiz muitos amigos rápido *também fiz rápido *sou eu que escolho * (Novos) alguns	8
A relação familiar	Não é envolvente, na medida em que não há partilha mútua de problemas com a mãe e com os avós	*(falar com a mãe sobre problemas) não *eu não costumo falar nem com a minha mãe nem com os meus avós *a minha mãe nunca fala das preocupações dela comigo	3
	Evidencia controlo da sua vida por parte da mãe	*a minha mãe tem de ver *para me deixar sair *a que horas volto (com quem sai) * algumas vezes digo *outras não	5
Atividades realizadas nos tempos livres	Jogar futebol com os amigos, fora da escola	*Jogar à bola *ao campo de futebol *à GXXX	5
	Passear	*passear,	
	Andar de bicicleta	*às vezes andar de bicicleta	

Atividades realizadas nos tempos livres	Estar com os amigos que contata através de telemóvel ou do facebook	*tenho o telefone deles *(encontros) Uhum, acena afirmativamente com a cabeça *Facebook *telemóvel * estar com os amigos	12
	Conversar com os amigos	*falar *falar de músicas *de amigos *(de namoradas) também *marcamos encontros *estar com amigos *(quando está com os amigos) à quarta ou à sexta	
	Visitar os tios	*aos sábados costumo ir a casa dos meus tios * aos domingos não faço nada *(ficas em casa) acena afirmativamente com a cabeça	3
Frequência da escola	É do seu agrado porque lhe permite estar com os amigos	*(silêncio) *isso é mais complicado *eu gosto de estar na escola *de estar com os amigos	6
	Só vale pelos amigos	*(gostas mais de estar na escola com os amigos do que aprender) acena afirmativamente com a cabeça *de conversar	2
	É importante pela Educação física Ciências e pela Moral	*Educação física *Ciências *mais quê *Moral	4
	Implica ter um currículo próprio	*É diferente	1
O estágio na oficina de automóveis	Foi realizado na oficina de automóveis	*sim (está a fazer estágio) * estou a trabalhar numa oficina de carros	2
	Foi dececionante porque só lavava e aspirava os carros	* não *não gosto *mandam-me sempre lá para baixo para ajudar a lavar carros *fogo *(passavas o tempo a aspirar e a lavar os carros) acena afirmativamente *nos primeiros 5 dias correu bem *depois desses 5 dias era sempre lavar carros *lavar carros *lavar carros *era sempre o mesmo	10

	Foi dececionante porque só lhe apontavam os erros	*não sei quê *refilavam *diziam que eu fazia mal as coisas *(que fazias mal) não sei bem explicar	4
	Não o preparou para o futuro	*para acho que não *mandavam-se sempre lavar carros	2
	Correu mal porque o responsável que o deveria acompanhar ausentava-se frequentemente	*ele saía muitas vezes *depois eles (mandavam no AD)	2
A Formação na escola	Pode ajudá-lo a entrar num curso e turismo	*o curso de turismo *acho *têm boas notas *mais ou menos entre os 49 e os 50	4
	Inclui um estágio interno numa oficina de automóveis	*estou a trabalhar numa oficina de carros	1
O modo como se sente percecionado pelos outros	Não ignora a perceção que têm da sua diferença	*algumas sim *uma rapariga que lavava carros era simpática *o patrão também era simpático *os outros dois empregados estavam sempre a dizer para lavar carros *depende *não falarem mal de mim pelas costas *da minha idade e mais velhos	7
Aptidão para exercer uma atividade profissional	Não sabe se a escola o pode ajudar a escolher uma profissão para o futuro	*não sei (o estágio ajudou) *não sei *talvez (as aulas de TIC) *vou ao facebook *vou ouvir música *pois é para me divertir	6
	A atividade profissional terá de ser da sua escolha	*(acena negativamente com a cabeça) *(tu escolhes-te qual a melhor para ti) sim	2
Expetativas em relação ao futuro	Arranjar um emprego	*silêncio *Acho (importante para o futuro) *a trabalhar *Uhum *Depois do curso não *Nada *Informático	10

		*trabalhar com a internet *ser guia *falar com estrangeiros	
	Ultrapassar as dificuldades que tem ao nível da matemática	*é a matemática no curso de turismo	1
	Evidencia algum receio em não conseguir emprego	*sinto que posso ter uma oportunidade de ter trabalho *(receio) pois *vai ser bom *vou ficar contente *Primeiro tenho de tirar o curso *Deviam tirar um curso *irem trabalhar *não é fácil *há aquilo do desemprego *(preocupa-te) sim	10
	Ganhar dinheiro	*para não faltar dinheiro *nem nada	2
Ser adulto	Ter uma profissão	*uma profissão *para se se sustentar a ele e à sua família *os desempregados andam à procura e emprego *os patrões nas fábricas às vezes não dão emprego às pessoas	4
	Ter uma família	*uma família *Acho que não (não se considera adulto)	2
A percepção de si próprio	Tem consciência das suas limitações	*um dia posso ir a uma fábrica e não me aceitarem	1

3 - Análise de conteúdo

Aluno FR

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
O apoio da Educação especial	Iniciou-se no 1º ano	*Na primária *no 1º ano	2
	Ajudou e orientou o jovem a saber fazer diversas tarefas	*Tem *ajudaram-me a fazer coisas *ajudam-me *orientam-me	4
A frequência da escola	É do seu agrado	*gosto *(adaptaste-te) sim *TIC *EV *Francês *Ed. Física *não gosto de inglês	7
	Dá-lhe mais autonomia do que a anterior	*Na outra escola os professores ajudavam-me mais do que nesta *davam-me mais apoio *(aqui confiam que tu és capaz) pois	3
A vida afetiva e social	É de maior cumplicidade com um funcionário da escola	*tenho um amigo em particular (para desabafar) *É mais velho *É funcionário da escola *É uma relação homem-homem *há coisas que falo com ele que não falo com a minha mãe	5
	Compreende amigos na escola e na terra de residência	*sou eu que escolho os meus amigos *porque eu acho que escolho bem *(fazer amigos com facilidade) acho que sim * durante um tempo *não sou uma pessoa de estar a fazer amigos *quando vou de fim-de-semana (vê os amigos) *Quando vou a casa é que os vejo *tenho amigos cá e lá	8
	Contribui para o seu crescimento	*sim *porque os meus amigos ajudam-me *a ser melhor *a crescer *em várias coisas *na escola	9

		* fora *protegem-me *fazem-me companhia	
A relação familiar	É de distanciamento da mãe	*(desabafar problemas) Sim, com a minha mãe *há coisas que ela não aceita bem *a minha mãe não me deixa *ela acha que eu ainda não tenho responsabilidade para sair com eles ao sábado à noite *(sair à tarde) Também não *eu gostava de sair à noite *mas a minha mãe é que não me deixa estar com eles *diz que eu não consigo sair *a minha mãe não dá para falar dessas coisas	9
	Parece próxima relativamente à irmã	*É não estar com a minha irmã *(saudades da irmã) sim	1
	Envolve o apoio do namorado da mãe	*eu com o namorado da minha mãe consigo falar já dessas coisas *são coisas de homens	2
Atividades realizadas nos tempos livres	Fazer escutismo Passear Ir ao café	*Vou todos os fins-de-semana (passar em casa o fim de semana) *escuteiros *passear *com a minha mãe *com o meu pai *com a minha família *à Nazaré *coisas assim *ao café	9
A formação na escola	Passou por estágios nos anos anteriores (jardinagem e auxiliar de armazém)	*em jardinagem *na armazenagem *acho que é só *não *não gostei *não gostava de andar a pôr as caixas *(jardinagem) gostei	7
	Ajuda a encontrar a profissão porque ensina	*é porque ensina a fazer coisas	1

O estágio no centro hípico	Desenvolveu um estágio gratificante	*é um estágio de tratador de animais *(gostar) Estou	2
	Foi realizado no centro hípico	* sim (tem um estágio) *tratador e animais *limpar boxes *mudar feno *dar ração *aparelhar cavalos *limpar o contentor *alisar os picadeiros *regar as plantas *cortar a relva *de dar comer aos animais *limpar os animais	12
	É profissionalmente monitorado	*sim *(ensinar as tarefas) sim	2
O modo como se sente percecionado pelos outros	Não ignora a perceção que têm da sua diferença	*acho que sim (bem aceite) *(ter problemas) às vezes *às vezes as pessoas metem-se comigo *provocam-me *chamam-me nomes *ameaçar *gozam-me *coisas assim *mais velhos e mais novos	9
Aptidão para exercer uma atividade profissional	Sente-se preparado	*sim *aprender a fazer coisas *a não refiar *a respeitar *a fazer as coisas que mandam *quando eu às vezes não faço *Ralham comigo	7
	Pode ser facilitado porque conhece as entidades locais de formação profissional	*Conheço a EXXXXX *e a CXXXX	2
	Deve ser considerada a opinião dos técnicos	*às vezes dizem-me para eu fazer uma profissão *(segues a tua opinião ou a dos outros) se eu gostar da deles sim	2
Ser adulto	É ter um emprego	*Dinheiro *arranjar um emprego * vai mudar (a vida) * com um trabalho * era dar-lhes uma oportunidade * uma oportunidade de trabalho * Feliz	11

		* trabalho *é ganhar o meu graveto *para sustentar uma pessoa * é saber ser feliz	
	É ter uma família	*família * é saber estar com as pessoas *sim (imaginas ter família constituída)	3
	É ter uma casa	*vou ter uma casa *para comprar as coisas para casa	2
Expetativas em relação ao futuro	É ajudar a mãe	* é a ajudar a minha mãe	1
	Evidencia algum receio de não conseguir um emprego	* tenho receio de não conseguir o emprego	1
	É trabalhar em atividades que já conhece	*Obras *(no seguimento do teu estágio) podia gostar	2
A percepção de si próprio	Considera que é uma pessoa com capacidades	*Eu acho que sou capaz *(tens confiança que és capaz) sim	2
	Tem consciência que tem de alterar comportamentos	*Às vezes *mudar o comportamento *se mandarem fazer alguma coisa obedecer *não refilar *não amuar	5

Apêndice VI – Síntese das entrevistas

1 - Síntese do aluno SD

2 - Síntese do aluno AD

3 - Síntese do aluno FR

1 - SÍNTESE – SD

A FREQUÊNCIA DA ESCOLA

- FOI MUITO IMPORTANTE
- NÃO LHE ENSINOU TUDO

O APOIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- INICIOU-SE NO 1º ANO
- AJUDOU E ORIENTOU A JOVEM A FALAR MUITO MELHOR
- CONTRIBUIU PARA ULTRAPASSAR DIFICULDADES
- CONTRIBUIU PARA QUE A JOVEM COMPREENDESSE MELHOR A VIDA

A FORMAÇÃO NO CENTRO

- INCLUIU VISITAS DE ESTUDO A RESTAURANTES
- FOI MUITO FUNCIONAL
- PERMITIU-LHE APRENDER TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO
- EXPLOROU ASPETOS TEÓRICOS NOS QUAIS SE DESTACOU DOS RESTANTES COLEGAS
- AJUDOU-A A PERCEBER QUE QUER TRABALHAR NA RESTAURAÇÃO
- PASSOU POR DIVERSAS ATIVIDADES
- INCLUIU VISITAS DE ESTUDO CULTURAIS
- INCLUIU VISITAS DE ESTUDO AOS BOMBEIROS
- NÃO É DO AGRADO DE TODOS
- MUDOU A SUA VIDA
- DEU-LHE OPORTUNIDADE DE APRENDER MAIS
- DEU-LHE MAIS POSSIBILIDADES DE CONSEGUIR UM TRABALHO

APTIDÃO PARA EXERCER UMA ATIVIDADE PROFISSIONAL

- SENTE-SE PREPARADA
- PODE DEPENDER DA AJUDA DE OUTRAS PESSOAS OU DO CENTRO DE FORMAÇÃO
- NINGUÉM A AJUDOU NA ESCOLHA DA SUA FUTURA PROFISSÃO

SER ADULTO

- É TER CONSCIÊNCIA DO QUE FAZ

A PERCEÇÃO DE SI PRÓPRIO

- SENTE-SE ORGULHOSA DOS SEUS RESULTADOS ESCOLARES
- AINDA NÃO SE SENTE ADULTA
- CONSIDERA-SE UMA PESSOA COM CAPACIDADES
- TEM CONSCIÊNCIA DAS SUAS LIMITAÇÕES

O MODO COMO SE SENTE PERCECIONADA PELOS OUTROS

- NÃO IGNORA A PERCEÇÃO QUE TÊM DA SUA DIFERENÇA
- DE POUCA TOLERANCIA DOS PROESSORES RELATIVAMENTE ÀS SUAS DIFICULDADES

A RELAÇÃO FAMILIAR

- EVIDENCIA ORGULHO NA MÃE
- É DE DISTANCIAMENTO COM O IRMÃO
- É DE AFETIVIDADE COM A MÃE

A VIDA AFETIVA E SOCIAL

- A NÍVEL DE AMIGOS RESTRINGE-SE AOS QUE ESCOLHE NA ESCOLA
- É COMPLICADA NO QUE DIZ RESPEITO A RELAÇÕES AMOROSAS
- ÀS VEZES LEVA A RUTURAS COM PESSOAS QUE CRIAM PROBLEMAS

ATIVIDADES REALIZADAS NOS TEMPOS LIVRES

- VER TV EM CASA
- JOGAR NO PC DO IRMÃO
- AJUDAR A MÃE A FAZER AS COMPRAS
- IR COM A MÃE AO CAFÉ
- IR COM A MÃE AO MERCADO
- VISITAR OS PADRINHOS

EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO

- GANHAR DINHEIRO
- AJUDAR A MÃE MONETARIAMENTE
- ARRANJAR EMPREGO
- TRABALHAR NUM CAFÉ MESMO QUE SEJA NO ESTRANGEIRO

2 - SÍNTESE AD

A FREQUÊNCIA DA ESCOLA

- É DO SEU AGRADO PORQUE LHE PERMITE ESTAR COM OS AMIGOS
- É IMPORTANTE PELA EDUCAÇÃO FÍSICA CIÊNCIAS E PELA MORAL
- SÓ VALE PELOS AMIGOS
- IMPLICA TER UM CURRÍCULO PRÓPRIO

O APOIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- CONTRIBUIU PARA ULTRAPASSAR DIFICULDADES
- INICIOU-SE NO 2º ANO

A FORMAÇÃO NA ESCOLA

- PODE AJUDÁ-LO A ENTRAR NUM CURSO DE TURISMO
- INCLUIU UM ESTÁGIO INTERNO NUMA OFICINA DE AUTOMÓVEIS

O ESTÁGIO NA OFICINA DE AUTOMÓVEIS

- FOI DECECIONANTE PORQUE SÓ LAVAVA E ASPIRAVA OS CARROS
- FOI DECECIONANTE PORQUE SÓ LHE APONTARAM ERROS
- FOI REALIZADA NUMA OFICINA DE AUTOMÓVEIS
- NÃO O PREPAROU PARA O FUTURO
- CORREU MAL PORQUE O RESPONSÁVEL QUE O DEVERIA ACOMPANHAR AUSENTAVA-SE FREQUENTEMENTE

APTIDÃO PARA EXERCER UMA ATIVIDADE PROFISSIONAL

- NÃO SABE SE TEM PORQUE TEM DÚVIDAS QUANTO À APRENDIZAGEM QUE FEZ DURANTE O ESTÁGIO PROFISSIONAL
- A ATIVIDADE PROFISSIONAL TERÁ DE SER DA SUA ESCOLHA

SER ADULTO

- TER UMA PROFISSÃO
- TER UMA FAMÍLIA

A PERCEÇÃO DE SI PRÓPRIO

- TEM CONSCIÊNCIA DAS SUAS LIMITAÇÕES

O MODO COMO SE SENTE PERCECIONADO PELOS OUTROS

- NÃO IGNORA A PERCEÇÃO QUE TÊM DA SUA DIFERENÇA

A RELAÇÃO FAMILIAR

- EVIDENCIA CONTROLO DA SUA VIDA POR PARTE DA MÃE
- NÃO É ENVOLVENTE, NA MEDIDA EM QUE NÃO HÁ PARTILHA MÚTUA DE PROBLEMAS COM A MÃE E COM OS AVÓS

A VIDA AFETIVA E SOCIAL

- ALARGOU-SE NO PRESENTE ANO LETIVO EM QUE FEZ NOVAS AMIZADES
- É DE CUMPLICIDADE COM OS AMIGOS MAIS PRÓXIMOS

ATIVIDADES REALIZADAS NOS TEMPOS LIVRES

- CONVERSAR COM OS AMIGOS PASSEAR
- JOGAR FUTEBOL COM OS AMIGOS, FORA DA ESCOLA
- ESTAR COM OS AMIGOS QUE CONTATA ATRAVÉS DE TELEMÓVEL OU DO FACEBOOK
- VISITAR OS TIOS
- ANDAR DE BICICLETA
- PASSEAR

EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO

- EVIDENCIAM ALGUM RECEIO EM NÃO CONSEGUIR UM EMPREGO
- ARRANJAR EMPREGO
- GANHAR DINHEIRO
- ULTRAPASSAR AS DIFICULDADES QUE TEM A NÍVEL DA MATEMÁTICA PARA PODER INGRESSAR NUM CURSO DE TURISMO
- SER GUIA TURÍSTICO

3 - SÍNTESE – FR

A FREQUÊNCIA DA ESCOLA

- É SEU AGRADO
- DÁ-LHE MAIS AUTONOMIA DO QUE A ANTERIOR

O APOIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- AJUDOU E ORIENTOU O JOVEM A SABER FAZER DIVERSAS TAREFAS
- INICIOU-SE NO 1º ANO

A FORMAÇÃO NA ESCOLA

- PASSOU POR ESTÁGIOS NOS ANOS ANTERIORES (JARDINAGEM E AUXILIAR DE ARMAZÉM)
- AJUDA A ENCONTRAR A PROFISSÃO PORQUE ENSINA

O ESTÁGIO NO CENTRO HÍPICO

- FOI REALIZADO NO CENTRO HÍPICO
- DESENVOLVEU UM ESTÁGIO GRATIFICANTE
- É PROFISSIONALMENTE MONITORADO

APTIDÃO PARA EXERCER UMA ATIVIDADE PROFISSIONAL

- SENTE-SE PREPARADO
- PODE SER FACILITADO PORQUE CONHECE AS ENTIDADES LOCAIS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL
- DEVE SER CONSIDERADA COM A OPINIÃO DOS TÉCNICOS

SER ADULTO

- É TER UM EMPREGO
- É TER UMA FAMÍLIA
- É TER UMA CASA

A PERCEÇÃO DE SI PRÓPRIO

- TEM CONSCIÊNCIA QUE TEM DE ALTERAR COMPORTAMENTOS
- CONSIDERA QUE É UMA PESSOA COM CAPACIDADES

O MODO COMO SE SENTE PERCECIONADA PELOS OUTROS

- NÃO IGNORA A PERCEÇÃO QUE TÊM DA SUA DIFERENÇA

A RELAÇÃO FAMILIAR

- É DE DISTANCIAMENTO DA MÃE
- ENVOLVE O APOIO DO NAMORADO DA MÃE
- PARECE PRÓXIMA RELATIVAMENTE À IRMÃ

A VIDA AFETIVA E SOCIAL

- CONTRIBUI PARA O SEU CRESCIMENTO
- COMPREENDE AMIGOS NA ESCOLA E NA TERRA DE RESIDÊNCIA
- É DE MAIOR CUMPLICIDADE COM UM FUNCIONÁRIO DA ESCOLA

ATIVIDADES REALIZADAS NOS TEMPOS LIVRES

- PASSEAR
- FAZER ESCUTISMO
- IR AO CAFÉ

EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO

- É TRABALHAR EM ATIVIDADES QUE JÁ CONHECE
- AJUDAR A MÃE
- EVIDENCIA ALGUM RECEIO DE NÃO CONSEGUIR UM EMPREGO

Apêndice VII – Síntese global das entrevistas

SINTESE GLOBAL DAS ENTREVISTAS

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	NER
A FREQUÊNCIA DA ESCOLA	3
• É DO SEU AGRADO • É DO SEU AGRADO PORQUE LHE PERMITE ESTAR COM OS AMIGOS • É IMPORTANTE PELA EDUCAÇÃO FÍSICA CIENCIAS E PELA MORAL • DÁ-LHE MAIS AUTONOMIA DO QUE A ANTERIOR • SÓ VALE PELOS AMIGOS • IMPLICA TER UM CURRÍCULO PRÓPRIO • FOI MUITO IMPORTANTE • NÃO LHE ENSINOU TUDO	1 1 1 1 1 1 1 1
O APOIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	3
• INICIOU-SE NO 1º ANO • CONTRIBUIU PARA ULTRAPASSAR DIFICULDADES • INICIOU-SE NO 2º ANO • AJUDOU-A E ORIENTOU-A A FALAR MUITO MELHOR • CONTRIBUIU PARA QUE COMPREENDESSE MELHOR A VIDA • AJUDOU E ORIENTOU O JOVEM A SABER FAZER DIVERSAS TAREFAS	2 2 1 1 1 1
A FORMAÇÃO NO CENTRO	1
• INCLUIU VISITAS DE ESTUDO A RESTAURANTES • FOI MUITO FUNCIONAL • PERMITIU-LHE APRENDER TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO • EXPLOROU ASPETOS TEÓRICOS NOS QUAIS SE DESTACOU DOS RESTANTES COLEGAS • AJUDOU-A A PERCEBER QUE QUER TRABALHAR NA RESTAURAÇÃO • PASSOU POR DIVERSAS ATIVIDADES	1 1 1 1 1 1

• INCLUIU VISITAS DE ESTUDO CULTURAIS • INCLUIU VISITAS DE ESTUDO AOS BOMBEIROS • NÃO É DO AGRADO DE TODOS • MUDOU A SUA VIDA • DEU-LHE OPORTUNIDADE DE APRENDER MAIS • DEU-LHE MAIS POSSIBILIDADES DE CONSEGUIR UM TRABALHO	1 1 1 1 1
A FORMAÇÃO NA ESCOLA	2
• REALIZOU ESTÁGIOS NOS ANOS ANTERIORES (JARDINAGEM E AUXILIAR DE ARMAZÉM) • PODE AJUDÁ-LO A ENTRAR NUM CURSO E TURISMO • INCLUI UM ESTÁGIO INTERNO NUMA OFICINA DE AUTOMÓVEIS • AJUDA A ENCONTRAR A PROFISSÃO PORQUE ENSINA	1 1 1 1
O ESTÁGIO NA OFICINA DE AUTOMÓVEIS	1
• FOI DECECIONANTE PORQUE SÓ LAVAVA E ASPIRAVA OS CARROS • FOI DECECIONANTE PORQUE SÓ LHE APONTARAM ERROS • NÃO O PREPAROU PARA O FUTURO • CORREU MAL PORQUE O RESPONSÁVEL QUE O DEVERIA ACOMPANHAR AUSENTAVA-SE FREQUENTEMENTE	1 1 1 1
O ESTÁGIO NO CENTRO HÍPICO	1
• FOI REALIZADO NO CENTRO HÍPICO • DESENVOLVEU UM ESTÁGIO GRATIFICANTE • É PROFISSIONALMENTE MONITORADO	1 1 1
APTIDÃO PARA EXERCER UMA ATIVIDADE PROFISSIONAL	3
• SENTE-SE PREPARADO/A • PODE DEPENDER DA AJUDA DE OUTRAS PESSOAS OU DO CENTRO DE FORMAÇÃO • NÃO SABE SE TEM PORQUE TEM DÚVIDAS QUANTO À APRENDIZAGEM QUE FEZ DURANTE O ESTÁGIO	2 1 1

PROFISSIONAL	1
• A ATIVIDADE PROFISSIONAL TERÁ DE SER DA SUA ESCOLHA	1
• PODE SER FACILITADO PORQUE CONHECE AS ENTIDADES LOCAIS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	1
• DEVE SER CONSIDERADA COM A OPINIÃO DOS TÉCNICOS	1
SER ADULTO	3
• É TER UMA PROFISSÃO/EMPREGO	2
• É TER UMA FAMÍLIA	2
• É TER CONSCIÊNCIA DO QUE SE FAZ	1
• TER UMA CASA	1
O MODO COMO SE SENTE PERCECIONADO PELOS OUTROS	3
• NÃO IGNORA A PERCEÇÃO QUE TÊM DA SUA DIFERENÇA	3
• DE POUCA TOLERÂNCIA DOS PROFESSORES RELATIVAMENTE ÀS SUAS DIFICULDADES	1
A PERCEÇÃO DE SI PRÓPRIO	3
• CONSIDERA QUE É UMA PESSOA COM CAPACIDADES	2
• TEM CONSCIÊNCIA DAS SUAS LIMITAÇÕES	2
• SENTE-SE ORGULHOSA DOS SEUS RESULTADOS ESCOLARES	1
• TEM CONSCIÊNCIA QUE TEM DE ALTERAR COMPORTAMENTOS	1
• AINDA NÃO SE SENTE ADULTA	1
A RELAÇÃO FAMILIAR	3
• É DE DISTANCIAMENTO COM A MÃE	1
• É DE AFETIVIDADE COM A MÃE	1
• EVIDENCIA CONTROLO DA SUA VIDA POR PARTE DA MÃE	1
• EVIDENCIA ORGULHO NA MÃE	1
• NÃO É ENVOLVENTE, NA MEDIDA EM QUE NÃO HÁ PARTILHA MÚTUA DE PROBLEMAS COM A MÃE E COM OS AVÓS	1
• É DE DISTANCIAMENTO COM O IRMÃO	1

• ENVOLVE O APOIO DO NAMORADO DA MÃE	1
• PARECE PRÓXIMA RELATIVAMENTE À IRMÃ	1
A VIDA AFETIVA E SOCIAL	3
• É DE CUMPLICIDADE COM OS AMIGOS MAIS PRÓXIMOS	1
• ALARGOU-SE NO PRESENTE ANO LETIVO EM QUE FEZ NOVAS AMIZADES	1
• É COMPLICADA NO QUE DIZ RESPEITO A RELAÇÕES AMOROSAS	1
• A NÍVEL DOS AMIGOS, RESTRINGE-SE AOS QUE ESCOLHE NA ESCOLA	1
• ÀS VEZES LEVA A RUPTURAS COM PESSOAS QUE CRIAM PROBLEMAS	1
• CONTRIBUI PARA O SEU CRESCIMENTO	1
• COMPREENDE AMIGOS NA ESCOLA E NA TERRA DE RESIDÊNCIA	1
• É DE MAIOR CUMPLICIDADE COM UM FUNCIONÁRIO DA ESCOLA	1
ATIVIDADES REALIZADAS NOS TEMPOS LIVRES	3
• PASSEAR	2
• ANDAR DE BICICLETA	1
• JOGAR FUTEBOL COM OS AMIGOS, FORA DA ESCOLA	1
• ESTAR COM OS AMIGOS QUE CONTATA ATRAVÉS DE TELEMÓVEL OU DO FACEBOOK	1
• CONVERSAR COM OS AMIGOS	1
• VISITAR OS TIOS	1
• VER TV EM CASA	1
• JOGAR NO PC DO IRMÃO	1
• AJUDAR A MÃE A FAZER AS COMPRAS	2
• IR COM A MÃE AO CAFÉ	2
• IR COM A MÃE AO MERCADO	1
• VISITAR OS PADRINHOS	1
• ESCUTEIROS	1
EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO	3

• GANHAR DINHEIRO	2
• ARRANJAR EMPREGO	2
• ULTRAPASSAR AS DIFICULDADES QUE TEM A NÍVEL DA MATEMÁTICA PARA PODER INGRESSAR NUM CURSO DE TURISMO	1
• EVIDENCIAM ALGUM RECEIO EM NÃO CONSEGUIR UM EMPREGO	2
• SER GUIA TURÍSTICO	1
• AJUDAR A MÃE MONETARIAMENTE	1
• TRABALHAR NUM CAFÉ MESMO QUE SEJA NO ESTRANGEIRO	1
• TER UM EMPREGO, CASA E UMA FAMÍLIA	1
• AJUDAR A MÃE	1
• TRABALHAR EM ATIVIDADES QUE JÁ CONHECE	1