

Mariana Pereira Vieira de Faria

**A transição para a vida pós-escolar dos alunos com Dificuldades  
Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) numa escolaridade de 12 anos**



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2015



Mariana Pereira Vieira de Faria

**A transição para a vida pós-escolar dos alunos com Dificuldades  
Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) numa escolaridade de 12 anos**



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2015

Mariana Pereira Vieira de Faria

**A transição para a vida pós-escolar dos alunos com Dificuldades  
Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) numa escolaridade de 12 anos**

Atesto, por minha honra, que a presente dissertação é original e da minha  
autoria,

---

Trabalho apresentado à Universidade  
Fernando Pessoa como parte dos requisitos para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da  
Educação, Educação Especial – Domínio  
Cognitivo e Motor, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>  
Doutora Susana Marinho.

NB: A presente dissertação foi escrita segundo o acordo ortográfico.

## **Resumo**

O presente estudo teve por objetivo a análise e reflexão sobre a transição para a vida pós-escolar (TVPE) de alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente, com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), na escola inclusiva de hoje, numa escolaridade de doze anos. Tendo por base a revisão da literatura, em particular a nova conceção de DID, bem como o enquadramento legal em vigor, procura-se perceber como é a resposta educativa para alunos com DID e como decorre o seu processo de transição pós-escolar na escola pública atual.

As DID implicam transformações, a vários níveis, no processo de ensino-aprendizagem, pelo que a finalidade dos programas educativos para estes jovens é a sua preparação para uma vida em sociedade com a maior autonomia, competência e dignidade possível. Tal constitui um desafio para as escolas públicas de hoje, incluindo as de nível secundário, uma vez prolongada a escolaridade obrigatória para os doze anos.

Assente numa metodologia quantitativa, este é um estudo de caráter exploratório, de tipo descritivo, que envolveu 70 participantes, entre professores de Educação Especial, Diretores de Turma e Encarregados de Educação de alunos com DID. Os dados foram recolhidos, através de inquérito por questionário, em dez escolas da rede escolar pública no Norte de Portugal.

Após a análise dos resultados do estudo, concluiu-se que o modelo concetual de DID não é ainda do conhecimento generalizado dos professores, pese embora os currículos específicos individuais elaborados para os alunos com DID refletirem uma preocupação com a funcionalidade dos jovens. Apurou-se que o DL n.º3/2008 está a ser cumprido no âmbito na TVPE, seguindo-se o preconizado na lei para o início, a conceção e implementação do PIT. No levantamento dos pontos fortes e dos obstáculos à TVPE, constatou-se como fundamental a cooperação entre escola, aluno e família, ao passo que os maiores constrangimentos no processo surgem ao nível da cooperação entre escola e comunidade envolvente.

**Palavras-chave:** Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), transição para a vida pós-escolar (TVPE), educação inclusiva

## **Abstract**

This study aims at analysing and reflecting upon the post-school transition of students with special educational needs (SEN), namely with Intellectual Developmental Disabilities (IDD), in today's inclusive schools, during 12 years. Starting off with the literature revision, specially on the new definition of IDD, and an overlook on the current legal framework, the study's author aims at understanding, through an exploratory and descriptive study, what the education of learners with IDD consists of and their post-school transition process in regular state schools nowadays.

Intellectual Developmental Disabilities introduce several transformations to the learning and teaching process, because the aim of the school programs for these youngster is their preparation for life in society, as autonomous, competent and dignified as possible. That is a challenge for state schools nowadays, including secondary schools, since compulsory education has been extended for twelve years.

Based on a quantitative methodology, this is an exploratory study, of descriptive nature, which involved 70 participants, among Special Educational Needs (SEN) teachers, head teachers and parents/tutors of students with IDD. Results were gathered through a survey in ten state schools in the north of Portugal.

Results show that most teachers aren't yet acquainted with the concept of IDD. Still, the curricula made for students with IDD reflect a functional basis. It was also possible to check that Public-Law no. 3/2008 is being followed in the process of post-secondary transition (PST), regarding its beginning, conception and implementation. The study carried out a survey on the strengths and obstacles on the PST, having found that the cooperation between school, students and families is the basis for success, while most difficulties in the process lie in the cooperation between school and surrounding community.

**Keywords:** Intellectual and Developmental Disabilities (IDD), post-secondary transition (PST), inclusive education

## **Agradecimentos**

Uma vez findo o presente trabalho de investigação, cumpre-me agradecer a todos quantos tornaram esta viagem possível.

À Professora Doutora Susana Marinho pelo seu rigor, profissionalismo, imensa disponibilidade e orientação.

A todos os pais e professores que responderam ao inquérito proposto, e em particular aos professores de Educação Especial das várias escolas que, gentilmente, estabeleceram a ponte entre ambos, possibilitando a investigação.

Aos meus alunos, por tudo o que me ensinam.

À minha família, pelo apoio determinante nesta caminhada.

Aos meus filhos, que me mostram, dia a dia, que o impossível afinal se alcança.

Ao meu marido, pelo apoio cúmplice e pela caminhada a dois, verdadeira e terna.

A todos, um sincero obrigada.

# ÍNDICE GERAL

Resumo .....	i
Abstract.....	ii
Agradecimentos .....	iii
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	iv
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>Parte I - Enquadramento teórico</b> .....	6
<b>Capítulo 1: O paradigma da educação inclusiva</b> .....	7
1.1. O conceito de educação inclusiva: um olhar internacional .....	7
1.2. O movimento inclusivo em Portugal: da segregação, à integração e inclusão.....	10
1.3. A Educação Especial e o alargamento da escolaridade obrigatória .....	15
<b>Capítulo 2: Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais</b> .....	18
2.1. As necessidades educativas especiais (NEE) e as DID .....	18
2.2. DID: evolução histórica do conceito .....	20
2.3. Definição e caracterização de DID.....	25
2.4. Etiologia, classificação de DID e a rede de sistema de apoios.....	27
<b>Capítulo 3: O percurso escolar dos alunos com DID rumo à sua inclusão social e profissional</b> .....	30
3.1. As implicações das DID no plano educativo.....	30
3.1.1. Características distintivas das DID .....	31
3.1.2. Flexibilidade curricular: os currículos funcionais .....	33
3.1.3. O Currículo Específico Individual (CEI) .....	36
3.2. O processo de Transição para a Vida Pós-Escolar (TVPE) .....	39
3.2.1. O conceito de transição: fatores chave e constrangimentos .....	39
3.2.2. O papel do aluno e da família no processo da TVPE.....	44
3.2.3. A operacionalização da TVPE: o Plano Individual de Transição (PIT) .....	47
<b>Parte II - Estudo Empírico</b> .....	50

<b>Capítulo 4: Metodologia</b> .....	51
4.1. Participantes .....	53
4.2. Instrumentos .....	57
4.3. Procedimentos .....	58
<b>Capítulo 5: Resultados</b> .....	60
5.1 Apresentação dos resultados .....	60
5.2. Discussão dos resultados .....	79
<b>Conclusão</b> .....	87
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	92
<b>Anexos</b> .....	101

## **Índice de Figuras**

Figura 1.- Evolução da inclusão ..... 14

Figura 2.- Modelo Teórico do funcionamento humano..... 29

## **Índice de Quadros**

Quadro 1.- Características distintivas das DID ..... 32

## Índice de Gráficos

Gráfico 1.- Dificuldades na transição dos alunos para a vida pós-escolar (%) .....	42
Gráfico 2.-Subcategorias pertencentes à categoria “Dificuldades inerentes à realização de experiências de tipo laboral em empresas” (%) .....	42
Gráfico 3.- Subcategorias relativas à categoria <i>Dificuldades inerentes ao aluno</i> (%)... 43	
Gráfico 4.- Subcategorias relativas à categoria <i>Dificuldades inerentes ao sistema educativo</i> (%) .....	43
Gráfico 5.- Tempo de serviço dos professores de Educação Especial .....	54
Gráfico 6.- Experiência dos professores de EE com alunos com NEE e com alunos com DID .....	54
Gráfico 7.- Distribuição das idades dos DTs .....	55
Gráfico 8.- Tempos de serviço dos Diretores de Turma.....	55
Gráfico 10.- Habilitações académicas dos Encarregados de Educação.....	56
Gráfico 12.- Conhecimento por parte dos professores da conceção atual de DID .....	61
Gráfico 13.- Consequências da conceção de DID na atuação do professor .....	61
Gráfico 14.- Critérios para a seleção de um docente do ensino regular para trabalhar com alunos com CEI .....	62
Gráfico 17.- Início da TVPE com base no critério do ano de escolaridade frequentado (%).....	65
Gráfico 19.- Formas de participação dos pais/família na conceção do PIT .....	68
Gráfico 20.- O responsável pela coordenação do PIT/TVA.....	71
Gráfico 21.- Nível de participação dos recursos humanos na implementação do PIT ...	71
Gráfico 22.- Envolvimento da comunidade pela escola na implementação do PIT .....	73
Gráfico 23.- Nível de colaboração com as parcerias da comunidade na implementação do PIT (%).....	73
Gráfico 24.-Síntese das parcerias sistemáticas com a comunidade na implementação do PIT .....	74

## Índice de Tabelas

Tabela 1.- Composição da amostra.....	53
Tabela 2.- Existência de uma equipa multidisciplinar nas escolas/AE .....	60
Tabela 3.- Grau de facilitação do encaminhamento dos alunos com NEE para CEI .....	60
Tabela 4.- Disciplinas do currículo regular frequentadas pelos alunos CEI .....	63
Tabela 5.- Disciplinas /apoios criados especificamente para alunos CEI .....	63
Tabela 6.- Nível de participação dos vários intervenientes na conceção do PIT .....	67
Tabela 7.- Formas de envolvimento do aluno na conceção/implementação do PIT .....	67
Tabela 8.- Expectativas dos alunos para o futuro na opinião dos Encarregados de Educação .....	68
Tabela 9.- Desejos dos Encarregados de Educação para o futuro dos filhos/educandos	69
Tabela 10.- Nível de importância das realizações futuras dos filhos para os Encarregados de Educação .....	69
Tabela 11.- Locais específicos para desenvolvimento do PIT nas escolas .....	70
Tabela 12.- Lista dos recursos, humanos e materiais, indispensáveis à implementação do PIT na opinião dos professores .....	72
Tabela 13.- Pontos fortes na implementação do PIT na opinião dos professores .....	75
Tabela 14.- Dificuldades na implementação do PIT na opinião dos professores.....	75
Tabela 15.- Dificuldades na implementação do PIT na opinião dos Encarregados de Educação .....	76
Tabela 16.- Sugestões dos professores para um maior sucesso dos PITs.....	78

## Índice de Abreviaturas

<b>AAIDD</b>	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
<b>AAMR</b>	American Association on Mental Retardation
<b>ADA</b>	Americans with Disabilities Act
<b>AE</b>	Agrupamento de Escolas
<b>APA</b>	American Psychiatric Association
<b>CE</b>	Comissão de Ética
<b>CEI</b>	Currículo Específico Individual
<b>CERCI</b>	Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>CRI</b>	Centro de Recursos para a Inclusão
<b>CRTIC</b>	Centro de Recursos TIC para a Educação Especial
<b>DID</b>	Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais
<b>EADSNE</b>	European Agency for Development of Special Needs Education
<b>GAAF</b>	Gabinete de Apoio ao Aluno e Família
<b>ID</b>	Intellectual Difficulties
<b>IDD</b>	Intellectual and Developmental Difficulties
<b>IDEA</b>	The Individual with Disabilities Education Act
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Individuais
<b>PEI</b>	Programa Educativo Individual; Programas Educativos Individualizados
<b>PIT</b>	Plano Individual de Transição
<b>PST</b>	Post-secondary transition
<b>SEN</b>	Special Educational Needs
<b>SPO</b>	Serviço de Psicologia e Orientação
<b>TEIP</b>	Território Educativo de Intervenção Prioritária
<b>TVA</b>	Transição para a vida ativa
<b>TVPE</b>	Transição para a vida pós-escolar

## INTRODUÇÃO

O presente estudo versa a temática da transição para a vida pós-escolar de jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) numa escolaridade atualmente alargada de doze anos.

Com a introdução da Lei n.º 85/2009, de 23 de agosto, e mais tarde o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, o cumprimento da escolaridade de doze anos tornou-se realidade. O alargamento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos de idade, em vez dos anteriores quinze, incutiu à escola pública, de hoje, o dever de educar e formar todos, contribuindo, sem exceção, para o desenvolvimento pessoal de todas as crianças e jovens e para a sua integração social, cultural e laboral futura. Emerge a exigência de uma escola pública equitativa, quer no seu acesso, quer na sua frequência ou resultados, que não discrimine ninguém, por mais heterogéneas e particulares que sejam as características e as necessidades de quem a frequenta.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, em substituição do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, permitiu adequar todo o processo educativo na escola pública, nos vários níveis de ensino, à frequência de alunos com necessidades educativas especiais, i.e., 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. (DL n.º3/2008, art. 1º)

É a necessidade de apoios educativos adicionais ou distintos dos demais que caracterizam os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), tendo a escola de responder adequadamente a cada caso. No âmbito das NEE encontramos problemáticas de várias ordens, pelo que o presente trabalho se pretende focar unicamente nas necessidades educativas especiais significativas ou permanentes do domínio intelectual.

Os alunos com NEE, em particular os que apresentam Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, constituem um desafio para as atuais escolas públicas, sobretudo as de nível secundário, que agora forçosamente os recebem. Fruto do atual

enquadramento legal, o sistema de educação de nível secundário apresenta-se como o patamar mínimo da qualificação de um jovem. Os alunos para quem foi consagrado o alargamento da escolaridade obrigatória, isto é, que à entrada da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, cujo regime jurídico foi desenvolvido pelo Decreto -Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, estavam no sétimo ano de escolaridade, estão hoje, no ano letivo de 2013/2014, no nível secundário, concretamente no décimo primeiro ano de escolaridade. Perante esta nova realidade, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas do ensino secundário confrontam-se com a necessidade de desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional para os alunos com DID, preparando-os para uma inclusão social e profissional.

Após 2009, por força da legislação em vigor, os estabelecimentos de ensino secundário, até então praticamente arredados do movimento inclusivo de alunos com NEE acentuadas, passaram, entre outros aspetos, a ser responsáveis por veicular conteúdos eminentemente funcionais e assegurar o processo de transição dos alunos com dificuldades intelectuais para a vida pós-escolar, mediante a implementação do seu plano individual de transição (PIT).

De acordo com o disposto no artigo 14.º do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o processo de transição para a vida ativa deve iniciar-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. Esta transição da vida escolar para o mundo laboral implica uma dinâmica particularmente envolvente, coordenada e participativa entre escola, família, aluno, serviços e entidades locais e setor do emprego ou mercado do trabalho (EADSNE, 2006).

Urge, pois, conhecer com maior rigor e aprofundamento o renovado percurso escolar dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, perceber as suas expectativas e as das suas famílias, e avaliar como as escolas, incluindo as de nível secundário, estão a intervir perante estes alunos, potenciando ou não a sua escolarização e o sucesso integracional da sua transição para a vida adulta. O presente estudo pretende ser, assim, um olhar atual sobre as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, numa realidade emergente: o alargamento da escolaridade obrigatória e, conseqüentemente, o alargamento para doze anos das práticas educativas inclusivas.

Os estudos em Portugal que versam a transição para a vida ativa dos jovens com esta problemática têm demonstrado várias dificuldades na implementação dos planos de transição destes alunos, a saber: a falta de articulação entre os diversos intervenientes no processo, a falta de recursos humanos e materiais, a pouca participação dos Encarregados de Educação, a necessidade de intervenção de outros técnicos (profissionais da área da saúde, serviços sociais, formação e emprego), a carência de verbas e as dificuldades na certificação de competências (Mendes, 2010). Investigações na área demonstram ainda, por um lado, a fragilidade do modelo de formação em instituições nas quais a escola delega a sua missão educativa e formativa (Ribeiro, 2009), e por outro lado, as dificuldades na inserção na vida ativa dos jovens com dificuldades intelectuais devido à inadequação dos currículos ministrados. Consequentemente, os resultados da investigação apontam para a situação de desemprego e isolamento socioprofissional dos jovens com DID (Ragageles, 2012), que ficam entregues a si próprios no que respeita à procura de um emprego futuro (Antunes, 2012). Apesar de confluente no levantamento de obstáculos e dificuldades, é de notar que somente os estudos mais recentes abordam a nova conceção de DID, uma vez que a maioria dos estudos anteriores se situa ainda no campo da deficiência mental, terminologia e abordagem concetual já preterida.

Efetivamente, dos poucos estudos portugueses que versam a temática da transição para a vida ativa ou vida pós-escolar, uns desenrolam-se no quadro legal anterior, concretamente ao abrigo do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto (Costa, 2004; Ferreira, 2008), outros abordam a deficiência mental em detrimento das DID (Ferreira, 2011; Lourenço, 2011; Mendes, 2010; Ribeiro, 2009) e alguns analisam a TVPE, ora da globalidade dos alunos com necessidades educativas especiais (Bota, 2013) ora de indivíduos em particular, nomeadamente, em estudos de caso (Antunes, 2012; Martins, 2013).

Consequentemente, a atualidade do assunto, a escassez de estudos nacionais sobre o tema e a necessidade de informação despoletada pela experiência profissional da autora esteve na base da escolha da temática em questão. Exercendo, na altura, funções de docente de Educação Especial numa escola secundária, com alunos com DID a cumprir planos individuais de transição, a autora era responsável pelo processo de TVPE destes alunos, tendo sentido a urgência de aprofundar diferentes aspetos

relacionados com a inclusão social e profissional de jovens com DID na escola pública atual.

Destarte, decorre das lacunas no conhecimento científico disponível, a seguinte pergunta de partida para o presente trabalho:

*Como decorre na escola inclusiva de hoje a transição para a vida pós-escolar dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais numa escolaridade de doze anos?*

Os objetivos gerais do estudo a empreender são pois:

1– Analisar o percurso escolar de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais no que concerne à sua referenciação, elaboração do seu Currículo Específico Individual (CEI) e posterior implementação de um Plano Individual de Transição (PIT);

2– Contribuir para o aumento do conhecimento científico sobre a temática em causa, de forma a introduzir melhores práticas na escola e na sociedade inclusiva.

Destes decorrem os objetivos específicos do estudo, a saber:

1.1– Compreender de que forma a nova conceção de DID está a ser entendida e implementada ao nível da avaliação, planificação e intervenção educativa pelos profissionais da educação especial;

1.2– Identificar e analisar as disciplinas elencadas no CEI dos alunos com DID, percebendo se privilegiam o desenvolvimento da sua funcionalidade e autonomia;

1.3– Determinar as expectativas e os interesses dos alunos e suas famílias e analisar o grau de participação destes no que respeita à conceção, implementação e avaliação do PIT;

1.4– Analisar a implementação dos PITs de alunos com DID pelas escolas, identificando o início da TVPE, bem como proceder ao levantamento das eventuais barreiras e elementos facilitadores no processo;

Assim, é nosso entendimento que este trabalho pode acrescentar à comunidade um esclarecimento e aprofundamento úteis sobre a temática em causa, procurando

entender o que são as DID e como se desenrola o percurso dos alunos com DID, sobretudo no que respeita à sua transição para a vida pós-escolar.

Estruturalmente, o presente trabalho encontra-se organizado em duas partes principais. Uma primeira, de contextualização e enquadramento teórico, na qual se procede à revisão crítica da literatura e investigação no que concerne à educação inclusiva, às Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais e ao processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com DID, no contexto educativo atual do alargamento da escolaridade obrigatória para os 12 anos (capítulos 1, 2 e 3). Na segunda parte é apresentado o estudo empírico, nomeadamente a metodologia, os participantes, instrumentos e procedimentos (capítulo 4), bem como a apresentação e discussão dos resultados (capítulo 5). Por último, são enunciadas as conclusões e considerações finais, analisadas as limitações do estudo e propostas recomendações para futuras pesquisas ou investigações.

## **Parte I - Enquadramento teórico**

## **Capítulo 1: O paradigma da educação inclusiva**

### **1.1. O conceito de educação inclusiva: um olhar internacional**

O conceito e a prática de uma educação inclusiva ganhou destaque e importância nas últimas décadas, tanto a nível internacional, como nacional. Uma conquista do século XX, a educação inclusiva tem vindo a ser consolidada através de várias convenções, declarações e recomendações internacionais.

Desde logo, em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* instituiu, no artigo 26º, que todos têm direito à educação e que esta deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos até ao ensino elementar fundamental (ONU, 1948). A educação era, assim, reconhecida como um direito básico do homem.

Em 1959, na *Declaração dos Direitos da Criança*, adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, assim como em 1990, na *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* em Jomtien, Tailândia, era reafirmado o valor da educação enquanto direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as idades, no mundo inteiro (UNESCO, 1990). Nesta Declaração foi sublinhada a vontade em providenciar, globalmente, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, universalizando a educação como forma de promover a equidade social. O compromisso foi o de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância” (UNESCO – CONSED, 2001, p. 5). Uma vez mais reconhecida como um direito básico, a educação foi reafirmada para todos, exortando-se o livre acesso às oportunidades educacionais de todos os grupos de crianças e jovens, em particular os excluídos e entre estes os portadores de deficiência (Stubs, 2008). A meta de uma *Educação Para Todos* (EPT) foi estabelecida nesta conferência, pelo que governos, organizações não governamentais e agências internacionais para o desenvolvimento se juntaram num esforço comum.

Em 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, reuniram-se em Salamanca, Espanha, para uma Conferência organizada pelo Governo Espanhol em cooperação com a UNESCO. Aí

adotaram a *Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Ação*. Esta Declaração, da qual o Estado Português é subscritor, reconheceu “a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (UNESCO, 1994, p. 7, art. 1), examinando o que seria necessário empreender para adequar a escola regular às necessidades deste tipo de aprendentes. Definia-se, aqui uma escola inclusiva como um espaço onde todos, sem exceção, aprendem juntos; um espaço que reconhece e satisfaz “as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem” (Op. cit., p. 7, art. 2) de cada um, numa pedagogia centrada na criança.

Entendendo a diferença e a diversidade como normal, os governos e demais organizações são exortados a implementar a educação inclusiva, legislando nesse sentido, aprendendo com países com experiências inclusivas, dinamizando projetos e construindo uma escola pública regular para todos, na qual os professores sejam devidamente formados e os pais, a comunidade educativa e as organizações de pessoas com deficiência são convidadas a participar ativamente. Num parágrafo do artigo 2 lê-se claramente porquê a escola inclusiva é aconselhada:

As escolas regulares seguindo a 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; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, num óptima relação custo-benefício, de todo o sistema educativo (Declaração de Salamanca *cit. in* Stubs, 2008, p. 25)

Este momento foi, indubitavelmente, um marco histórico no movimento da escola inclusiva.

Após esta data, salienta-se no domínio da promoção dos direitos das pessoas com necessidades educativas especiais a adoção da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, na 61<sup>a</sup> Sessão da Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 13 de Dezembro de 2006, ratificada por Portugal através da resolução da Assembleia da República n.56/2009, de 30 de julho. Começando por definir os princípios universais na qual se fundamenta (respeito pela dignidade e autonomia individual, não discriminação, participação plena e inclusão, respeito pela diferença e diversidade, igualdade de oportunidades, acessibilidade e respeito pelos direitos das crianças e mulheres com deficiência), a convenção responsabiliza, os estados relativamente à integração das

várias dimensões da deficiência nas suas políticas, leis e programas de acção, promovendo a sensibilização social para com a deficiência, a consulta e o envolvimento ativo destas pessoas e suas associações representativas na conceção e implementação da Convenção.

No artigo 24º da Convenção explana-se o que se pretende no campo da educação, destacando-se os seguintes ideais:

1. acesso livre e frequência gratuita e obrigatória do ensino primário e secundário de crianças com deficiência, ensino esse que deverá ser de qualidade;
2. apoio para as crianças com deficiência dentro do sistema educativo regular, sendo-lhes prestado medidas de apoio individualizadas, de forma a potenciar o seu desenvolvimento académico e social;
3. deve ser assegurada a aprendizagem de Braille, escrita alternativa, formas de comunicação aumentativa e alternativa, linguagem gestual, meios de comunicação e orientação, treino de mobilidade e apoio e orientação dos seus pares;
4. professores com deficiência a par de outros com formação em linguagem gestual e Braille deverão ser empregados e todos os profissionais de ensino devem receber formação e sensibilização sobre a deficiência;
5. as pessoas com deficiência deverão ter igual acesso ao ensino superior, formação vocacional, à educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida, devendo os estados assegurar tais adaptações.

Mas, se inicialmente, o movimento pela inclusão esteve intrinsecamente ligado à educação e inclusão de cidadãos com necessidades educativas especiais, este expandiu o seu campo de acção, tornando-se um conceito em si mais abrangente e global. Inclusão é vista hoje como "um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de TODOS os alunos" (UNESCO, 2005, p.10) rapazes, raparigas, independentemente da sua capacidade, raça, género, orientação sexual, *status* económico, classe social ou contexto cultural, linguístico, religioso ou étnico. É aquela que tem por objetivo eliminar a exclusão, seja de crianças, jovens ou adultos, de áreas remotas ou pobres, de minorias étnicas ou linguísticas, de populações rurais, de infetados por HIV/SIDA ou com deficiência e dificuldades de aprendizagem

(UNESCO, 2009, p. 4). Incluir é atender a todos por meio de uma aprendizagem, de qualidade, que reduza a exclusão da e dentro da educação. Tal implica (UNESCO, 2005) uma

modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino (p.11).

Segundo a UNESCO (DGIDC, 2011, p.7) a educação inclusiva assenta, pois, em quatro ideais basilares:

- A inclusão é um processo;
- A inclusão diz respeito à participação de TODOS os alunos na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade;
- A inclusão implica a identificação e a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem (ao nível das atitudes, da comunicação, do espaço físico, do meio sócio-económico, entre outras);
- A inclusão baseia-se no princípio de que todas as escolas são responsáveis por garantir a educação de TODOS os alunos.

## **1.2. O movimento inclusivo em Portugal: da segregação, à integração e inclusão**

Inicialmente excluídos do sistema regular de ensino em Portugal, os alunos com necessidades educativas especiais não eram apoiados oficialmente até ao fim do século XIX. Asilos para cegos e surdos foram criados, de iniciativa particular e com fundos próprios. Em 1941 surgiu na capital, um Curso para Professores de Educação Especial, criando-se ao mesmo tempo as “classes especiais”, em algumas escolas, de forma a atender crianças com deficiências e dificuldades escolares. Emerge, assim, uma intervenção de natureza pública, a cargo do Ministério dos Assuntos Sociais. Algumas associações destacavam-se nos anos 50 e 60, tentando dar uma resposta escolar a deficientes auditivos, intelectuais, com surdez, paralisia cerebral, entre outros (Rodrigues e Nogueira, 2010, p. 98).

Com o 25 de Abril em Portugal, ventos de mudança fizeram-se sentir, pelo que as enormes alterações sociais teriam repercussões em todo o sistema de ensino, incluindo a educação especial, dando-se prioridade à formação de professores (Coelho, 2012, p. 43). Com efeito, é sobretudo nos anos 70 que se enfrentam as necessidades educativas especiais a nível nacional (Costa et al., 2006, p. 11). A legislação portuguesa iniciava um percurso num sentido inclusivo, consagrando na sua Constituição (desde 1976), no art. 71º, que “os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição”, comprometendo-se o Estado a uma “política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias”.

Nas décadas de 70 e 80 são criadas as Equipas de Educação Especial (EEE), equipas itinerantes, que implementaram uma política educativa integradora, apoiando os alunos com deficiências, primeiramente motoras e sensoriais e posteriormente mentais, integrados nas escolas regulares de ensino. A partir de 1974, dar-se-ia o designado por Movimento CERCI, o qual fez surgir dezenas de Cooperativas de Educação e Reabilitação por todo o país. Este movimento assentou num esforço conjunto de técnicos especializados e pais, que procuraram providenciar, num mesmo espaço, uma resposta integrada de cuidados médicos, escolarização e terapias especializadas a crianças com incapacidades. O movimento CERCI apareceu e cresceu exponencialmente após 1974, procurando dar resposta à insuficiente oferta educativa pública nas escolas regulares (Rodrigues e Nogueira, 2010, p.98).

Recebendo influências internacionais marcantes neste período – dos EUA, em 1975, o movimento em torno da “Public Law 94-142” e, do Reino Unido, em 1978, do “Warnock Report”–, Portugal legisla no sentido de consagrar uma educação fundamental universal.

Em 1986 é publicada a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, ou seja, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a qual estabelecia, como princípios gerais, a universalidade da educação, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. A LBSE propunha-se “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.7.º, j). No seu artigo 17.º lia-se que “a educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.”, pelo que o sistema educativo se apresentava com os seguintes objetivos:

- O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- O desenvolvimento das potencialidades de comunicação;
- A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

Preconizava-se, ainda, na LBSE a integração educativa de crianças com deficiência nos estabelecimentos regulares de ensino, através de apoio dos educadores especializados, contemplando, simultaneamente, a possibilidade da educação especial se realizar em instituições específicas, consoante o tipo e grau de deficiência da criança. O estado comprometia-se a promover e apoiar a educação especial, coordenando a sua política educativa, e propunha-se a esclarecer, prevenir e tratar, o mais precocemente, a deficiência. Esta integração foi aprofundada, três anos mais tarde, na Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência, que, no art.9º.2, previa a adoção de "medidas de integração progressiva dos alunos de ensino especial no sistema normal de ensino" (Lei n.º 9/89 de 2 de Maio, art. 9º.2).

Uma política educativa integrativa difunde-se nos estabelecimentos de ensino públicos ou regulares nos anos 90, uma vez abolida a isenção da escolaridade obrigatória para crianças e jovens com deficiência por meio do D.L. n.º 35/90 de 25 de janeiro (art.º 2º, n.º2). Tal percurso legislativo culminaria num dos marcos normativos mais importantes ao nível do atendimento às necessidades educativas especiais no nosso país: o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

Este normativo respondia, finalmente, a um certo vazio legal, fruto do desenvolvimento de políticas educativas de integração e estabelecia, desde logo, conceitos inovadores como:

1. o princípio das necessidades educativas especiais (NEE) baseado, não em défices, mas em critérios educativos e pedagógicos;
2. o princípio da integração do aluno NEE na escola pública regular, em ambientes o menos restritivos possível;
3. a adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem às necessidades educativas especiais do aluno por meio de equipamentos especiais de compensação, adaptações materiais, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula, frequência e avaliação, adequações na organização da turma, apoio pedagógico acrescido e ensino especial;
4. a responsabilização da escola pela reunião de respostas educativas personalizadas e eficazes para o aluno com NEE através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE), no caso da adequação de ensino especial;
5. o reforço do papel dos Encarregados de Educação no processo de ensino-aprendizagem.

A educação especial passa, daqui em diante, a ser entendida não como um *lugar*, mas sim um *serviço* (Correia, 2008, p.16). Esta pressupõe, não propriamente a classe ou a escola especial, mas a classe ou a turma da escola regular, sendo o acesso ao currículo possível pelo conjunto de apoios especializados facultados ao aluno pela escola, mediante as suas necessidades individuais. Enquanto recurso da escola pública regular, cabe à Educação Especial “identificar as necessidades educativas especiais dos seus alunos e prover a necessária adequação curricular, os apoios e meios adicionais ao longo da sua escolaridade” (CNE, 2014b, p.7).

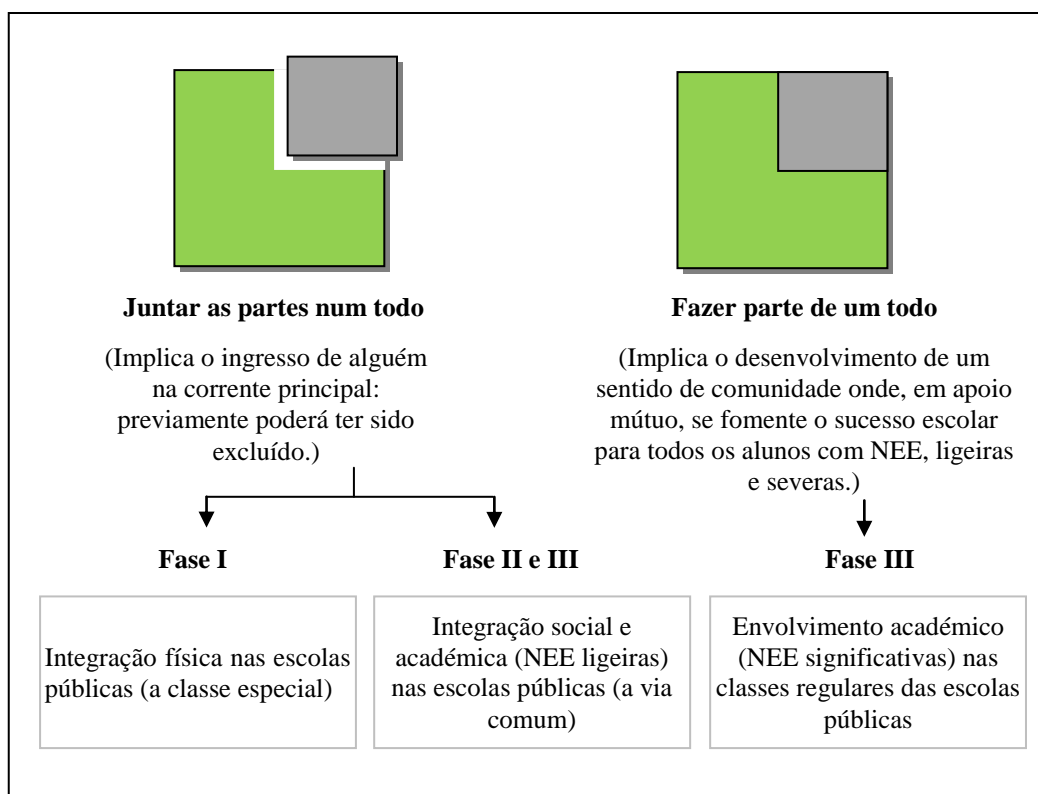


Figura 1.- Evolução da inclusão (adapt. de Correia, 2008, p. 15)

Nesta construção da escola pública inclusiva foram sobretudo cinco os argumentos partilhados por Portugal (DGIDC, 2009, p.8):

- a escola especial, onde apenas se encontram crianças e jovens com necessidades educativas especiais, inibe o desenvolvimento, protege demasiado, segrega, por vezes estigmatiza;
- o contacto dos jovens com necessidades educativas especiais com os colegas da sua idade nas escolas regulares estimula a aprendizagem, permite a aquisição de competências não formais de grande relevo e prepara as crianças e os jovens para a vida real que não encontram ao sair da escola;
- (...) promove a tolerância e a compreensão da diferença por parte dos outros alunos, combatendo precocemente o preconceito e promovendo assim a democracia e a coesão social;
- a transição dos jovens com necessidades especiais das escolas especiais para as escolas regulares deve assegurar que nestas estão, de facto, reunidas as condições necessárias para uma efectiva melhoria do serviço prestado;
- a participação das crianças com necessidades especiais nas escolas regulares é melhor para todos porque uma escola capaz de ensinar e fazer progredir os alunos com maiores dificuldades, mais capacitada estará para ensinar melhor qualquer outro aluno.

De acordo com o relatório “Educação especial na Europa” (2003, cit. in CNE, 2014b) da Associação Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, Portugal integra os chamados países que cumprem a “via da trajetória única” (*one track*

*approach*) visto desenvolverem práticas educativas no sentido da inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino a par de outros países europeus como a Espanha, Itália, Grécia, Chipre, Noruega ou Suécia. De acordo com o relatório do Conselho Nacional de Educação, Portugal atinge um número significativo de crianças em ambientes totalmente inclusivos, a saber, em 2010, incluía mais de 75% das crianças com NEE em turmas regulares do ensino público (CNE, 2014b, p.18).

### **1.3. A Educação Especial e o alargamento da escolaridade obrigatória**

Cumprindo a premissa de uma escola pública inclusiva, é criado em 2006 o grupo de recrutamento da educação especial (através do Decreto-Lei n.º20/2006, de 31 de janeiro), competindo a este, nos seus três subgrupos,

prestar apoios especializados, nomeadamente o ensino de áreas curriculares específicas bem como de conteúdos conducentes à autonomia e o apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e de tecnologias de apoio, complementando o trabalho dos colegas das diferentes disciplinas ou turmas. (DGIDC, 2009, p.11)

No seguimento desta abordagem, um amplo plano de formação especializada para docentes foi colocado em prática no país e, dois anos mais tarde, é publicado o novo normativo legal que regula a Educação Especial: o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, ainda hoje em vigor.

Um dos aspetos fraturantes deste recente normativo legal foi basear-se na *Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde, versão crianças e jovens* (CIF-CJ), para avaliar e identificar as necessidades educativas especiais dos alunos com vista à mobilização de apoios especializados pela escola. Aprovada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2001, a CIF apresenta-se como um quadro de referência, à escala mundial, para descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade, propondo a mudança do paradigma médico para um modelo biopsicossocial.

Simeonsson (2010) sublinha este carácter inovador do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro:

Um elemento central deste articulado foi a substituição da necessidade de um diagnóstico médico ou psicológico na elegibilidade de alunos para a Educação Especial, pela descrição de um perfil de funcionalidade baseado numa avaliação biopsicosocial mediada pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). (Simeonsson et al., 2010, p.7) (...) A utilização da CIF-CJ, ao centrar-se nas características funcionais das crianças em termos das funções e estruturas do corpo, da actividade e participação e dos factores ambientais que influenciam a funcionalidade, representa uma alternativa à utilização do diagnóstico medido para identificar os alunos que necessitam de educação especial. (idem,p.15)

O Decreto-Lei n.º 3/2008 definiu ainda um novo público-alvo da educação especial, destinando os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, ensinos básico e secundário a:

alunos com limitações significativas ao nível da actividade 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 (art.1).

As limitações de um aluno abrangido pela educação especial podem, conseqüentemente, provir ou do foro clínico resultante de alterações da sua estrutura do corpo ou de limitações permanentes nas suas diversas áreas funcionais. São contemplados casos de limitações motoras, sensoriais (exemplos: surdez, cegueira), intelectuais, mas também problemáticas como o autismo; Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA); Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEAs)-dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia; alterações de comportamento e personalidade, entre outras.

Há uma cisão clara com um conjunto de alunos, provenientes, entre outros, de contextos familiares, culturais e sociais desfavorecidos ou em risco, com dificuldades na aprendizagem ou de adaptação à escola, que anteriormente encontravam resposta na educação especial e que são, a partir deste momento, remetidos para a panóplia de meios e de percursos diversos que a escola, no seu Projeto Educativo, pode oferecer (Despachos Normativos nº50/2005 e Despacho nº1/2006). Simeonsson (DGIDC, 2008) refere-se a este tipo de alunos como sendo de *alta-frequência e baixa-intensidade*, em clara oposição com o novo grupo alvo da educação especial, estes de *baixa-frequência e alta-intensidade*, uma vez que os seus problemas são de origem biológica, funcional, inata ou hereditária, sendo fundamental o diagnóstico e a intervenção precoce e requerendo um tratamento cuidado e terapias reabilitativas.

O estudo intitulado “Projeto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º3/2008” (2010), sob coordenação de Manuela Sanches Ferreira e consultadoria de Rune Simeonsson, concluiu que a utilização da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis permitiu, efetivamente, a gradação da funcionalidade e um maior conhecimento dos alunos e das suas necessidades, por forma a decidir as respostas educativas a selecionar, pese embora a CIF ainda não esteja a servir plenamente a formulação do PEI (CNE, 2014b, p.28).

Uma vez alargado o âmbito da educação especial ao ensino particular e cooperativo, aspeto não contemplado no anterior quadro legal (D.L. n.º 319/91, de 23 de Agosto), o D.L. n.º3/2008 destacou como objetivos da educação especial:

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 (art.1).

Hoje, fruto do atual enquadramento legal, o sistema de educação de nível secundário apresenta-se como um dos patamares para a qualificação de um jovem com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. Os alunos para quem foi consagrado o alargamento da escolaridade obrigatória, isto é, que à entrada da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, cujo regime jurídico foi desenvolvido pelo Decreto -Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, estavam no sétimo ano de escolaridade, estão no decurso deste estudo, no ano letivo de 2013/2014, no nível secundário, concretamente no décimo primeiro ano de escolaridade.

Perante esta nova realidade, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas do ensino secundário confrontam-se com a necessidade de desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional para os alunos com DID. Em 2004 o Ministério da Educação reconhecia numa das suas publicações sobre *Educação e Transição para a Vida Pós-escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada* o caminho a percorrer, evidenciando que:

Entre nós, a escola secundária é ainda uma escola fechada a alunos com problemas do foro intelectual e em que não é utilizado o recurso a currículos alternativos. (...) A intervenção das escolas secundárias no processo educativo dos alunos com deficiência intelectual é, de facto, um

assunto a considerar numa agenda de reestruturação do ensino especial que venha a ser feita no nosso país (Costa, 2004, p.53).

Efetivamente, após 2009, por força da legislação em vigor, os estabelecimentos de ensino secundário, até então praticamente arredados do movimento inclusivo de alunos com necessidades educativas especiais acentuadas, passaram, entre outros aspetos, a ser responsáveis por veicular conteúdos eminentemente funcionais e assegurar o processo de transição dos alunos com dificuldade intelectual para a vida pós-escolar, mediante a implementação do seu plano individual de transição (PIT), à luz da Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de setembro.

De acordo com o disposto no artigo 14.º do DL 3/2008, de 7 de janeiro, o processo de transição para a vida ativa deve iniciar-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória do aluno, embora, na prática, tal não aconteça ainda com a frequência desejada (DGIDC, 2010, p.10).

Esta transição da vida escolar para o mundo laboral implica uma dinâmica particularmente envolvente, coordenada e participativa entre escola, família, aluno, serviços e entidades locais e setor do emprego ou mercado do trabalho (EADSNE, 2006, pp.4-12), como veremos no capítulo 3 deste trabalho.

## **Capítulo 2: Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais**

### **2.1. As necessidades educativas especiais (NEE) e as DID**

Introduzido pelo Warnock Report (1978), o conceito de *necessidades educativas especiais* tem naturalmente evoluído e é fulcral, desde já, esclarecê-lo. Segundo Correia (2008):

As necessidades especiais dizem respeito a um conjunto de factores, de risco ou de desordem intelectual, emocional e física, que podem afectar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem académica e socioemocional (p.43).

De acordo com Brennan (*cit. in* Correia, 2008):

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento (p.44).

É a necessidade de apoios ou complementos educativos extra, ou distintos dos demais, que caracterizam os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), tendo a escola de se munir de recursos humanos e materiais capazes de dar uma resposta adequada e de qualidade a cada caso que encontra, utilizando todo o potencial (intelectual, físico, emocional, criativo, cultural ou social) do aluno na promoção do seu desenvolvimento integral.

No leque das NEE encontramos necessidades de vária ordem, das mais severas às mais ligeiras, do foro intelectual, sensorial, motor, emocional ou de personalidade, desenvolvimental ou de carácter processológico, a maior parte de cariz permanente. Os alunos com NEE mais significativas exigem medidas educativas mais sistemáticas, muitas vezes durante todo o seu percurso escolar, necessitando de adaptações curriculares à medida das suas características ao passo que os alunos com necessidades educativas especiais mais ligeiras pressupõem um apoio num ponto crucial do seu desenvolvimento, necessitando de adaptações curriculares parciais (Correia, 2008, pp.45-46).

O presente trabalho pretende focar-se exclusivamente nas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, problemática integrada no domínio NEE significativas ou de carácter permanente. Tendo em conta que, segundo estudos internacionais (Heward, 2003; Hallahan e Kauffman, 1997 *cit. in* Correia, 2008), a percentagem de crianças e jovens com NEE se situa entre os 10% e os 12% de toda a população escolar, é de sublinhar que, segundo Correia (2008, p.54), a DID corresponde a 14% da população com NEE. Destaque-se, paralelamente, o aumento do número de alunos com NEE no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário nos dois últimos anos letivos (2012/2013 e 2013/2014), segundo dados estatísticos fornecidos pela DGESTE constantes no Relatório Técnico das Políticas Públicas de Educação Especial publicado em junho de 2014 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2014b).

## 2.2. DID: evolução histórica do conceito

No que concerne à definição de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) encontramos, ao longo do tempo, uma multiplicidade de correntes disciplinares que procuraram definir o conceito, anteriormente designado por deficiência ou atraso mental, fortemente influenciado por uma abordagem clínico-patológica.

Em 1912, sob a proposta de Binet e Simon, a abordagem psicométrica da inteligência instituiu um novo paradigma científico na forma de encarar a deficiência mental, perspetivando-a como um défice ou diminuição das capacidades intelectuais individuais passível de ser mensurado através de testes psicométricos. Pela aplicação da Escala Métrica de Inteligência, e expresso em termos de Quociente de Inteligência (QI), o QI permitiria determinar o grau de deficiência mental, classificando-a como *ligeira, moderada, severa e profunda* (Pacheco e Valencia *cit. in* Xavier, 2011, p. 9). A deficiência mental era assim perspetivada como um défice intelectual, com o QI como prova irrefutável, “a expressão numérica, de natureza individual e etiologia orgânica, imutável e incurável” (Albuquerque, 1996, p.16). O comportamento desta população era atribuído ao seu baixo QI. Neste construto, a deficiência mental surge como um funcionamento intelectual abaixo da média, pelo que, de acordo com esta visão, a inteligência é algo inato, intrínseco e estático. Entendia-se a inteligência como uma premissa individual que permanecia inalterável ao longo do tempo, impermeável a influências externas, seja por força da idade ou da experiência do sujeito (Sanches-Ferreira et al., 2012, p. 556).

Os movimentos críticos aos testes de QI, a par dos avanços na investigação sobre deficiência intelectual, deram origem a uma nova abordagem concetual desta problemática, questionando precisamente o carácter inato e imutável da inteligência, contestando a premissa de que a inteligência de um indivíduo se mantém constante ao longo do tempo, sem sofrer qualquer influência do meio no qual ele se insere.

Alonso e Bermejo (2001) indicam que, dentro de uma perspetiva médica, de tipo orgânico ou biológico, entendeu-se primeiramente o atraso mental como uma “manifestação patológica, relacionada com deficiências do sistema nervoso central”(p. 2). Procurava-se desenvolver terapias médicas, cirúrgicas e químicas com o intuito de

tratar ou curar o doente, quando mais tarde se perceberia que o intuito é educar e treinar o sujeito, intervindo paralelamente sobre o seu meio envolvente.

As tradicionais abordagens médicas ou psicológicas foram, assim, gradualmente contestadas por perspetivas mais sociais e ecológicas, sendo o marco concetual mais unânime a definição apresentada pela *American Association on Mental Retardation* (AAMR) – Associação Americana da Deficiência Mental – em 1992. Corroborada posteriormente pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) aquando do DSM-IV (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais), em 1994, a associação AAMR apresentou, em 1992, a seguinte definição:

O atraso mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento actual. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior ao da média, que geralmente coexiste com limitações em duas ou mais das seguintes áreas de competências de adaptação: comunicação, independência pessoal, vida diária, competências sociais, utilização da comunidade, autonomia, saúde e segurança, capacidades académicas funcionais, tempo livre e trabalho. O atraso mental deve manifestar-se antes dos dezoito anos.” (Luckasson et al., 1992 *cit. in* Alonso e Bermejo, 2001, p. 6)

A definição de deficiência mental passa a ser multidimensional, multifactorial, centrada no funcionamento do indivíduo no momento presente (funcionamento global inferior à média e défices no comportamento adaptativo), inserido num contexto envolvente e na intensidade e tipo de apoios necessários à sua interação com o meio e à sua inclusão na sociedade. Numa perspetiva dinâmica, que requer revisão ao longo da vida, “o atraso mental define-se como uma dificuldade básica na aprendizagem e na realização de determinadas competências da vida diária” (Alonso e Bermejo, 2001, p. 6).

Mesmo definindo um funcionamento intelectual significativamente inferior à média (QI de 70-75 ou inferior), e especificando quatro graus de deficiência mental baseados em valores de QI – DM Ligeira, Moderada, Severa e Profunda –, o funcionamento intelectual limitado já não é condição única para a definição de atraso mental. A AAMR vai mais além e associa às dificuldades do funcionamento intelectual a existência de limitações significativas em pelo menos duas áreas do funcionamento adaptativo, de forma a minimizar erros de diagnóstico. Esclareça-se que se entende por funcionamento adaptativo:

O modo como os indivíduos enfrentam as exigências dos contextos onde se encontram inseridos e o grau de eficiência das realizações comportamentais, esperados para a sua faixa etária, tendo como referência o contexto comunitário no qual se inserem e os padrões esperados dos seus pares. (Santos e Morato, 2002 *cit. in* Mendes, 2010, p.30)

É a partir da avaliação concomitante do funcionamento intelectual e adaptativo do indivíduo, sempre de acordo com a sua idade cronológica e tendo em consideração a sua diversidade cultural e linguística, que será possível determinar a panóplia de apoios (intermitentes, limitados, extensivos ou invasivos) necessários ao desenvolvimento de todo o seu potencial, contribuindo para a melhoria significativa dos seus níveis de autonomia e inclusão, de forma a promover a sua qualidade de vida.

O enfoque do diagnóstico deixa de ser a patologia da pessoa, para passar a ser a sua participação, isto é, a eficiência da sua interação com o meio ou contexto envolvente mediante as suas capacidades, a sua funcionalidade e o seu envolvimento, uma vez prestados os apoios necessários. Passa-se de um modelo biomédico para um paradigma biopsicossocial (Santos e Morato, 2012, p. 6), no qual a avaliação do indivíduo inclui não somente os aspetos do próprio indivíduo, como a avaliação dos aspetos ambientais. Alonso e Bermejo (2001) esclarecem que o avanço concetual da AAMR permitiu considerar o atraso mental como a “expressão da interação da pessoa com um funcionamento intelectual limitado e o seu contexto ambiental”, destacando três elementos-chave do indivíduo: *capacidades ou competências, contextos e funcionamento* (pp.9-11).

Esta visão multidimensional do indivíduo obrigará a uma avaliação mais global do sujeito, nas suas quatro dimensões: I, funcionamento intelectual e competências adaptativas; II, aspetos psicológico-emocionais; III, aspetos físicos/saúde/etiológicos e IV, aspetos ambientais (Alonso e Bermejo, 2001, p.12). Num processo denominado pelos autores como *o processo dos três passos*, a avaliação do indivíduo estruturar-se-á da seguinte forma (Op. cit., p.13):

1º passo: diagnóstico diferencial do atraso mental;

2º passo: classificação e descrição do sujeito alicerçada nas potencialidades e limitações (de ordem psicológica, emocional, física e de saúde) e em relação ao meio no qual se desenvolve (casa, escola, trabalho, comunidade), referindo as

características do meio que facilitam ou funcionam como barreira do seu bem-estar e desenvolvimento;

3º passo: determinação dos apoios necessários em cada uma das dimensões avaliadas.

Trata-se, como esclarecem os autores, de uma “avaliação ecológica (...) dirigida para o desenvolvimento de programas de intervenção” (Ibid Ibidem).

Este passo na concetualização da deficiência mental seria apurado, em 2002, aquando da 10ª revisão por parte da AAMR (10ª edição da AAMR, por Luckasson et al.) e da APA (DSM-IV-TR, em 2002). A AAMR apresentou a deficiência mental como:

incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e na conduta adaptativa que se manifesta em habilidades conceptuais, sociais e práticas. Esta incapacidade deve ocorrer antes dos 18 anos. (AAMR, 2002 *cit. in* Mendes, 2010, p.32)

A 10ª edição da AAMR reviu e melhorou o enfoque multidimensional já proposto anteriormente, introduzindo de forma significativa a dimensão de participação do indivíduo e aprofundando substancialmente o modelo de apoios (Alonso e Schalock, 2010, p.9).

Numa perspetiva de avaliação, subjacente ao diagnóstico de DID, foram enumerados cinco pressupostos considerados essenciais à aplicação operativa do conceito (Alonso e Schalock, 2010; Belo et al., 2008; Sanches-Ferreira. et al., 2012; Schalock et al., 2010). O primeiro pressuposto é que “as limitações observadas no funcionamento actual devem ser consideradas no âmbito do contexto em que o indivíduo se insere, considerando a idade dos pares e a sua cultura” (Belo et al., 2008, p. 8). Subjaz aqui uma perspetiva sócio-ecológica que reforça a ideia que as limitações do sujeito têm de ser avaliadas à luz do que é esperado para si e para os seus pares, na sua idade e na sua cultura específica.

Em segundo lugar, estabelece-se que “uma avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, bem como as diferenças observáveis ao nível de factores relativos à comunicação, aspectos sensoriais, motores e adaptativos” (Ibidem). Uma avaliação é considerada discriminatória quando não tem em conta as

particularidades étnicas, culturais, linguísticas ou pessoais do sujeito que afetam necessariamente os resultados da prova aplicada.

O terceiro pressuposto é de que “para cada pessoa, as limitações coexistem com as capacidades” (ibidem). Esta visão mais positiva do indivíduo com a problemática de DID implica a ideia da pessoa como um todo, com áreas subdesenvolvidas ou em desenvolvimento que necessitam de apoios a par de áreas fortes, que devemos reconhecer e potenciar através da ação educativa e de um programa individual de apoio.

Em quarto lugar, reconhece-se que “o objetivo da descrição das limitações da pessoa com deficiência/ dificuldades intelectuais é desenvolver um plano individualizado de apoios necessários (...) que melhorem a sua qualidade de vida” (Ibidem). Esta assunção coloca a avaliação diretamente em relação com a intervenção. Pretende-se um diagnóstico das limitações dos sujeitos que vincule a informação necessária para colocar em prática programas de apoio ou suporte dirigidos a melhorar a funcionalidade destas pessoas no quotidiano.

Por último, o quinto pressuposto é que “com apoios individualizados apropriados durante um determinado período, a funcionalidade da vida de uma pessoa com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais melhorará de uma forma generalizada” (Ibidem).

Esta nova definição e conceptualização enfatiza as áreas fortes da pessoa com dificuldades intelectuais, a necessidade da provisão de uma rede de apoios individualizados de acordo com as limitações do sujeito e a importância do contexto ecológico no qual o sujeito se integra e se move, em detrimento das suas limitações. (Santos e Morato, 2012,p. 4).

A partir de abril de 2007 a AAMR renomeou-se e passou a denominar-se AAIDD, *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais). Com a 11ª edição do Manual da AAIDD (*Intellectual Disability: Diagnosis, Classification, and Systems of Supports*, Schalock et al., 2010) e com a publicação do DSM-5 no decurso de 2013, pela APA, o termo deficiência mental é, no seguimento da nova proposta concetual, substituído por Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), numa

substituição terminológica de *doença* por *dificuldade*, um registo por certo menos pejorativo e menos estigmatizante.

Se em inglês foi consensual a substituição de *mental retardation* por *intellectual disability* ou *intellectual developmental disability* a sua tradução não é ainda unânime: em espanhol optou-se por *discapacidad intelectual* e em português por *Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental* (Santos e Morato, 2012, p.5), pese embora a existência de defensores da tradução de *Incapacidade Intelectual* (Sanches-Ferreira et al., 2012, p. 553). Com efeito, embora comumente traduzida por *incapacidade*, a palavra *disability* é, neste contexto, traduzida por *dificuldade*, um pouco à luz da tradução hoje consensual de *learning disabilities* por *dificuldades de aprendizagem*. Independentemente da terminologia adotada na língua portuguesa, parece existir algum consenso na defesa da nova conceção, no foco na participação e funcionalidade inerentes ao conceito, numa perspectiva ecológica e dinâmica que denota uma mentalidade e atitude emergentes face à população com este tipo de limitações.

### 2.3. Definição e caracterização de DID

A recente publicação do DSM-5 pela *American Psychiatric Association* (APA), Associação Americana de Psiquiatria, no decurso de 2013, e a 11<sup>a</sup> edição da definição de Dificuldade Intelectual avançada pela AAIDD, em 2010 (Schalock et al., 2010) apontam precisamente para o diagnóstico da DID assente num conjunto de limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual, como no comportamento adaptativo, expressas em três domínios ou áreas de funcionamento: o *domínio conceptual*, o *domínio social* e o *domínio prático*, ocorrendo estas limitações sempre antes dos 18 anos de idade:

Intellectual disability is characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18 (Schalock et al., 2010, p. 4)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A dificuldade intelectual e desenvolvimental é caracterizada por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, expresso em três domínios fundamentais: conceptual, social e prático (habilidades adaptativas) e manifesta-se antes dos 18 anos (trad. da autora).

O DSM-5 (APA, 2013), por sua vez, refere que não há uma idade limite para o diagnóstico da DID; todavia os sintomas do indivíduo com DID devem ter início no seu período desenvolvimental, ou seja, até atingir a idade adulta (18 anos), sendo o diagnóstico baseado na severidade dos défices do seu funcionamento adaptativo. Os três domínios do comportamento adaptativo são: o *domínio conceptual*, que inclui a linguagem, leitura, escrita, cálculo, lógica, conhecimento e memória; o *domínio social*, que se refere à empatia, julgamento social, capacidades de comunicação interpessoal, a aptidão para fazer e manter amizades e outras similares; e o *domínio prático*, que compreende a auto-gestão de áreas como a higiene pessoal, responsabilidades profissionais, gestão do dinheiro, lazer e organização de tarefas escolares e profissionais.

Tendo por objetivo o uso de uma terminologia menos estigmatizante e ofensiva, esta conceção de Dificuldade Intelectual vem, segundo Schalock (2010), ao encontro da terminologia internacional e engloba três assunções fundamentais deste constructo. Morato e Santos (2007), Belo et al. (2008) e Alonso e Schalock (2010) salientam-nos:

- *Dificuldade* é a expressão das limitações do funcionamento individual dentro de um contexto social, ou seja *dificuldade* refere-se às limitações que colocam a pessoa com DID em desvantagem na sua interação dinâmica com a sociedade na qual se insere, reconhecendo a possibilidade do reforço do funcionamento humano através da aplicação sistemática dos apoios individuais (Schalock et al., 2007 cit. in Santos, 2010, p. II).
- *Inteligência* expressa na capacidade do sujeito para pensar, planear, resolver problemas, compreender e aprender. Esta capacidade é avaliada pelos testes estandardizados de Quociente de Inteligência (QI), aplicados pelos profissionais competentes e especializados. O termo *intelectual* em substituição de *mental* gera maior consenso, precisamente devido a esta asserção mensurável e quantificável de inteligência, em si mais analítica que o termo *mental*, este mais global, num consciente distanciamento face à doença mental (Morato e Santos, 2007 cit. in Antunes, 2012; Belo et al., 2008; Santos e Morato, 2012).
- *Comportamento Adaptativo* engloba as capacidades ou limitações do indivíduo ao nível conceptual, social e prático, isto é, na forma como

responde e funciona em contexto, no seu meio ambiente, na vida em comunidade.

Associando à dificuldade intelectual o termo *desenvolvimental* acrescenta-se uma expressão mais objetiva e abrangente, em relação com os fatores adaptativos como a interação da pessoa com o seu meio, na sua diversidade contextual (micro, meso e macro) e validade ecológica (Morato e Santos, 2007 *cit. in* Belo et al., 2008, p. 8).

Segundo Alonso e Schalock (2010) e Santos e Morato (2012, p. 12) a nova terminologia de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas é o termo mais adequado na atualidade pois:

- reforça o construto sócio-ecológico atual de *dificuldade*, numa evidente relação entre sujeito e comunidade, distanciando-se do modelo psicométrico anterior;
- alinha-se melhor com as práticas profissionais atuais centradas na funcionalidade, no comportamento adaptativo e em fatores contextuais;
- permite uma base lógica compatível com a rede de apoios individualizados, uma vez que se baseia num marco de referência ecológico-social, através do qual o sujeito viverá melhor;
- é menos ofensivo e estigmatizante para as pessoas com estas limitações;
- é, como dito acima, mais consistente com a terminologia internacional, na qual se inclui os títulos de revistas científicas, investigação publicada e nomes de organizações.

#### **2.4. Etiologia, classificação de DID e a rede de sistema de apoios**

Na 11<sup>a</sup> edição, pela AAIDD, da definição e classificação de DID, Schalock e colaboradores (2010) destacam a abordagem multifatorial no que concerne à etiologia desta problemática. Segundo o autor, as causas das dificuldades intelectuais são de várias ordens, sublinhando-se os fatores de risco, de natureza biomédica, social, adaptativa e educacional. Estes mesmos fatores de risco podem ocorrer em alturas distintas do

desenvolvimento pessoal; sublinham-se os riscos pré, péri ou pós-natais (Schalock et al., 2010, p.11).

Com efeito, a título de exemplo, condições genéticas ou cromossómicas que resultam de transmissão hereditária (ex. Síndrome de Down), problemas durante a gestação da criança (ex. infeções, má nutrição materna, pobre assistência à gestante, consumo de drogas, álcool ou fármacos) ou vicissitudes aquando do parto (ex. prematuridade, baixo peso, má assistência no parto, anóxia,) podem estar na causa da DID. Para além destas, doenças metabólicas ou infecciosas (como a meningite, sarampo, sífilis, rubéola,) ou acidentes em vida (ex. afogamento, traumatismo craniano, negligência ou maus tratos) podem conduzir a graves limitações intelectuais. Ao mesmo tempo, a fraca qualidade de vida das populações tem influência direta nas suas funções orgânicas e psicobiológicas, condicionando-as na sua adaptação social. Ragageles (2012, p.11) enumera alguns destes condicionalismos sociais, familiares ou ambientais que originam limitações intelectuais no indivíduo, a saber: “fraco envolvimento familiar, ausência de cuidados maternos, fraco índice nutricional, dificuldades de aprendizagem, miséria e pobreza, distúrbios perceptivos, más condições de habitação”.

Por sua vez, na mesma proposta pela AAIDD, assiste-se a um modelo multidimensional da funcionalidade do indivíduo, numa relação de constante interação entre as suas capacidades intelectuais, o seu comportamento adaptativo, a sua condição de saúde, participação, contexto e a rede individualizada de suporte ou apoio (Schalock, 2010). A classificação da condição do indivíduo baseia-se, não somente no seu défice de QI, mas nas suas limitações adaptativas, analisando o sujeito no seu meio, em contexto e na forma como nele se move e participa. Os indivíduos com DID são classificados, não de acordo com os seus défices ou incapacidades baseados nos resultados de testes de QI, mas pelo tipo de apoios que necessitam para ultrapassar as suas limitações e interagirem com o seu ambiente envolvente.

Em vez de graus de deficiência intelectual (ligeiro, moderado ou médio, severo ou grave e profundo), emerge uma rede de suportes, que assenta na premissa de que o funcionamento humano é influenciado pela profundidade da congruência entre capacidade individual e os ambientes nos quais é esperado que o indivíduo funcione (Sanches-Ferreira et al., 2012, p.563; Santos e Morato, 2012, p.11; Schalock et al., 2010, pp.12-13). Assim destacam-se os seguintes apoios:

**Apoios intermitentes** - são os disponibilizados esporadicamente, ocorrendo de forma descontinuada e episódica. O sujeito poderá necessitar do apoio apenas em determinados períodos do seu desenvolvimento, podendo variar entre apoios de *alta* ou *baixa intensidade*;

**Apoios limitados** – apoios contínuos, consistentes e em períodos críticos do sujeito, mais estáveis no que concerne à intensidade prevista mas limitados na sua duração;

**Apoios extensivos** – acompanhamento regular, se não diário, do indivíduo em contextos específicos (escola, casa, local de trabalho, etc.) por tempo indeterminado;

**Apoios permanentes/pervasivos** – apoios constantes, de alta intensidade, mais intrusivos, e disponibilizados em vários contextos por diferentes profissionais.

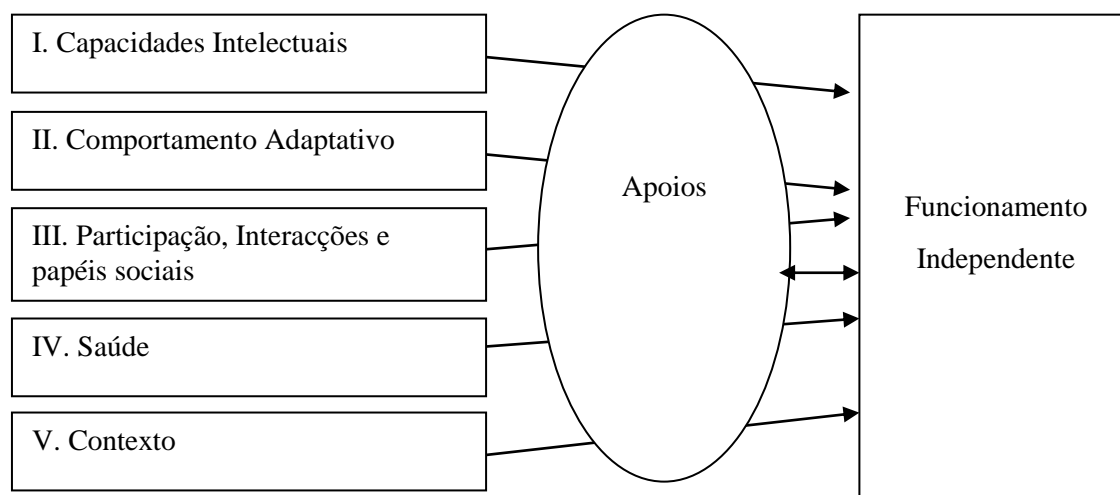


Figura 2.- Modelo Teórico do funcionamento humano  
(adapt. de AAIDD, 2007, *cit. in* Santos, 2010, p. III)

O diagnóstico da condição de DID deverá ocorrer o mais precocemente possível, para que rapidamente se descrevam as áreas fortes e as áreas a desenvolver, se foque na estrutura familiar e na interação da criança com os seus vários fatores ambientais e se inicie a rede de apoios individualizados e demais ações concertadas, por forma a melhorar a funcionalidade da vida de todos os que apresentam estas limitações (Santos, 2010, p. IV). A intervenção precoce e a articulação entre os serviços de saúde, segurança social e educação assumem especial importância, pelo que a articulação interministerial deverá ser melhorada face ao contexto atual (CNE, 2014b, p.28).

## **Capítulo 3: O percurso escolar dos alunos com DID rumo à sua inclusão social e profissional**

### **3.1. As implicações das DID no plano educativo**

Dentro do vasto grupo dos alunos com NEE são, porventura, as crianças com DID aquelas que constituem um desafio maior na forma como pensar a educação, e mais concretamente, todo o processo de ensino-aprendizagem a esta inerente.

Os objetivos dos programas educativos dos alunos com DID terão de ser necessariamente diferentes dos seus demais colegas com normal ou elevado rendimento intelectual, uma vez que a criança ou jovem com DID possui condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e a ampla aquisição de informações. Nesse caso, o processo de ensino-aprendizagem tradicional das escolas passa a ser insuficiente para a promoção educacional do aluno, de modo que estratégias especializadas se fazem altamente necessárias (Santos, 2012, p.937).

Lou Brown (2002, p. 3) ressalva esta necessidade:

Quando se nasce com uma deficiência, a vida começa no Hospital, segue-se a casa, uma ida à Igreja, uma ida ao pediatra e então aí começa o ciclo: casa – autocarro - escola - autocarro - casa. Estudámos as vidas de pessoas com deficiências severas e concluímos que elas não vão a muitos sítios; não vão a um sítio e depois a outro, vão apenas a um. E, muitas vezes, no meu país e no vosso, depois da escola vão para casa onde ficam sem fazer nada. Não participam na nossa cultura, não experimentam as coisas positivas que existem no mundo lá fora. Nós, como educadores, temos de pensar qual é a nossa função. Uma delas é aumentar o número de locais onde pessoas com deficiência possam ir, de modo a tentar que se desloquem ao mesmo número de locais a que nós normalmente vamos. Devemos fazer tudo o que pudermos para aumentar esse número. E devemos ultrapassar os obstáculos que se colocam à sua aprendizagem relacionada com a utilização desses diversos locais.

A finalidade dos programas educativos é preparar os jovens com DID para viver eficientemente, como seres autónomos, competentes, com liberdade e correção em todos os ambientes e atividades vividas pelas pessoas sem problemas (Pinto, 1989, p.2).

### 3.1.1. Características distintivas das DID

Para compreendermos como se organizam e implementam os serviços educativos no caso destes alunos é vital, antes de mais, compreendermos quais as suas dificuldades no plano educativo. Para tal, atente-se nas especificidades desta população, elencando-se as suas características mais distintivas no domínios físico e psicomotor, cognitivo, da aprendizagem, personalidade e comportamento social:

<p>Características físicas e psicomotoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dificuldades de locomoção;</li> <li>- limitações no equilíbrio;</li> <li>- dificuldades de manipulação de objetos e materiais;</li> <li>- praxia fina e global afetadas;</li> <li>- fraca coordenação visuoespacial;</li> <li>- dificuldades na lateralidade;</li> <li>- esquema corporal deficitário;</li> <li>- falta de autodirecionamento;</li> </ul>
<p>Características cognitivas e de aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- raciocínio lógico restrito;</li> <li>- problemas de esquecimento e evocação: estes alunos tendem a esquecer mais rapidamente o que foi aprendido e precisam de mais tempo na (re)aprendizagem das competências, na recuperação das aprendizagens e na execução das atividades;</li> <li>- baixa fluidez da aprendizagem e pouca capacidade de memorização;</li> <li>- capacidade de planeamento e solução de problemas restrita;</li> <li>- o número necessário de repetições de uma dada aprendizagem é proporcional à dificuldade intelectual do aluno: quanto maior o grau de DID, mais repetições o aluno precisará para obter um desempenho com qualidade aceitável;</li> <li>- problemas de transferência e generalização: revelam manifesta dificuldade em generalizar ou transferir conhecimentos, isto é, em desempenhar uma determinada competência numa condição diferente da qual foi aprendida (situações diferentes ou novas);</li> <li>- dificuldades na compreensão de tarefas complexas e conceitos abstratos; dificuldade em compreender conteúdos que não são passíveis de serem concretizados ou que não tenham significado para o próprio;</li> <li>- dificuldade em sintetizar aprendizagens realizadas em contextos diferentes (aprendizagens matemáticas, linguísticas, expressivas,</li> </ul>

	<p>sociais, etc.) e aplicá-los de forma funcional em novas situações;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dificuldades na atenção e concentração;</li> <li>- fraco limiar de resistência à frustração e índice motivacional reduzido;</li> <li>- fraca capacidade expressiva, sobretudo a verbal, registando-se atrasos no desenvolvimento da linguagem;</li> <li>- problemas com a morfologia;</li> <li>- construção frásica simples e curta;</li> </ul>
Características de personalidade e comportamento social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprometimento da capacidade de responsabilidade e autonomia;</li> <li>- fraca iniciativa ocupacional;</li> <li>- comprometimento ao nível da segurança pessoal (alguma ansiedade e ingenuidade);</li> <li>- reduzido controlo emocional, manifestando-se ou em passividade e apatia ou em agressividade (tanto para com os outros como para com o próprio – auto-estimulação e automutilação)</li> <li>- dificuldade no cumprimento de regras sociais e na assunção dos papeis sociais;</li> <li>- interação interpessoal dificultada;</li> <li>- restrições ao nível dos autocuidados (saúde e higiene pessoal);</li> <li>- atraso significativo em contexto de jogo, lazer e atividade sexual;</li> </ul>

Quadro 1.- Características distintas das DID (adapt. de Brown, 2002; Lourenço, 2012, p.59; Pinto, 1989, pp.4-7; Santos,2002, pp.31-32; Santos, 2012, p.939;)

Estas especificidades dos alunos com DID apresentam ainda nuances muito particulares de indivíduo para indivíduo, uma vez que em cada pessoa “as limitações podem variar quanto à forma e ao grau de comprometimento” (Santos, 2012, p.938). Tratando-se as DID de “um quadro clínico distintivo, cada necessidade é única e gera a necessidade de um tratamento subjetivo” (Op. cit., p.945). A estrutura escolar e a ação educativa têm, assim, necessariamente de se adaptar e atender de forma individualizada este tipo de população. Neste âmbito das características distintas das DID, Lou Brown (2002, p.15) conclui:

O importante é não fazer ressaltar as características negativas das crianças, já que são factores biológicos que não podemos alterar. Estes mesmos factores eram utilizados no passado para excluir crianças com deficiência da sociedade integrada. O que temos de fazer é conhecer esses factores, conhecer as características de aprendizagem dos nossos alunos, mas não deixar que isso os exclua da sociedade que os rodeia. Vamos ter que os respeitar e não os ignorar, senão erramos.

### **3.1.2. Flexibilidade curricular: os currículos funcionais**

Cumprindo as premissas de uma educação inclusiva e de uma educação para todos, as escolas regulares recorrem hoje, não só a uma panóplia de serviços diversificados (de cariz clínico, psicológico, terapêutico e social), mas também à flexibilidade curricular, como a resposta equitativa para os alunos com esta problemática, que têm o mesmo direito ao acesso às oportunidades educativas que as restantes crianças e jovens (Correia, 2008, p.37).

Após anos de exclusão escolar e posterior segregação dos alunos com DID em escolas especiais, a inclusão deste tipo de alunos no ensino regular foi fortemente influenciada pela obra do Professor Lou Brown, que nos anos 90, nos E.U.A., se destacou como um defensor acérrimo da criação de ambientes escolares inclusivos, o menos restritivos possível, e uma referência no que toca à criação de currículos adequados a alunos com dificuldades intelectuais acentuadas - os currículos funcionais.

A abordagem educativa funcional baseia-se em premissas como: as crianças e jovens com esta problemática devem viver em ambientes familiares e não institucionalizados; deverão frequentar uma escola regular da sua comunidade, convivendo com pessoas sem deficiência; deverão dispor dos vários recursos da sua comunidade e usufruir das oportunidades de lazer, cultura e recreação disponíveis; deverão assumir o controlo sobre a sua vida, tomando decisões e, uma vez na idade adulta, deverão trabalhar e ser remunerados e não se confinarem a atividades de ocupação em centros para população exclusivamente deficiente (Costa, 2006, p.3).

Esta perspetiva tem por objetivos o desenvolvimento de competências básicas para a participação dos sujeitos em diferentes ambientes, preparando-os para uma vida o mais autónoma e integrada possível, no presente e no futuro, capacitando-os no seu desenvolvimento pessoal, social e laboral (Op, cit., p.5).

Defendido no nosso país, entre outros por Ana Maria Bénard da Costa, Lou Brown definiu como público-alvo das suas estratégias educativas funcionais os indivíduos com DID, esclarecendo que:

Os alunos com deficiências intelectuais acentuadas são os que funcionam, sob o ponto de vista intelectual, no nível mais baixo, constituindo 1% duma população normalmente distribuída e

que, tradicionalmente, eram classificados como tendo um QI de 50 ou inferior e rotulados como tendo uma deficiência mental moderada, severa ou profunda. Para além de funcionarem, sob o ponto de vista intelectual, abaixo de 99% da população, estes alunos manifestam, com frequência, uma gama variada de deficiências adicionais (Lou Brown, 1989, *cit. in* Costa, 2006, p.2).

Assim, é importante que não se desperdice tempo ou recursos com aquisições irrelevantes ou inúteis e que se selecione criteriosamente o que deve ser ensinado. Por outro lado, há que permitir a prática frequente e sistemática das aquisições ao longo da vida, usando como locais de aprendizagem os contextos reais do indivíduo na sua vida quotidiana.

Qualquer programa educativo destinado a este público alvo deverá ser funcional, obedecendo para tal a características determinantes (Costa, 2006, pp.5-8; Pinto, 1989, pp. 7-20). Por um lado, “deverá ser individualizado” (Costa, 2006, p.5); se cada criança ou jovem tem diferentes capacidades, apresenta um nível de funcionalidade distinto dos demais, envolve-se na aprendizagem, na escola, família e comunidade de forma diferenciada e possui expectativas próprias sobre o seu futuro, em comum ou não com as expectativas dos seus familiares, então o seu currículo não poderá ser igual aos dos demais. O seu plano educativo terá forçosamente de espelhar a sua unicidade, terá pois de ser individualizado.

Ao mesmo tempo, “deverá ser adequado à idade cronológica” (Op. cit. pp. 5-6), ou seja, é fundamental que os alunos com DID tenham um funcionamento o mais adequado possível à sua idade, não mental, mas cronológica, partilhando com os seus pares os gostos, os objetos, as atividades e os espaços próprios da sua faixa etária. Um currículo funcional deve igualmente incluir, de forma equilibrada, atividades “funcionais” e “não funcionais” (Op. cit.,p. 7). Concebendo uma atividade funcional como “aquela que se não for realizada pelo aluno terá de ser realizada por outra pessoa”, um currículo educativo adequado passa pelo equilíbrio entre as atividades funcionais (onde a participação do aluno é necessária) e as atividades não funcionais (desportivas, artísticas e lúdicas), que conferem prazer à pessoa em causa e são essenciais para o seu desenvolvimento integral enquanto ser humano.

Por sua vez, deverá conter “itens que são susceptíveis de ser aprendidos pelo aluno num tempo razoável” (Costa, 1996, p. 36). Tendo sempre em conta o grau de

dificuldade de cada tarefa e sua respetiva utilidade e funcionalidade, dever-se-á dividir em partes a aprendizagem da atividade ou tarefa quando tida como indispensável; caso contrário dever-se-á proceder à sua eliminação. Igualmente importante é a probabilidade do conteúdo funcional ser praticado fora do ambiente escolar e ao longo da vida (Costa, 2006, p.7). A conceção funcional perspectiva a aprendizagem numa dimensão longitudinal, ou seja, ao longo da vida; as competências que o aluno desenvolve na escola devem ser passíveis de serem aplicadas nos seus vários contextos de vida (casa, trabalho, lazer, família, comunidade) sendo colocadas em prática de forma autónoma, sem a intervenção do professor. As aprendizagens funcionais “têm lugar, sempre que possível, em contextos naturais e em situações que lhes dão significado” (Costa, 1996, p.37) uma vez que tudo o que é aprendido se deve relacionar com as diferentes vivências da pessoa, de acordo com a sua vida real, visando a sua independência e a sua inserção social.

No que concerne à sua implementação, um currículo funcional “desenvolve-se, quer em ambientes escolares, quer em espaços não escolares, e nele intervêm profissionais e não-profissionais” (Costa, 2006, pp.7-8). Uma vez que estes alunos apresentam uma dificuldade de generalização e de transferência de conhecimentos, a sua aprendizagem deve ocorrer *in loco* (onde as atividades funcionais são previstas) seja em casa, no supermercado, na casa de juventude, no centro comercial que frequentam. Aí serão outros adultos (mãe, familiar, vizinha, patrão) a experienciar o papel de agente educativo. É fundamental que um currículo funcional procure “responder às expectativas e aspirações das famílias e dos próprios alunos” (Op. cit., p. 8). Os programas educativos devem ser concebidos e implementados tendo em conta os sonhos e as aspirações, tanto dos alunos como dos seus pais, numa conceção que norteia a transição para a vida ativa atualmente conhecida como *perspetiva-de-ação-centrada-na-pessoa*.

A operacionalização deste tipo de planeamento educativo pressupõe: delinear os contextos ou ambientes de vida dos sujeitos, concretamente *família, escola, comunidade, lazer e trabalho*; selecionar as aprendizagens a realizar em cada ambiente e subambiente vivido; delinear as competências essenciais para a realização das atividades propostas no seu plano educativo; planear o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo *como, quem e onde ensinar e como avaliar* o que foi aprendido (Op. cit., pp-8-11).

Esta perspetiva educativa funcional pressupõe por parte da escola condições para a sua concretização, desde logo, mais autonomia e flexibilidade no seu funcionamento a par de uma atitude pró-ativa dos seus profissionais educativos que deverão predispor-se a ultrapassar barreiras em nome de uma escola mais inclusiva e participada. O planeamento individualizado, o relacionamento dos conteúdos com as vivências pessoais e os conhecimentos dos alunos; a criação de materiais de apoio numa perspetiva funcional, o ensino de temas instrumentais ou práticos, interligação dos conteúdos das disciplinas e o atendimento próximo e particular ao aluno com DID são aconselháveis (Albuquerque, 2005, p.94).

Santos (2012) sintetiza: para que o ensino nesses casos seja mais efetivo, deve-se em suma, criar condições para a atuação ativa do aluno, o uso de situações aplicadas (contextualizadas), o uso de um conteúdo curricular funcional, o trabalho das habilidades positivas e não só a redução das limitações, o desenvolvimento da capacidade de aprender (em contraposição à apreensão quantitativa de conteúdos) etc. Também vale destacar que as intervenções escolares não se restringem aos alunos com deficiência intelectual, mas envolvem os demais alunos, como nas situações em que o professor deverá atuar como mediador tendo em vista a promoção das interações coletivas (pp.945-946).

É fundamental que a escola permita aos jovens com DID construir o seu projeto pessoal de vida, contribuindo para a sua autonomia enquanto sujeitos (Afonso, 2005, p.61).

Nesta linha, o presente trabalho de investigação pretende, entre outros aspetos, perceber como as escolas implementam hoje os seus currículos funcionais, quem neles intervém e quais os pontos fortes e as dificuldades encontradas atualmente na sua concretização.

### **3.1.3. O Currículo Específico Individual (CEI)**

Em Portugal, a resposta educativa de cariz funcional em vigor para crianças e jovens com DID é a medida educativa de Currículo Específico Individual (CEI), prevista nos artigos 16.º e 21.º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro.

Os alunos com esta problemática, pelas suas especificidades, não conseguem, na sua maioria, aceder ao currículo comum, nem mesmo mediante adequações curriculares individuais (alínea *b*) do art. 16.º do DL-3/2008). Para estes é frequentemente aplicada a medida educativa CEI, numa adaptação do currículo às suas características e necessidades individuais, substituindo as competências definidas para cada nível de educação e ensino. O Currículo Específico Individual caracteriza-se pela

introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem (...) [e] 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 (DL n.º3/2008, 7 de janeiro, art. 21.º).

Determinado o grau das alterações curriculares pelo nível de funcionalidade do aluno, estas deverão ir de encontro e satisfazer as necessidades específicas de cada aprendiz, propondo atividades úteis para a sua vida presente e futura. A medida de CEI permite a seleção e o desenvolvimento de competências passíveis de serem aplicadas nos diferentes contextos de vida do aluno, oferecendo atividades relacionadas com os interesses e a idade cronológica do aluno. Sempre que possível a aprendizagem das competências seleccionadas dever-se-á realizar nos contextos reais (DGIDC, 2008, p.37).

Tal diferenciação na aprendizagem não significa, porém, que o aluno com DID seja desintegrado da sua turma ou escola regular. Estes jovens integram as escolas públicas regulares e partilham, tanto quanto possível, de todas as atividades desenvolvidas pelo seu grupo ou turma de referência. A forma como estão incluídos é que é personalizada, conducente ao desenvolvimento da sua autonomia e da sua integração social e profissional. Albuquerque (2005, *cit. in* Ferreira, 2008, p.47) esclarece neste domínio que “a determinação da funcionalidade tem de se alicerçar no conhecimento pormenorizado quer do aluno, quer do meio físico e social em que este se insere.

Com a publicação da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, que estabeleceu o alargamento da escolaridade para doze anos, a maioria dos alunos com Currículo Específico Individual (CEI) passa a desenvolver o seu PIT no ensino secundário. No sentido de orientar as escolas na construção dos CEI e PIT, surgiu a Portaria n.275-A/2012. Esta define a matriz curricular a implementar através de uma ação coordenada

entre as escolas secundárias e instituições parceiras, concretamente os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) acreditados pelo Ministério de Educação e Ciência e outras IPSS com valência de educação especial.

No preâmbulo da Portaria n.275-A/2012 pode ler-se que

A aprendizagem a desenvolver no âmbito destes currículos, que nos termos da referida disposição legal tem uma forte componente funcional, visa sobretudo a aquisição de competências que possibilite uma vida o mais autónoma possível e com a máxima integração familiar, social e profissional. (...) A presente portaria tem ainda como finalidade potenciar a última etapa da escolaridade como espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade.

Cumprindo os objetivos aí explanados de flexibilidade e funcionalidade curricular, surge uma matriz curricular, com uma carga horária semanal de 25 horas letivas, constituída por seis componentes: *Comunicação* (inclui Português; Sensibilização à Língua estrangeira e Tecnologias de Informação e Educação), *Matemática*, *Desenvolvimento pessoal, social e laboral* (abrange Atividades socialmente úteis; Experiências laborais e Atividades de expressão), *Desporto e saúde* (inclui Desporto, Bem-estar e qualidade de vida e Atividades de lazer e tempo livre), *Organização do mundo laboral* (com Higiene e segurança no trabalho, Conhecimento do mundo laboral; Competências socioprofissionais) e *Cidadania* (Cooperação e associativismo; Vivência democrática; Participação cívica; Solidariedade e voluntariado). O Conselho Nacional de Educação (2014a) alertou, recentemente, para a natureza demasiado “prescritiva e obrigatória” (p.4) desta matriz curricular relativamente “às áreas disciplinares, respetivas cargas horárias e responsabilidades das entidades formadoras”, que, no seu entender, está a colocar dificuldades na sua implementação, quer para as escolas, quer para os CRIs.

O presente estudo de investigação procederá a um levantamento das áreas mais comumente disponibilizadas aos alunos CEI, tanto ao nível do currículo regular como das disciplinas especificamente criadas para este tipo de aprendentes, na área estudada.

Entende-se oportuno realçar que, pelas alterações curriculares profundas que implica e pela consequências diretas na certificação escolar, a decisão pela medida de

Currículo Específico Individual pressupõe uma avaliação rigorosa do aluno e uma ponderação cuidada por parte do conselho de docentes ou de turma onde se integra, sob a orientação do núcleo da Educação Especial.

É reconhecida pelos docentes de Educação Especial a dificuldade em selecionar a medida educativa CEI para os alunos elegíveis como NEE, pelas consequências acima descritas. Em 2010, aquando da avaliação externa da implementação do D.L. n.3/2008 foi referenciado por 55% dos intervenientes que a medida educativa CEI suscitava dúvidas na sua implementação pelas “suas características restritivas”, tendo os participantes considerado que existe um vazio legal entre a medida de adequações curriculares individuais (referenciada como pouco flexível na alteração do currículo comum) e a medida de CEI (DGIDC, 2010, p. 323). Cerca de 40% dos respondentes assinalaram a “decisão sobre a necessidade de se adoptar a medida CEI” como pouco ou nada fácil de tomar (Op. cit., p. 309).

### **3.2. O processo de Transição para a Vida Pós-Escolar (TVPE)**

#### **3.2.1. O conceito de transição: fatores chave e constrangimentos**

Para os alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais abrangidos pela medida educativa de Currículo Específico Individual é fundamental, a par do investimento na sua autonomia pessoal e social, o seu processo de transição para a vida vida pós-escolar (TVPE), também designado por transição para a vida ativa (TVA).

Todo o percurso legal alcançado na década de 90 no século XX nos E.U.A. e no Reino Unido, que tornaram lei e obrigação a consecução de programas educativos de cariz funcional e projetos de transição para a vida adulta (*The Americans with Disabilities Act (ADA)*, 1990; *The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*, 1990) haveria de contagiar vários países, no qual Portugal se inclui.

Desde logo, na Europa, em 1994, Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Ação advogava que

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos 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 da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola. (UNESCO, 1994, p.34)

Quatro anos mais tarde, o *International Labour Office* (1998) definia transição como “um processo de orientação social que implica mudanças de estatuto e de papel (...) e que é central para a integração na sociedade.” (*cit. in* EADSNE, 2006, p.8) Durante a transição o jovem com DID assume papéis e estatutos diferentes, passando de aluno para formando, de formando a trabalhador, num percurso de dependência até à esperada independência. Este percurso não é todavia sequencial. O jovem intercalará períodos de trabalho com períodos de estudo e formação, uma vez que a aprendizagem ao longo da vida impera atualmente e a transição para o emprego é um processo complexo e gradual (OCDE, 2000 e EC, 2000 *cit. in* EADSNE, 2006, p.8).

De acordo com a EADSNE (2002) nos vários documentos internacionais TVPE parece incluir três conceitos chave:

- *processo* uma vez que implica uma organização e trabalho prévios e um período de tempo no qual a transição ocorre;
- *transfer* referente à mudança de estágio de vida, na passagem de um nível educacional para outro nível diferente;
- *mudança* de situação pessoal e profissional.

Segundo a mesma fonte, a transição para a vida ativa “deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego (EADSNE, 2002, p.10).

Diaz (2013, p.101) reitera os princípios inclusivos que devem nortear a TVPE, explicitando a sua complexidade:

Trabajar, participar en actividades formativas más allá de la secundaria obligatoria, vivir y cuidar el propio hogar, implicarse activamente en distintos espacios de la comunidad, experimentar relaciones sociales y personales satisfactorias, son objetivos comúnmente incluidos en el concepto de transición a la edad adulta y vida activa (...) La transición (...) constituye un proceso complejo que transcurre desde la adolescencia hacia emancipación, a la vida adulta y que (...) incluye la formación escolar y sus trayectorias, la formación en contextos no formales e informales, experiencias prelaborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar y social.<sup>2</sup>

Registe-se, todavia, que em 2002 um estudo da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, envolvendo 16 países europeus, revelava factos preocupantes no que se refere à TVPE dos jovens com NEE: elevado abandono escolar; falta de qualificações ou baixo nível educacional; subestimação das capacidades dos jovens por pais, professores e comunidade; formação profissional desajustada face às exigências dos empregadores; baixo nível de acesso ao emprego; alta taxa de desemprego, sobretudo de longo termo; dificuldades em acompanhar as mudanças nas condições de trabalho; atitudes negativas dos empregadores; cooperação entre emprego e educação limitada ou inexistente (EADSNE, 2002, p.12).

Em 2004, em Portugal, o Ministério de Educação (Costa, 2004) publicou um estudo sobre a educação e transição de alunos com deficiência intelectual acentuada, tendo enumerado as principais dificuldades no processo de transição para a vida pós-escolar destes alunos (gráfico 1):

---

<sup>2</sup> Trabalhar, participar em atividades formativas para além da escolaridade obrigatória, viver e cuidar de casa própria, envolver-se ativamente em diferentes áreas da comunidade, experienciar relações sociais e pessoais gratificantes são objetivos frequentemente incluídos no conceito de transição para a vida adulta e vida ativa (...) A transição (...) é um processo complexo que ocorre desde a adolescência até à emancipação, à vida adulta e que (...) inclui a educação/ formação escolar, a formação em contextos não formais e informais, experiências pré-laborais, a transição profissional plena e os processos de autonomia familiar e social (trad. da autora).

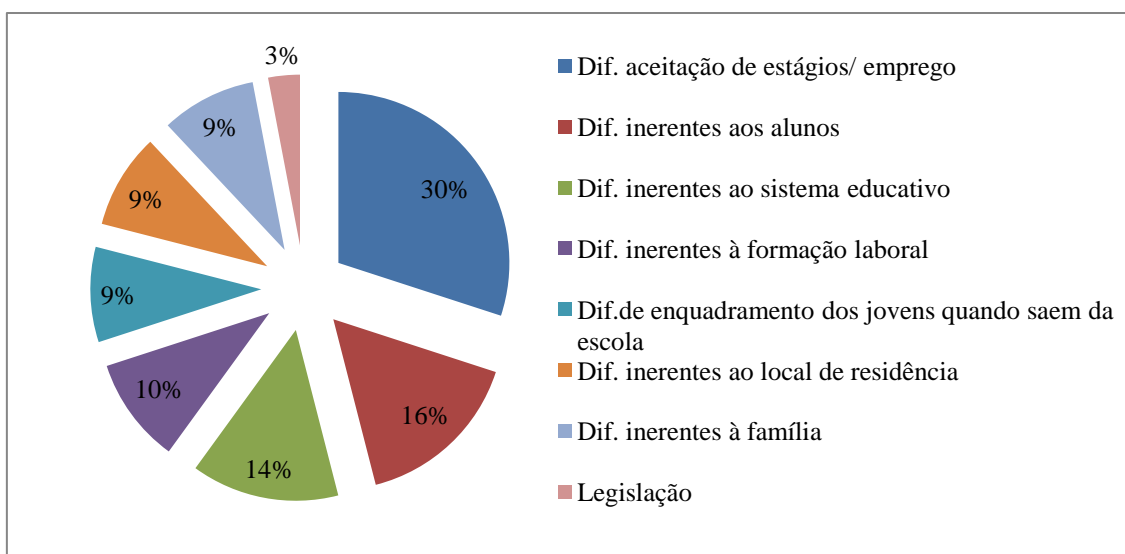


Gráfico 1.- Dificuldades na transição dos alunos para a vida pós-escolar (%)  
(Fonte: Costa, 2004 cit.in Afonso, 2005, p.60)

É importante aprofundar o conhecimento das três categorias principais mencionadas no estudo (Costa, 2004) como mais significativas no âmbito das dificuldades na TVPE. Assim, na categoria com maior relevância (30%;) – *dificuldades inerentes à aceitação de estágios e obtenção de emprego* – destacam-se as seguintes subcategorias (gráf. 2):

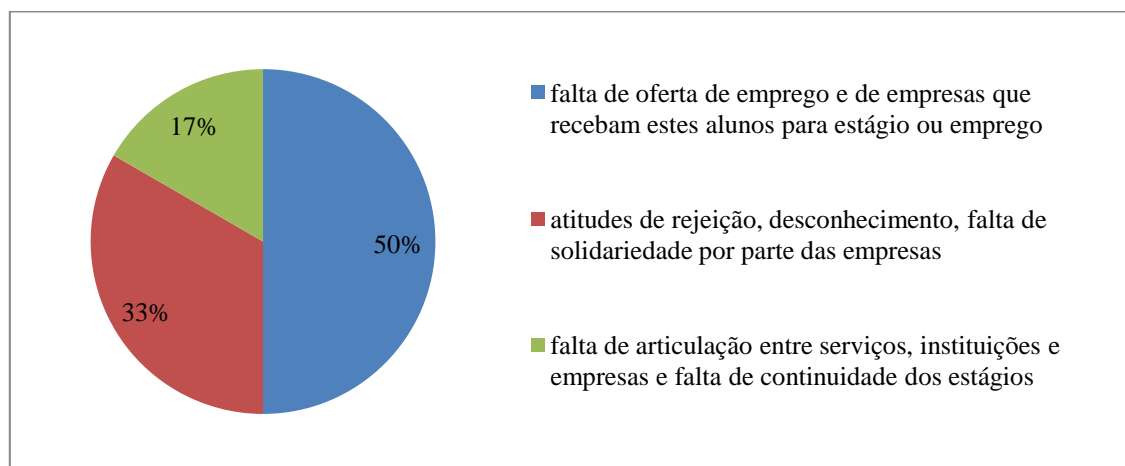


Gráfico 2.-Subcategorias pertencentes à categoria “Dificuldades inerentes à realização de experiências de tipo laboral em empresas” (%) (Fonte: Costa, 2004, pp.55-57)

Note-se, neste domínio, a significativa falta de oferta de empregos e estágios para alunos com DID, a par de atitudes de rejeição por parte do setor empresarial ou a pouca articulação entre os serviços.

A segunda categoria mais relevante (16%;) – *dificuldades inerentes aos alunos* – comporta as subcategorias presentes no gráfico 3, das quais destacamos as limitações ao nível das competências laborais, da integração social ou no domínio do comportamento adaptativo dos alunos.

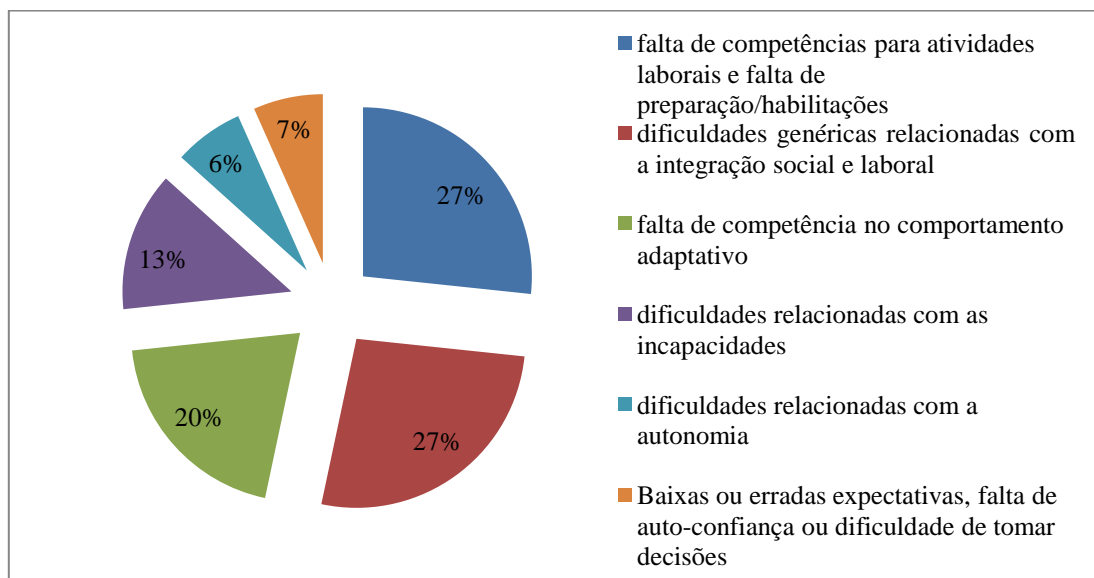


Gráfico 3.- Subcategorias relativas à categoria *Dificuldades inerentes ao aluno* (%)  
(Fonte: Costa, 2004, p.55-57)

Por último, a terceira categoria (14%) mencionada no estudo como uma dificuldade maior no processo de TVPE em Portugal compreende as *Dificuldades inerentes ao sistema educativo*, sendo as suas subcategorias as constantes do gráfico 4:

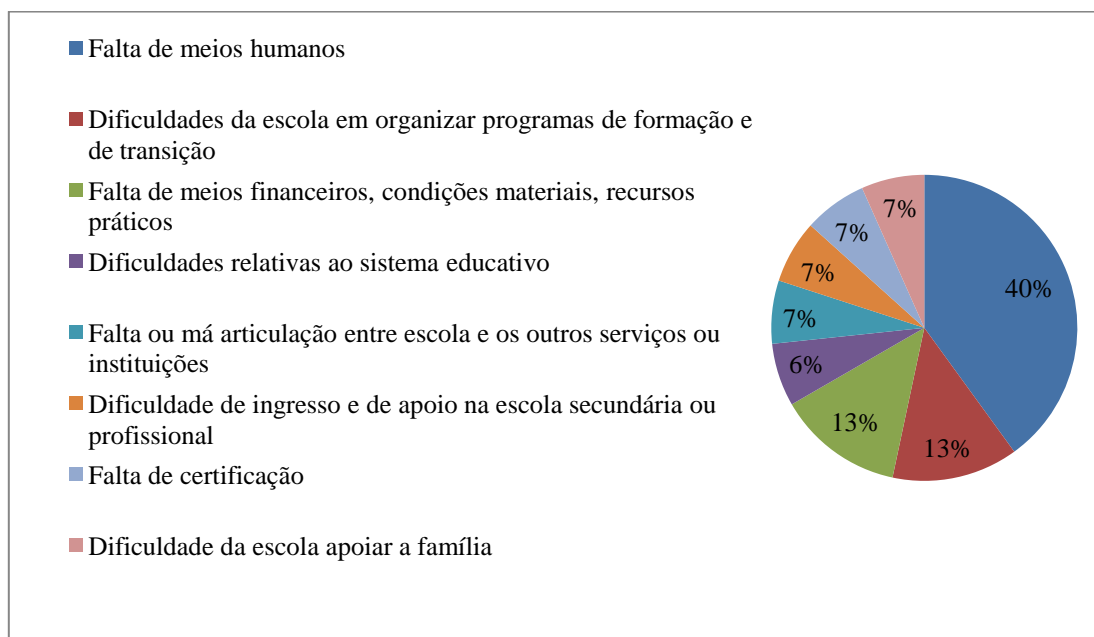


Gráfico 4.- Subcategorias relativas à categoria *Dificuldades inerentes ao sistema educativo* (%)  
(Fonte: Costa, 2004, p.55-57)

No âmbito das dificuldades imputadas ao sistema educativo ressalva-se a larga falta de meios humanos, a par das dificuldades escolares na organização de programas de formação e transição e a falta de recursos materiais, sejam condições físicas ou meios financeiros.

Em 2006, a EADSNE apontava seis *fatores chave* para a transição dos jovens com NEE:

- a necessidade da existência e implementação de legislação e políticas de apoio;
- a participação do aluno e o respeito pelas suas escolhas pessoais, formalizadas num plano individual, fruto do trabalho conjunto do aluno, sua família e profissionais;
- o desenvolvimento de um plano educativo individual com foco na evolução do aluno; envolvimento e cooperação estreita de todos os envolvidos;
- a colaboração estreita entre escola e mercado de trabalho, com a possibilidade de estágios reais;
- a conceção da transição como um processo continuado e complexo de entrada do aluno na vida económica e na vida de adulto (EADSNE, 2006, p.12).

### **3.2.2. O papel do aluno e da família no processo da TVPE**

A transição para a vida pós-escolar (TVPE), também designada por transição para a vida adulta (TVA), é uma etapa complexa e desafiante para todos os jovens. Este período é porventura mais difícil e particular para os jovens com dificuldades intelectuais, uma vez que são muitas vezes marginalizados socialmente, permanecem mais tempo dependentes das suas famílias e têm menos opções de emprego ou carreira futura em comparação com os seus pares sem comprometimento (Forte et al., 2011). De acordo com o estudo de Forte, Jahoda e Dagnan (2011, p. 398), os jovens com dificuldade intelectual moderada experienciam um alto nível de ansiedade nesta fase, sendo as suas preocupações no que toca à vida adulta essencialmente: serem vítimas de

*bullying*, perderem alguém do qual dependem, não ter sucesso na vida e fazer ou manter amizades, pelo que os peritos afirmam ser essencial conhecer este tipo de preocupações dos jovens com DID de forma a aumentar os seus níveis de resiliência.

Afonso (2005) destaca a duplicidade de sentimentos dos pais de jovens com DID que, por um lado, os superprotegem, com receio de os expor a situações de risco e, por outro lado, ambicionam que os seus filhos sejam o mais autónomos e independentes possível, pois temem pelo seu futuro quando morrerem (p.61).

Com efeito, um dos pilares na transição para a vida adulta de um jovem com comprometimento intelectual é a sua participação ativa e a da sua família no seu processo educativo, em geral, e no planeamento, consecução e avaliação do seu Plano Individual de Transição, em particular. Ao jovem deverá ser dado aconselhamento e apoio prévio, durante e posterior ao período de transição, sendo a sua família um parceiro a privilegiar, pelo que os seus recursos, expectativas e valores culturais devem ser tidos em conta (EADSNE, 2006, p.28).

Se, por um lado, Kohler e Field (2003) sublinham a importância do envolvimento familiar na vida escolar por aumentar a auto-estima e a confiança dos alunos, diminuindo o índice de abandono escolar (Kohler e Field, 2003 *cit. in* Ferreira, 2008, p.35), por outro lado, Soriano (EADSNE, 2002) destaca a cooperação entre os profissionais relacionados com a TVPE e os pais como fator determinante para o sucesso deste processo. A falta de comunicação entre pais e profissionais ou mesmo a falta de uma linguagem comum e entendível entre ambos é tida como um obstáculo (EADSNE, 2002, pp.26-27).

Estudos recentes (Martinez et al., 2012) demonstram que os pais não compreendem totalmente o processo de transição dos seus filhos e que têm um fraco nível de conhecimento e acesso à informação sobre a sua vida pós-escolar ou pós-secundário. Martinez e colaboradores (2012, p.279) referem que o objetivo dos alunos com dificuldades intelectuais de alcançarem o ensino secundário é relativamente recente e que para os sonhos, desejos e expectativas dos seus pais se realizarem, estes têm de conhecer melhor e participar de forma mais ampla no seu processo de transição. OS autores (Op. cit., p. 287) referem um conjunto de recomendações para melhorar o processo de TVPE e auxiliar os pais a alcançarem as suas expectativas concernentes aos futuro dos jovens com DID:

1. Begin transition planning early so that parents perceive transition as a process and not a culminating event.
2. Parents must be provided accurate information and be included in the planning process to ensure a shared vision for the future that embraces the desires and expectations of the parent and student.
3. Provide preservice and ongoing training for school and nonschool professionals, utilizing current knowledge and the skills on parent and community partnerships, instilling in personnel an awareness of the potential that lies within their students with ID, including the potential for lifelong learning.
4. Distribute information and resources utilizing face-to-face opportunities about PSE to not only parents, but also to mainstream society (family, neighbors, friends in the community, and policymakers) Ensure within the global communities the provision of inclusive education for children and youth with disabilities and identity, showcase, and promote successful innovative projects in the area of PSE for young adults with ID.<sup>3</sup>

Wehman (2013,p.63) refere-se claramente a um processo de escuta do aluno e da família de forma a implementar um programa de transição orientado para o aluno:

Listen to the student. Listen to the family. They are often right. What are they saying? What do they want? What do they need? Incorporating their desires are a critical features of a student-oriented transition program.<sup>4</sup>

O mesmo autor concebe o envolvimento parental no processo da TVPE como um fator primordial para promover mudanças ao nível das práticas escolares, contemplando este fases diversas. Primeiramente, destaca a disponibilização de informação sobre o PEI e sobre a relevância de conceber um PIT para o aluno; posteriormente o acompanhamento do processo de consecução do PIT, assegurando “um nível constante de concordância e comunicação positiva com os profissionais responsáveis pela sua implementação diária” (Wehman, 1996, *cit. in* Ferreira, 2008,

---

<sup>3</sup>: 1. Começar o processo de transição cedo para que os pais concebam o processo de transição como um processo e não como algo acabado. Os pais devem receber informação precisa e ser incluídos na conceção do processo para assegurar uma visão partilhada para o futuro que inclua os desejos e as expectativas do pai e do aluno.

2. Fornecer estágios e formação contínua para os profissionais escolares e não-escolares, utilizando a informação atual e as capacidades para parcerias com os pais e comunidade, inculcando no pessoal a consciência do potencial existente nos estudantes com DID, incluindo o potencial para aprendizagem ao longo da vida.

3. Distribuir informação e recursos, aproveitando as oportunidades cara-a-cara sobre Educação Pós-Secundário (EPS) não só com os pais, mas com toda a sociedade (família, vizinhos, amigos na comunidade, e decisores).

4. Assegurar, dentro das comunidades globais, a provisão de uma educação inclusiva para crianças e jovens com deficiência e identificar, mostrar e promover projetos inovadores de sucesso na área da EPS para jovens com DID. (Trad. da autora).

<sup>4</sup>: Ouçam o aluno. Ouçam a família. Eles têm normalmente razão. O que dizem? O que querem? O que precisam? Incorporar os seus desejos é um aspeto determinante num programa de transição orientado para o aluno (Trad. da autora).

pp.37-38). Wehman considera fulcral que os pais cooperem no sentido de determinar e adequar “os tempos e os locais de realização das atividades previstas” pelo PIT às expectativas de sucesso pretendidas com a transição do jovem (Ibid Ibidem). Segundo o autor, a maior parte dos pais quer ajudar e estar envolvido, pois a sua missão é ver o seu filho prosperar. O envolvimento dos pais significa que estes sabem quais são as opções académicas, vocacionais e laborais que existem para os seus educandos e se predispõem a ultrapassar qualquer barreira ou atitude menos cooperante que possa surgir (Wehman, 2013, p.62).

### **3.2.3. A operacionalização da TVPE: o Plano Individual de Transição (PIT)**

Em Portugal, com o DL n.º3/2008, 7 de janeiro, dá-se resposta a uma necessidade normativa que contemplasse o domínio da TVPE. Desde então tornou-se obrigatória a elaboração de planos de transição, clarificando-se inclusivamente o seu início.

A transição para a vida adulta ou pós-escolar dos alunos é, com o presente diploma legal, materializada através de um documento, o Plano Individual de Transição (PIT), parte integrante do Programa Educativo Individual (PEI) de alunos abrangidos com a medida educativa de Currículo Específico Individual. Devendo ter início três anos antes do limite da escolaridade obrigatória, atualmente de dezoito anos, o PIT é um documento flexível e dinâmico, que visa o “exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” (art.15º), apresentando-se como um projeto de vida do aluno, no qual ele e a sua família são parte ativa, tanto ao nível da sua planificação como implementação e avaliação (DGIDC, 2008, p.30).

O PIT passa por duas fases distintas: primeiramente um diagnóstico dos “desejos, interesses, aspirações e competências do jovem” a par do “levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade (...) e a procura de oportunidades de formação ou de experiências de trabalho em contexto real” e, posteriormente, o estabelecimento de protocolos com os serviços onde o aluno realizará o seu estágio ou

formação em contexto real. É fundamental a definição das atividades e tarefas a realizar pelo jovem e a clarificação dos papéis de todos os intervenientes na implementação e avaliação do PIT (Op. cit., pp. 31-32). Informação respeitante à legislação e às instituições e serviços sociais de apoio na comunidade deverá ser facultada aos pais e família dos jovens, como parte integrante da promoção da sua autonomia e sua inclusão social e profissional.

Na realidade, porém, a elaboração e implementação do PIT nos terrenos educativos denota dificuldades. Em 2010, aquando da avaliação externa da implementação do DL n.º3/2008, 7 de janeiro, registavam-se obstáculos no processo de TVPE. Segundo Simeonsson e Sanches Ferreira (DGIDC, 2010)

- a frequência de elaboração do PIT nos processos dos alunos a três anos da conclusão da escolaridade obrigatória não era a desejada (em apenas 4% dos processos de alunos elegíveis com 13 ou mais anos constava um PIT);
- o estabelecimento de protocolos com instituições ou empresas para a implementação do PIT e a definição dos objetivos do PIT eram tarefas consideradas difíceis (63% e 46%) por falta de oportunidades de integração dos alunos na comunidade (58% dos *grupos focais*);
- a articulação entre a escola e o meio não estava suficientemente presente, o que dificultava a implementação do PIT por este não depender apenas da escola (58% dos *grupos focais*);
- pouca participação dos alunos nos casos em que os processos dos alunos integravam o PIT (Op. cit. pp. 352-353);
- dificuldades na co-responsabilização dos docentes titulares de turma e diretores de turma no processo de intervenção e de avaliação por ser difícil a organização e gestão de horários;
- necessário reforço da cooperação com entidades formadoras e estabelecimento de protocolos com instituições;
- a formação inicial e contínua dos intervenientes deveria assentar nas premissas da educação inclusiva (*cit. in* CNE, 2014b, p.28).

No mesmo sentido, nos estudos de investigação sobre TVPE em Portugal (Antunes, 2012; Ferreira, 2008; Lourenço, 2011; Mendes, 2010; Ragageles, 2012) há a referência comum a um conjunto de dificuldades e constrangimentos:

- falta de legislação específica sobre a transição de alunos com DID mesmo após a entrada em vigor do DL n.º3/2008, 7 de janeiro;
- falta de recursos humanos, financeiros e materiais nas escolas;
- dificuldade da escola em organizar e sistematizar programas de transição;
- limitada participação e envolvimento dos pais;
- fraca articulação e trabalho colaborativo entre a escola, os serviços (sociais, saúde, etc.) e as entidades locais;
- algum desconhecimento por parte das organizações e empresas relativamente às possibilidades de inserção de jovens com NEE;
- poucas parcerias estabelecidas entre a escola e a comunidade;
- experiências vocacionais e pré-laborais limitadas;
- prática de certificação profissional inconsistente ou residual.

No relatório avaliativo (DGIDC, 2010) acima mencionado encontram-se diferentes recomendações, ora para os docentes, ora para as Direções das Escolas e Ministério da Educação no domínio da TVPE. Para os primeiros, recomendava-se que assegurassem a efetiva implementação do PIT na data proposta, integrando o aluno na equipa da elaboração do PEI. Por sua vez, as Direções escolares eram convidadas a colaborar e cooperar com instituições da comunidade conducentes à integração social do aluno e sua TVPE. Quanto ao Ministério da Educação, era recomendado o desenvolvimento de uma “política de inclusão social”, atuando em articulação com os sistemas de educação, saúde, emprego e segurança social.

O presente estudo pretende verificar qual o *status quo*, face ao atual enquadramento legal.

## **Parte II - Estudo Empírico**

## Capítulo 4: Metodologia

O estudo realizado pretendeu analisar a transição para a vida pós-escolar (TVPE) dos alunos com DID na escola inclusiva de hoje, de doze anos, a partir de uma metodologia quantitativa. A abordagem quantitativa “procura comprovar teorias, recolher dados para confirmar ou infirmar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos (Craveiro, 2007, p.204). Este é um estudo de carácter exploratório, de tipo descritivo. Coutinho (2014) esclarece que “em todos os planos descritivos o objetivo é recolher dados que permitam descrever da melhor maneira possível comportamentos, atitudes e situações” (p. 298).

Com o intuito de verificar como decorre o processo de TVPE dos alunos com DID na escola inclusiva de hoje, numa escolaridade de doze anos, avançamos algumas hipóteses e questões de investigação que consideramos pertinente analisar de forma exaustiva e pormenorizada no momento educativo atual.

Uma das hipóteses formuladas, desde logo, é se a existência na escola ou no Agrupamento de escolas de uma equipa multidisciplinar (constituída pelo grupo de Educação Especial, psicólogo ou Serviços de Psicologia e Orientação, terapeutas, entre outros) facilita a referenciação e o encaminhamento de alunos com DID para a medida educativa de CEI, decisão considerada difícil pelos profissionais educativos, como referimos anteriormente.

Por outro lado, pretendeu-se perceber como está a legislação a ser entendida no que determina o início da TVPE, com a criação e implementação do PIT, diagnosticando-se, aí, entre outros aspetos, o nível de envolvimento dos alunos e sua família na conceção e implementação do PIT. É fulcral perceber como a opinião destes é escutada e em que momentos, formais ou informais, a informação entre pais, alunos e responsáveis é veiculada. Neste domínio, a investigadora propôs-se a analisar se existe um trabalho efetivamente articulado e colaborativo a vários níveis:

- entre escola e aluno;
- entre escola e pais ou família;
- entre escola e comunidade envolvente;

No complexo processo da TVPE julgou-se oportuno proceder ao levantamento dos pontos fortes e obstáculos com que se deparam os Diretores de Turma, os professores da Educação Especial e os Encarregados de Educação, ao mesmo tempo que se pretendeu elencar as expectativas parentais no domínio da transição.

Assim, as hipóteses formuladas para o presente estudo são:

**H1:** A existência na escola ou no Agrupamento de escolas de uma equipa multidisciplinar facilita a referenciação e o encaminhamento de alunos com DID para a medida educativa de CEI.

**H2:** Os professores familiarizados com a nova conceção de DID valorizam mais a funcionalidade dos alunos em detrimento do seu défice intelectual.

**H3:** As escolas com mais recursos humanos disponíveis iniciam o processo de TVPE mais cedo.

**H4:** As escolas com mais recursos humanos disponíveis assumem um trabalho mais colaborativo e cooperante entre escola, família e comunidade.

Com este estudo pretendeu-se, igualmente, responder às seguintes questões de investigação:

- a) Como é um Currículo Específico Individual de um aluno com DID? Que disciplinas (do currículo regular ou específicas para alunos CEI) são disponibilizadas aos alunos com DID?
- b) De que forma o aluno com DID é envolvido na conceção do seu PIT?
- c) Quais as expectativas dos pais e Encarregados de Educação face ao futuro dos seus educandos e quais as realizações futuras que mais valorizam?
- d) Qual o critério adotado para o início da implementação do PIT?
- e) Como se organiza a escola na implementação do PIT?
- f) Que recursos, humanos e materiais, são indispensáveis para a implementação do Plano Individual de Transição?
- g) Existe ou não um trabalho colaborativo entre escola, aluno, pais, família e comunidade para a consecução da TVPE?
- h) Quais os pontos fortes ou dificuldades/obstáculos sentidos pelos professores de Educação Especial e DTs na implementação do PIT?

- i) Quais as dificuldades sentidas pelos Encarregados de Educação na implementação do PIT?
- j) Como é que a escola pode envolver com maior sucesso a família e a comunidade na conceção, implementação e desenvolvimento do PIT?

#### **4.1.Participantes**

Os dados foram recolhidos em nove Agrupamentos de Escolas (AE) e uma escola não agrupada da rede escolar pública no Norte de Portugal, quatro destas Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), por facilidade de acesso e proximidade geográfica da investigadora. Apenas uma das onze escolas contactadas recusou fazer parte do presente estudo de investigação. Assim, a amostra é constituída pelos professores e EE que se disponibilizaram a participar no estudo, tratando-se de uma amostra de conveniência, não probabilística, não representativa da população.

Os participantes no estudo (N=70) incluem 53 professores (26 professores de Educação Especial com alunos com DID a seu cargo e 27 Diretores de Turma de alunos com DID) e 17 Encarregados de Educação destes alunos.

Tabela 1.- *Composição da amostra*

Composição da amostra	n	(%)
Professores da Educação Especial (EE)	26	(37)
Professores Diretores de Turma (DT)	27	(39)
Encarregados de Educação	17	(24)
Total (N)	70	(100)

Dos 114 inquéritos por questionário entregues foram recolhidos 70, tendo-se registado um decréscimo amostral de 44, perfazendo uma taxa de retorno de 61,4%.

No que concerne à caracterização dos professores de EE (N=26) que participaram no estudo, 85% são do sexo feminino e 15% de sexo masculino, com idades compreendidas entre os 31 e os 57 anos de idade (Média=44,12; DP=7,59). Destes, 10 encontravam-se em situação profissional de contratados e 13 com vínculo à função pública, entre quadros de zona pedagógica (QZP), quadros de agrupamento de escola (QAE) ou quadros de escola (QE). Relativamente às habilitações académicas, dos 26 professores de EE, 10 possuem licenciatura, 1 pós-graduação, 8 especialização

para além da licenciatura e 7 mestrado. Quanto à experiência profissional destes participantes, ela distribui-se da seguinte forma:

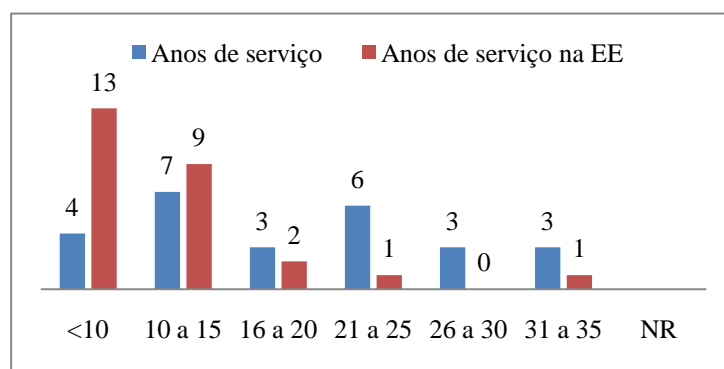


Gráfico 5.- Tempo de serviço dos professores de Educação Especial

Destes participantes, 38% (N=10) referiram lecionar pela primeira vez no estabelecimento escolar onde se encontravam, 46% (N=12) afirmaram trabalhar no agrupamento há menos de dez anos; 12% (N=3) referiram exercer funções docentes há mais de uma década no mesmo local.

Relativamente à experiência de lecionação com alunos com NEE, a distribuição por níveis de ensino e a referência a trabalho com alunos com DID foi a seguinte:

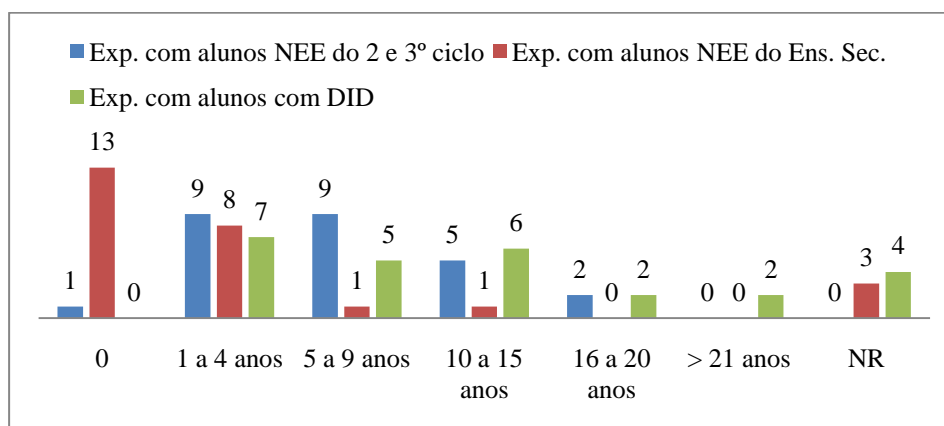


Gráfico 6.- Experiência dos professores de EE com alunos com NEE e com alunos com DID

Neste âmbito, os professores de Educação Especial têm mais anos de experiência com alunos do ensino básico comparativamente com o ensino secundário, revelando uma experiência transversal com alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, numa média de nove anos.

Relativamente aos Diretores de Turma (DT) (N=27), a maioria dos participantes são do sexo feminino (81%; N=22) em comparação com o masculino (19%; N=5). Com

uma média de idades situada nos 46 anos (DP=5,79), 59% (N=16) dos DT situa-se em idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, 19% (N=5) entre os 30 e 40 anos e igual número entre os 51 e 55 anos, sendo de ressaltar 1 DT (3%) com mais de 55 anos como se pode ver no gráfico 7:

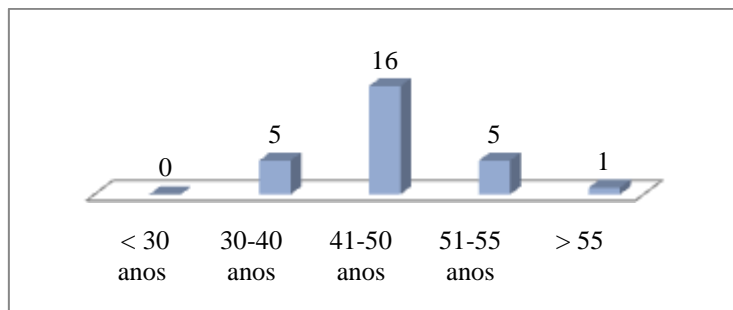


Gráfico 7.- Distribuição das idades dos DTs

No que concerne à situação profissional, 89% dos DTs (N=24) estão em situação estável de QZP, QAE ou QE. Relativamente às habilitações académicas, dos DTs participantes (N=27), 89% (N=24) possuem licenciatura, 7% (N=2) pós-graduação e 4% (N=1) mestrado. Quanto à experiência profissional, ela distribui-se da seguinte forma:

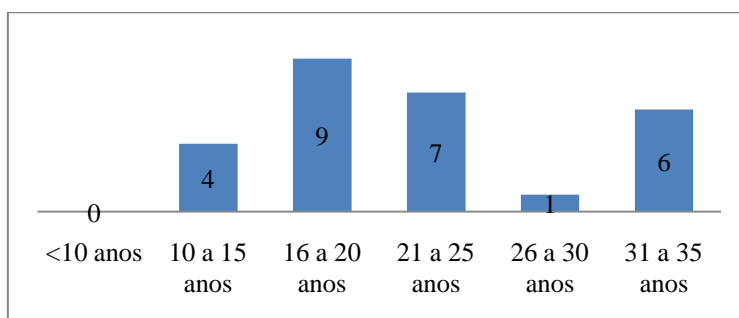


Gráfico 8.- Tempos de serviço dos Diretores de Turma

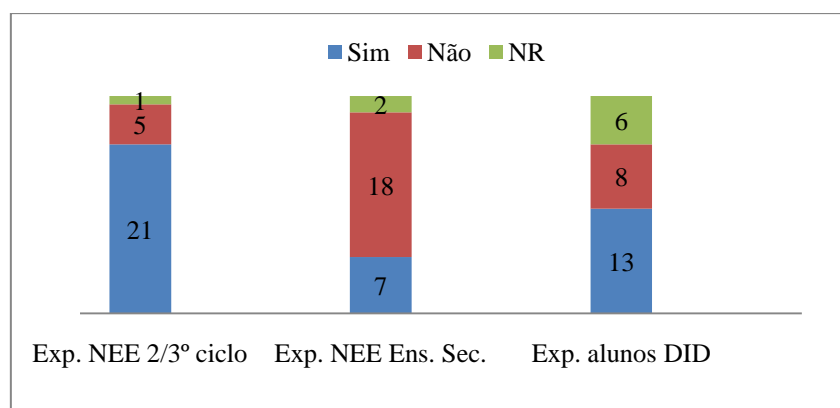


Gráfico 9.- Experiência dos DTs com alunos NEE e com alunos com DID

Com uma média de 22 anos de serviço, os DTs revelam uma maior experiência com alunos com NEE do ensino básico (78%; N=21) que contrasta com apenas 26% (N=7) no ensino secundário. Por outro lado, a quase metade dos DT (48%; N=13) já trabalhou com alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. Na maioria das Direções de Turma (67%; N=18), a média de alunos com DID por turma é de um, registando-se em 30% dos casos (N=8) dois alunos por turma e em 3% (N=1) três alunos com DID inscritos na mesma turma.

No que concerne aos Encarregados de Educação (N=17) dos alunos com DID, estes são na sua maioria mulheres (82%; N=14), com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos (53%; N=9; Média:45; DP:4,83), seguindo-se 24% (N=4) entre os 30 e os 40 anos e 18% (N=3) com idade superior a 51 anos. Em termos de habilitações académicas, os Encarregados de Educação possuem maioritariamente o 2º ciclo (41%; N=7) ou o 1º ciclo (35%; N=6), como se pode verificar no gráfico 10:

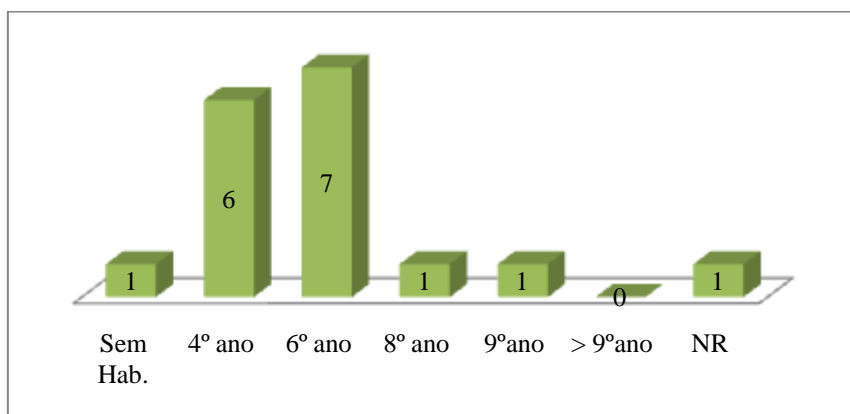


Gráfico 10.- Habilidade académicas dos Encarregados de Educação

No atinente à constituição do agregado familiar dos Encarregados de Educação, eis a sua distribuição no gráfico 11:

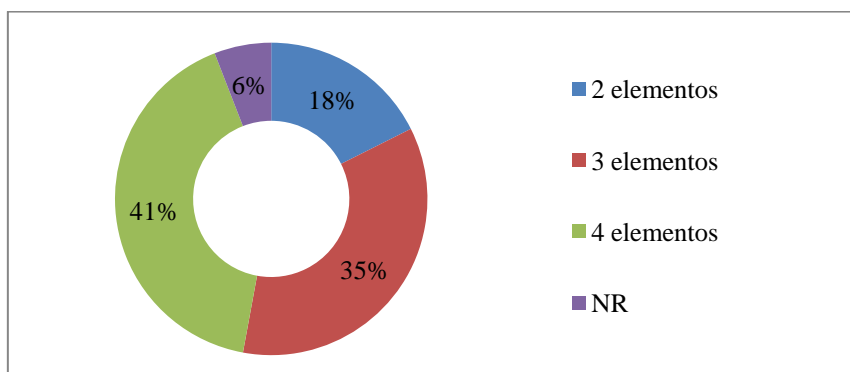


Gráfico 11.- Constituição do agregado familiar dos Encarregados de Educação

Por último, 76,5% (N=13) dos Encarregados de Educação tem 1 filho com necessidades educativas especiais e 23,5% (N=4) possui 2 filhos com necessidades educativas especiais, nomeadamente, com DID.

## **4.2. Instrumentos**

No estudo foram utilizados como instrumento de recolha de dados três inquéritos por questionário (Anexos 5, 6 e 7). O questionário é um instrumento importante, comumente associado a planos de investigação de cariz quantitativo por permitir “inquirir um grande número de pessoas no sentido de caracterizar os traços identificadores de grandes grupos de sujeitos” (Coutinho, 2014, p.139).

O questionário de Mendes (2010) aos professores da Educação Especial foi inicialmente a base de trabalho para a construção dos questionários. Porém, a necessidade de introduzir significativas alterações, por força do atual quadro legal e do ajustamento à temática do estudo, determinaram a sua autoria pela investigadora.

A elaboração dos três questionários teve igualmente em conta as conclusões retiradas de um projeto de investigação-ação desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE) desde 1994-1995, o qual pretendeu estudar “em que medida era adoptada uma abordagem funcional na educação de alunos com deficiência intelectual acentuada bem como pesquisar as estratégias utilizadas no apoio à sua transição da escola para a vida pós-escolar” (ME, 2004, p.1).

Um questionário foi dirigido a professores da Educação Especial (EE) com alunos com DID a seu cargo; outro a Diretores de Turma (DTs) do 3º ciclo ou secundário de alunos com DID; e um terceiro aos Encarregados de Educação de alunos com DID.

Os itens dos questionários são de tipologia mista, contendo uma primeira parte de caracterização sociodemográfica. No caso dos professores de EE esta parte permitiu a sua caracterização sociodemográfica no que respeita ao género, idade, situação profissional, habilitação académica, tempo de serviço (em geral, na Educação Especial e

no Agrupamento em causa) e experiência com alunos NEE e com DID nos vários níveis de ensino. No caso dos Diretores de Turma, o questionário contemplou a sua caracterização em relação ao género, idade, situação profissional, habilitação académica, formação adicional, tempo de serviço e experiência com alunos NEE e com DID nos vários níveis de ensino. Por sua vez, a caracterização sociodemográfica presente no questionário dos Encarregados de Educação de alunos com DID permitiu a sua caracterização concernente ao género, idade, profissão, habilitação académica, constituição do agregado familiar e número de filhos com NEE.

A segunda parte dos questionários dos docentes (professores de EE e DTs) prende-se com aspetos relativos à DID, ao Programa Educativo Individual (PEI) e ao Currículo Específico Individual (CEI) dos alunos, versando a terceira parte dos mesmos sobre a transição para a vida ativa (TVA) e o Plano Individual de Transição. No caso dos Encarregados de Educação, a segunda parte do seu questionário diz respeito à DID e a terceira parte à TVA e ao PIT.

Após a caracterização sociodemográfica, os questionários apresentam itens de natureza dicotómica (*sim/não; suficientes/insuficientes*), escala Likert de 3 pontos (1- *nada*/ 2- *pouco*/ 3- *muito*; 1- *inexistente*/ 2- *ocasional*/ 3- *sistemático*; 1- *nada importante*/ 2- *pouco importante*/ 3- *muito importante*), escala Likert de 4 pontos (1- *discordo totalmente*/ 2- *discordo*/ 3- *concordo*/ 4- *concordo totalmente*), bem como itens de escolha múltipla. Os questionários contêm, para além destes, itens de resposta aberta, cujo tratamento foi realizado através de análise de conteúdo. (Anexos 5, 6 e 7).

### **4.3. Procedimentos**

O projeto de investigação foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa (Parecer da Comissão de Ética – Anexo 1) e a sua realização em meio escolar foi autorizada pela Direção Geral da Educação (DGE) (Anexo 2).

Uma vez autorizado o estudo, a investigadora estabeleceu contacto (por email e telefone) com as Direções dos agrupamentos de escolas, procedendo a um pedido de

autorização para implementação do estudo, pedido esse formalizado igualmente por escrito (Anexo 3). Nesses contactos foi solicitado o acesso aos participantes do estudo para preenchimento dos questionários.

Aos participantes foi pedida colaboração, após explicação dos objetivos do estudo, tendo sido garantidas pela investigadora a privacidade, confidencialidade da informação recolhida e voluntariedade da participação.

No que concerne ao acesso aos participantes do estudo, a investigadora, através da Direção dos agrupamentos de escolas, contactou com os professores de Educação Especial com alunos com DID a seu cargo, que formularam o seu consentimento informado (Anexo 4). A estes, num primeiro momento, foram explicados, de forma clara, os objetivos do estudo, a aplicação dos instrumentos de recolha de dados e a proteção da confidencialidade da informação prestada. Foram entregues os termos de consentimento informado, do professor da EE, do DT e do Encarregado de Educação, separadamente. Num segundo momento, combinado entre investigadora e professores de EE, foram recolhidos todos os consentimentos informados e entregues aos participantes que haviam aceite participar no estudo, os respetivos questionários, identificados por código alfanumérico em envelopes fechados e individuais. Foram os professores de Educação Especial os responsáveis por fazer a ponte entre a investigadora, os Diretores de Turma e os Encarregados de Educação dos alunos com DID. A recolha final dos questionários ocorreu num terceiro momento acordado entre investigadora e o/a professor/a de EE. A entrega dos questionários teve início a 02/04/2014, tendo a sua recolha terminado a 14/07/2014.

Após a recolha dos questionários, procedeu-se à análise e tratamento estatístico dos dados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.

## Capítulo 5: Resultados

### 5.1 Apresentação dos resultados

Seguidamente serão apresentados os resultados relativos às hipóteses e questões de investigação formuladas.

**Relativamente à H1:** *A existência na escola ou no Agrupamento de escolas (AE) de uma equipa multidisciplinar facilita a referenciação e o encaminhamento de alunos com DID para a medida educativa de CEI*, apresentam-se os dados obtidos junto da amostra global (tabela 2) e apenas dos professores (tabela 3).

Tabela 2.- *Existência de uma equipa multidisciplinar nas escolas/AE*

Equipa Multidisciplinar na escola/AE	n	(%)
Sim	<b>56</b>	(80)
Não	13	(18,6)
Não sabe/ Não responde (NS/NR)	1	(1,4)
Total (N)	70	(100)

Tabela 3.- *Grau de facilitação do encaminhamento dos alunos com NEE para CEI*

A existência de uma equipa multidisciplinar facilitou o encaminhamento dos alunos com NEE para CEI	n	(%)
Muito	<b>47</b>	(88,6)
Pouco	3	(5,7)
Nada	0	(0)
NS/NR	3	(5,7)
Total	53	(100)

Constatou-se que, de acordo com os participantes (N=70) existe uma equipa multidisciplinar em 80% (N=56) das escolas/agrupamentos. A existência dessa equipa, na opinião dos professores (N=53), facilita **muito** (N=47; 88,6%) o encaminhamento para CEI de alunos com DID, pelo que se confirma a hipótese (**H1**) formulada.

Na análise da **H2:** *Os professores familiarizados com a nova conceção de DID valorizam mais a funcionalidade dos alunos em detrimento do seu défice intelectual,*

pretendeu-se saber se os professores (N=53), tanto da Educação Especial, como os Diretores de Turma, estavam a par da atual conceção de DID e, nesse caso, se valorizavam a funcionalidade dos seus alunos em detrimento do seu défice intelectual (gráficos 12 e 13).

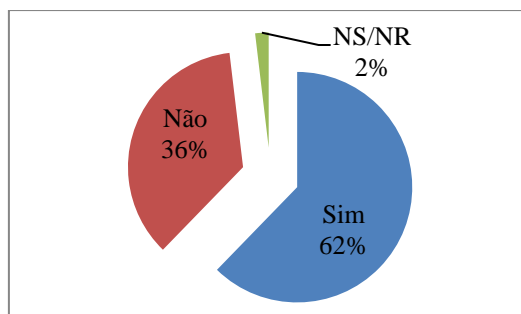


Gráfico 12.- Conhecimento por parte dos professores da conceção atual de DID

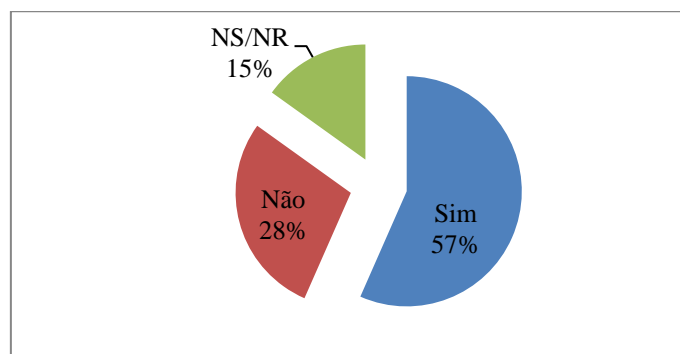


Gráfico 13.- Consequências da conceção de DID na atuação do professor

Foi possível apurar que 62% (N=33) dos professores está a par da atual conceção de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais em contraste com 36% (N=19) que a desconhece. Dos que conhecem a conceção de DID, 57% (N=19) afirmam que este conhecimento tem repercussões na sua planificação, intervenção e avaliação educativa, ao passo que 28% (N=9) revela que tal não tem implicação na sua atuação e 15% (N=5) não sabe ou não responde, pelo que se aceita a hipótese formulada (**H2**). Não obstante, sublinha-se que apenas 19 (35,8%) dos 53 professores participantes reconhece estar a par da atual conceção de DID, valorizando a funcionalidade dos seus alunos em detrimento do seu défice intelectual, com consequências na sua atuação como professor.

Por forma a clarificar e aprofundar a valorização da funcionalidade dos alunos nas respostas educativas atuais introduzimos uma das questões de investigação aos agentes educativos (professores de EE e DTs) que se prende com a abordagem

educativa funcional presente nos currículos dos alunos com DID (medida educativa de CEI),:

- a) *Como é um Currículo Específico Individual de um aluno com DID? Que disciplinas (do currículo regular ou específicas para alunos CEI) são disponibilizadas aos alunos com DID?*

Segundo 83% dos professores (N=44), as suas escolas possuem professores do ensino regular a dinamizar trabalho direto, individual ou em pequeno grupo, com os alunos com CEI. O gráfico 14 ilustra os critérios adotados na seleção destes docentes:

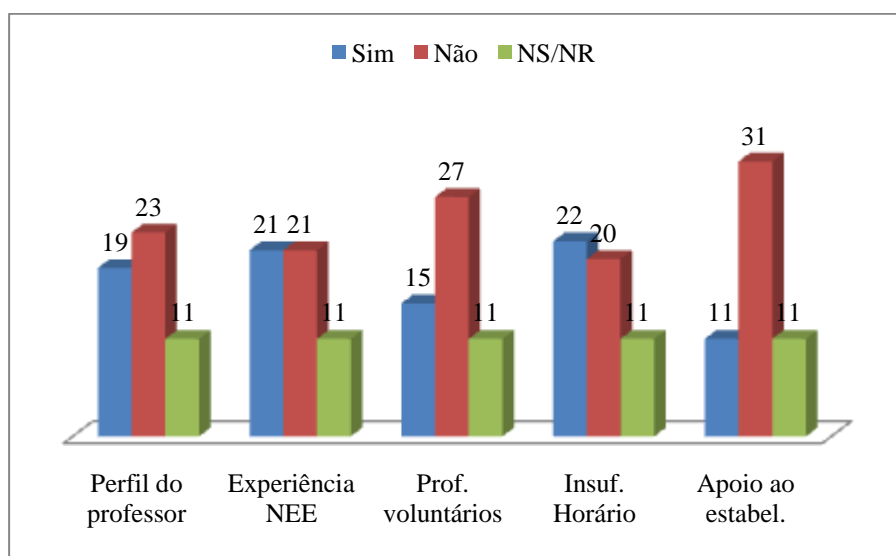


Gráfico 14.- Critérios para a seleção de um docente do ensino regular para trabalhar com alunos com CEI

O plano de estudos dos alunos com CEI contempla disciplinas do currículo regular e outras áreas conducentes à sua autonomia pessoal e social, priorizando o desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida e na organização do processo de transição para a vida pós-escola. Aos professores de EE e aos DTs dos alunos com DID foi perguntado quais as áreas ou disciplinas que constam do Currículo Específico Individual dos seus alunos. Seguem-se as tabelas 4 e 5 com a lista, de todas as disciplinas do currículo comum e específicas disponibilizadas aos alunos com CEI. Estas últimas surgem agrupadas consoante a componente curricular a que pertencem, segundo a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro.

Tabela 4.- *Disciplinas do currículo regular frequentadas pelos alunos CEI*

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação Física / Desporto Escolar</li> <li>▪ Música/ Educação Musical</li> <li>▪ Educação Visual / Desenho A</li> <li>▪ Educação Tecnológica</li> <li>▪ Educação Visual e Tecnológica</li> <li>▪ Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)</li> <li>▪ Português</li> <li>▪ Matemática</li> <li>▪ Língua Estrangeira: Inglês, Espanhol</li> <li>▪ História e Geografia de Portugal</li> <li>▪ Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas</li> <li>▪ Educação Moral e Religiosa Católica (opcional)</li> <li>▪ Formação Cívica/ Cidadania</li> <li>▪ Higiene Saúde e Segurança no Trabalho (HSST)</li> <li>▪ Disciplina de Oferta Complementar da escola</li> <li>▪ Clubes: teatro, jardinagem, futsal</li> <li>▪ Disciplina ministrada pelo DT</li> <li>▪ Outras disciplinas do currículo regular como assistentes de acordo com o perfil de funcionalidade do aluno</li> </ul>
--

Tabela 5.- *Disciplinas/apoios criados especificamente para alunos CEI*

<b>Componente curricular de <i>Comunicação</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português Funcional / Português para a Vida</li> <li>▪ Sensibilização à Língua Estrangeira/ Inglês para a Vida</li> <li>▪ TIC/ ITIC/ Oficina de Informática</li> </ul>
<b>Componente curricular de <i>Matemática</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Matemática Funcional / Matemática para a Vida</li> </ul>
<b>Componente curricular de <i>Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral (DPSL)</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividades de Vida Diária (AVD)</li> <li>▪ Autonomia Pessoal e Social /Desenvolvimento Pessoal, Social e Laboral (DPSL)</li> <li>▪ Expressões: expressão dramática; expressão artística; expressão plástica; expressão musical</li> <li>▪ Desenho</li> <li>▪ Música/ Musicoterapia</li> <li>▪ Estimulação cognitiva</li> <li>▪ Horta pedagógica/ Jardinagem</li> <li>▪ Culinária / Cozinha Pedagógica/ “Cozinha com Tino” / “Na Cozinha Com”</li> <li>▪ “Festas e Comemorações”</li> <li>▪ Oficinas: oficina de sons; oficina de modelagem; oficina de olaria; oficina de madeiras; oficina de artes; oficina de têxteis; oficina de papeis e cerâmica; oficina de manualidades; oficina de fotografia; oficina de reciclagem;</li> <li>▪ Clubes: clube de teatro; clube da horta; clube da culinária</li> <li>▪ Teatro / Oficina da Imagem e Comunicação / Drama / Oficina de Expressão Dramática/ “Exprime-te”</li> </ul>
<b>Componente curricular de <i>Desporto e Saúde</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desporto Adaptado / Atividade Motora Adaptada / Psicomotricidade</li> <li>▪ Boccia</li> <li>▪ Educação para a Saúde/ PES / Higiene Oral / Ciências para a Vida/ Ciência Divertida</li> <li>▪ Conhecimento do Mundo/ “O Mundo Cá Fora”</li> </ul>
<b>Componente curricular de <i>Organização do Mundo Laboral</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Experiência Laboral (EL)</li> <li>▪ Empreendedorismo</li> </ul>

(cont.)

Tab.5 (cont.)

Componente curricular de <i>Cidadania</i>	
▪	Cidadania e Mundo Atual (CMA)/ Cidadania / Oficina do Cidadão
Outras	
▪	Atendimento/ Apoio da Educação Especial
▪	Terapia ocupacional
▪	Centro de Reabilitação

Relativamente ao domínio da transição para a vida ativa deste tipo de alunos, passaremos à análise da seguinte hipótese de estudo:

**H3:** *As escolas com mais recursos humanos disponíveis iniciam o processo de TVPE mais cedo.*

No que concerne à relação entre um maior apetrechamento das escolas com recursos humanos e um início mais precoce do processo de TVPE os dados encontrados relativamente aos recursos humanos disponíveis são os seguintes (gráfico 15):

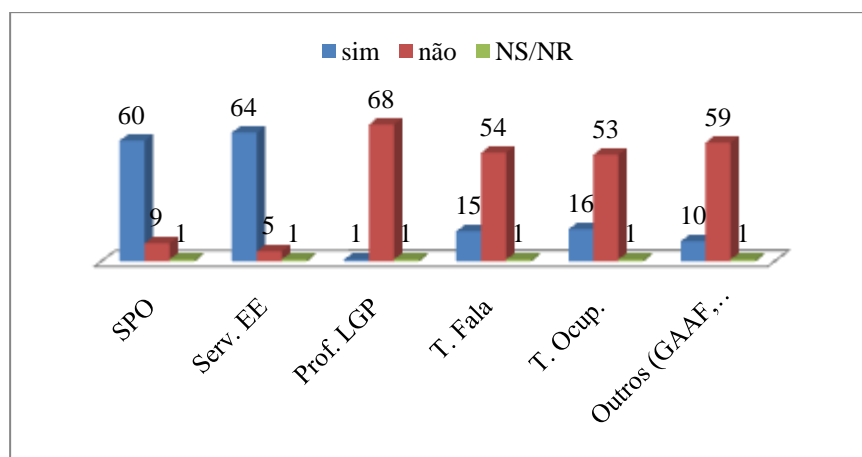


Gráfico 15.- Recursos humanos disponíveis nas escolas/AE (frequências)

De acordo com os participantes (N=70) os recursos humanos mais disponíveis nas suas escolas ou AE são: o serviço de Educação Especial (91,4%; N=64); o serviço de psicologia e orientação (86%; N=60); terapeutas ocupacionais (22,9%; N=16); terapeutas da fala (21,4%; N=15); outros recursos, tais como o GAAF- Gabinete de Apoio ao Aluno e Família – fisioterapeutas ou assistentes sociais (14,3%; N=10); e, por último, professores de Língua Gestual Portuguesa (1,4%; N=1). A equipa multidisciplinar que existe na maioria dos agrupamentos é, segundo estes resultados, constituída pelos serviços de psicologia e orientação e pelos serviços de Educação Especial.

Na sequência procurou-se responder à questão:

**d) Qual o critério adotado para o início da implementação do PIT?**

Nos gráficos 16 e 17 é apresentada a idade e ano de escolaridade dos alunos, como critérios apresentados para o início do processo de TVPE nas escolas participantes.

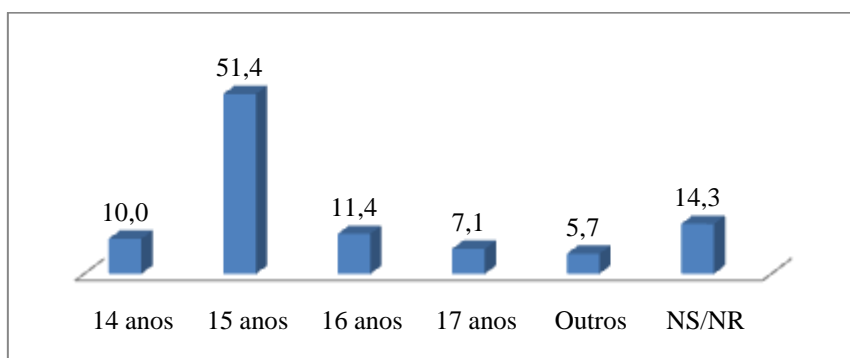


Gráfico 16.- Início da TVPE com base no critério da idade (%)

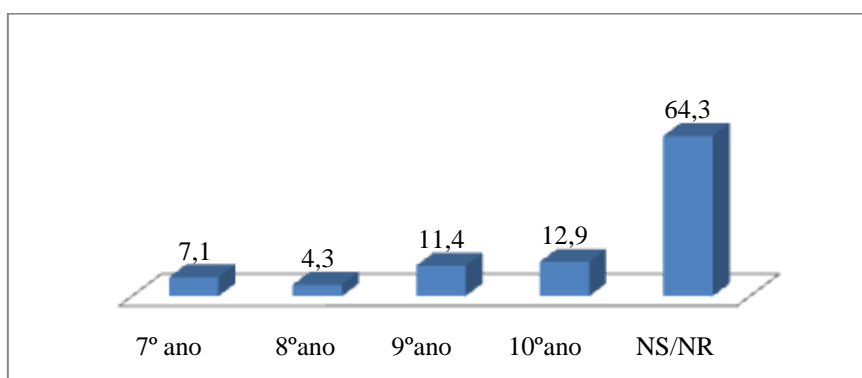


Gráfico 17.- Início da TVPE com base no critério do ano de escolaridade frequentado (%)

Questionados Encarregados de Educação e professores (N=70) sobre o critério usado para o início da TVPE, constata-se que a maioria dos participantes (80%; N=56) indica que o início da TVPE é selecionado em função da **idade do aluno** e não do ano de escolaridade que frequenta (64%; N=45 não sabem/não respondem). É de notar que 51,4% (N=36) dos respondentes refere os **15 anos** como a idade para o início da transição e 24,3% (N=17) o 9º (11,4%; N=8) e o 10º ano (12,9%; N=9) de escolaridade, que correspondem à mesma faixa etária. A idade média apurada para o início do processo de transição foi de 15,9 anos (DP= .766), o que indica que as escolas seguem o preconizado na legislação para o cumprimento do PIT.

Para análise da relação entre existência na escola de uma equipa multidisciplinar e a idade do início do processo de transição para a vida ativa procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de Spearman. Os resultados apontam para uma correlação

estatisticamente não significativa ( $\rho = 0.093$ ;  $p=0,49$ ), (Pestana e Gageiro, 2014, p.345), não se confirmando assim a relação entre a maior disponibilidade de recursos humanos e precocidade no processo de TPVE.

Uma vez que o sucesso da TVPE reside, segundo a literatura, entre outros fatores, no trabalho colaborativo e cooperante entre escola, família e comunidade, formulou-se a hipótese **H4**: *As escolas com mais recursos humanos disponíveis assumem um trabalho mais colaborativo e cooperante entre escola, família e comunidade.*

Os professores da Educação Especial, DTs e Encarregados de Educação (N=70) foram questionados sobre quem participa na conceção, coordenação e implementação do PIT, quem é o seu responsável, de que forma o aluno e a família são envolvidos, se existem reuniões entre estes e qual a sua frequência e, por fim, quais as parcerias promovidas na comunidade como apoio ao processo de transição. Pretendeu-se dar resposta à hipótese de estudo supra e às questões que se seguem:

- b) De que forma o aluno com DID é envolvido na conceção do seu PIT?
- c) Quais as expectativas dos pais e Encarregados de Educação face ao futuro dos seus educandos e quais as realizações futuras que mais valorizam?

No que respeita à conceção do Plano Individual de Transição, o nível de participação de cada interveniente, apurado junto dos professores (N=53), mostra que o professor de Educação Especial (96%), a família (70%) e o aluno (60%) são os que participam **muito** na delineação do PIT, seguidos pelo SPO (47%) e DTs (34%). Os resultados relativamente à participação dos DTs são divididos, com 34% dos DTs (N=18) a afirmarem participarem **muito** na conceção do PIT, mas 47% dos DTs (N=25) a afirmarem participarem **pouco** e 6% (N=3) a dizerem participarem **nada** nesta fase do processo, registando-se 13% (N=7) de DTs que não souberam ou não responderam. Relativamente à participação da Direção na conceção do PIT, 25% da amostra não se pronuncia (25% NS-NR; N=13), 28% considera que este órgão participa **muito** (N=15), enquanto que 34% (N=18) crê que participa *pouco* e 13% (N=7) **nada**. Segue a tabela 6 com a toda a informação reunida e o respetivo gráfico (gráf. 18) ilustrativo:

Tabela 6.- *Nível de participação dos vários intervenientes na conceção do PIT*

	Muito		Pouco		Nada		NS/NR	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Prof. Ed. Especial	<b>51</b>	(96)	0	(0)	0	(0)	2	(4)
Diretor de Turma	18	(34)	<b>25</b>	(47)	3	(6)	7	(13)
SPO	<b>25</b>	(47)	7	(13)	9	(17)	12	(23)
Direção	15	(28)	<b>18</b>	(34)	7	(13)	13	(25)
Aluno	<b>32</b>	(60)	8	(15)	2	(4)	11	(21)
Pais/Família	<b>37</b>	(70)	9	(17)	1	(2)	6	(11)
Outros (ex: terapeutas, assistentes sociais, etc.)	17	(32)	0	(0)	0	(0)	<b>36</b>	(68)

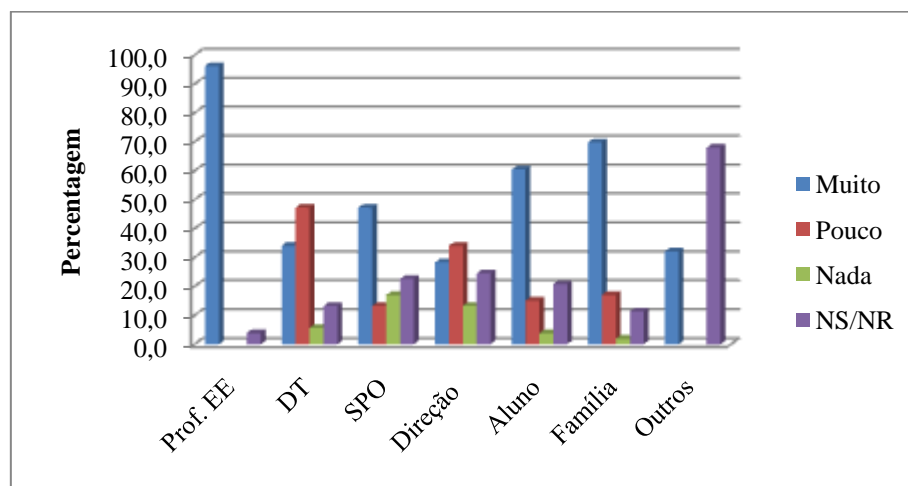


Gráfico 18.- Nível de participação dos vários intervenientes na conceção do PIT

No que respeita à forma como o aluno é envolvido na conceção e implementação do seu PIT, os professores procedem, na fase de conceção à audição do aluno, elencando as suas áreas de interesse e, posteriormente, envolvem-no na implementação e avaliação do processo. As respostas elencadas pelos professores com alunos com DID foram as seguintes (N=53):

Tabela 7.- *Formas de envolvimento do aluno na conceção/implementação do PIT*

<i>Como é o aluno envolvido na conceção do seu PIT?</i>
▪ O aluno é ouvido/auscultado/questionado nas suas áreas de interesse.
▪ Em conversa ou mediante questionário, são elencadas as áreas de interesse, motivações, gostos, expectativas, aptidões e capacidades do aluno.
▪ É realizado um inquérito ao aluno para conhecer o seu projeto de vida.
▪ É realizado ao aluno um despiste vocacional.
▪ O aluno é sujeito a um programa de orientação vocacional em articulação com o SPO e o CRI.
▪ São auscultadas as necessidades e interesses do jovem e as expectativas dos pais em relação ao futuro do seu educando.
▪ Elaboram-se ficheiros de profissões.
▪ Os alunos fazem visitas a locais de estágio possíveis.
▪ O aluno escolhe as áreas e locais de estágio onde gostará de trabalhar.

(cont.)

Tab.7 (cont.)

*Como é o aluno envolvido na implementação do seu PIT?*

- O aluno é envolvido na elaboração e avaliação do PIT ao longo da sua implementação.
- O envolvimento do aluno é muito importante e é avaliado e analisado de forma a que esteja integrado numa empresa e se sinta bem no desenvolvimento da atividade.
- O aluno desempenha inicialmente as funções de estágio na escola e é treinado para o PIT.
- O aluno e o Encarregado de Educação tomam conhecimento de todo o PIT e expressam a sua opinião sobre o proposto, podendo-se efetuar alterações aceites por ambas as partes envolvidas.

O modo como é operacionalizada a participação dos pais e famílias na conceção do PIT pode ser analisado no gráfico 19, sendo a modalidade de reuniões periódicas (mensais ou por período) a mais usada:

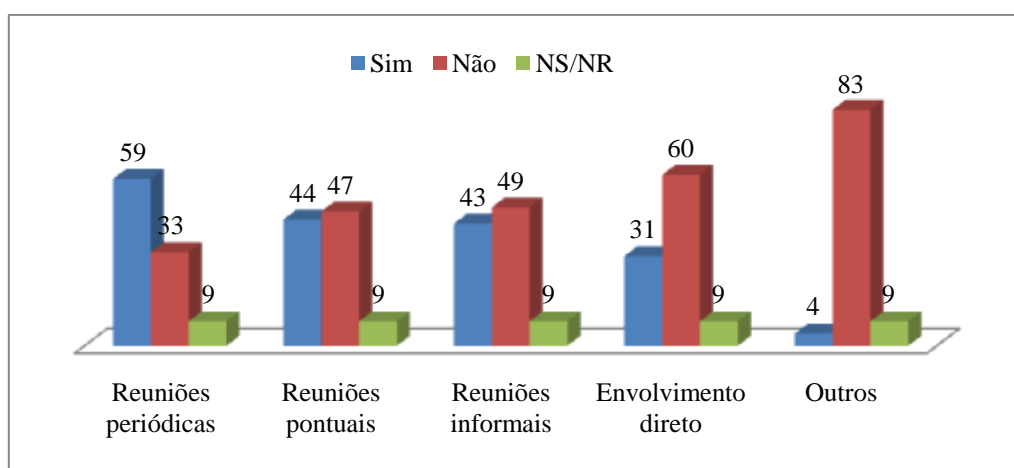


Gráfico 19.- Formas de participação dos pais/família na conceção do PIT

No que respeita à perceção da família sobre as expectativas futuras, foram questionados os pais e Encarregados de Educação (N=17) dos alunos com DID, sobre as expectativas dos seus filhos para o futuro (tabela 8), bem como os seus desejos em relação ao futuro dos seus filhos ou educandos (tabela 9):

Tabela 8.- *Expectativas dos alunos para o futuro na opinião dos Encarregados de Educação*

*Quais são as expectativas do seu educando para o futuro?*

*Que tipo de trabalho ou profissão pretende ele/ela desenvolver?*

- Arranjar trabalho
- Arranjar uma profissão que goste (ex. jardineiro; cozinheiro; polícia; auxiliar num infantário ou num lar; cabeleireira; repositora num supermercado)
- Trabalhar num café e contactar com o público
- Casar e formar família
- Tirar um curso na área da pastelaria e cozinha
- O meu educando não tem expectativas nenhuma

Tabela 9.- *Desejos dos Encarregados de Educação para o futuro dos filhos/educandos*

<i>O que deseja enquanto pai para o futuro do seu filho? Que tipo de profissão ou ocupação gostaria que o seu filho desenvolvesse?</i>	
▪	“Desejo que tenha uma profissão que ele goste” (ex. jardinagem, mecânica, cozinha, cabeleireira, apoio a idosos).
▪	“Desejo que tenha um curso sobre a área que ele goste de fazer.”
▪	“O que ele quiser ser terá o meu apoio a 100%.”
▪	“Desejo que o meu filho siga a profissão que quer.”/ “Gostaria que o meu filho se sentisse realizado no trabalho que escolher.”
▪	“Que possa desenvolver tarefas domésticas (numa cozinha).”
▪	“Gostaria que trabalhasse numa oficina.”
▪	“Uma profissão que ele gostasse e tivesse um futuro digno.”
▪	“Desejo que seja feliz. O trabalho ou ocupação que seja o que ele quiser desde que se sintam bem no local onde esteja.”
▪	“Que tire um curso.”

A quase totalidade, tanto os alunos com DID como dos seus pais e Encarregados de Educação desejam para o futuro destes jovens o mesmo: que estejam empregados, numa profissão do seu interesse ou agrado.

De forma a aprofundarmos o que é relevante para os pais dos alunos com DID, questionamos os pais e Encarregados de Educação (N=17) sobre quais as realizações futuras dos alunos para si mais importantes. A lista completa de todas as respostas obtidas segue na tabela 10, sendo exibidas por ordem decrescente de acordo com as respostas de  **muito importante**.

Tabela 10.- *Nível de importância das realizações futuras dos filhos para os Encarregados de Educação*

	<b>Muito importante</b>		Pouco importante		Nada importante		NS/NR	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Estar empregado (ter uma profissão estável).	<b>16</b>	(94,1)	0	(0)	0	(0)	1	(5,9)
Ser capaz de gerir o seu dinheiro.	<b>15</b>	(88,2)	0	(0)	2	(11,8)	0	(0)
Ter amigos e familiares que o apoiem.	<b>15</b>	(88,2)	0	(0)	0	(0)	2	(11,8)
Estar integrado na sua comunidade.	<b>15</b>	(88,2)	0	(0)	0	(0)	2	(11,8)
Utilizar de forma autónoma os transportes públicos.	<b>14</b>	(82,4)	0	(0)	0	(0)	3	(17,6)
Ser independente financeiramente.	<b>13</b>	(76,5)	1	(5,9)	0	(0)	3	(17,6)
Ser autónomo. Não depender de outros para comer, vestir-se, lavar-se ou deslocar-se.	<b>12</b>	(70,6)	0	(0)	1	(5,9)	4	(23,5)
Estar ocupado (frequentar um curso de formação profissional ou um estágio mesmo que não remunerado).	<b>11</b>	(64,7)	3	(17,6)	0	(0)	3	(17,6)
Conseguir executar as tarefas domésticas.	<b>11</b>	(64,7)	2	(11,8)	0	(0)	4	(23,5)

(cont.)

Tab. 10 (cont.)

	<b>Muito importante</b>		Pouco importante		Nada importante		NS/NR	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Possuir casa própria.	11	(64,7)	2	(11,8)	2	(11,8)	2	(11,8)
Casar ou encontrar alguém com quem partilhar a vida.	11	(64,7)	2	(11,8)	2	(11,8)	2	(11,8)
Frequentar espaços de lazer e recreação.	11	(64,7)	2	(11,8)	0	(0)	4	(23,5)
Estar ocupado (frequentar um Centro de Apoio Ocupacional, uma CERCI, etc.)	9	(52,9)	2	(11,8)	1	5,9	5	(29,4)

Procurando aprofundar a resposta à hipótese de estudo **H4**: *As escolas com mais recursos humanos disponíveis assumem um trabalho mais colaborativo e cooperante entre escola, família e comunidade.*, procurou-se responder, no domínio da implementação do PIT, às questões:

- e) Como se organiza a escola na implementação do PIT?
- f) Que recursos, humanos e materiais, são indispensáveis para a implementação do Plano Individual de Transição?

Na implementação dos Planos Individuais de Transição, existem, segundo 75,5% (N=40) dos professores (N=53) locais específicos na suas escolas ou agrupamentos onde os alunos podem contactar com experiências reais de trabalho. Os professores dos alunos com DID referiram vários locais, a saber:

Tabela 11.- *Locais específicos para desenvolvimento do PIT nas escolas*

- Bar dos alunos/ bufete
- Cantina / refeitório
- Bar dos professores
- Reprografia
- Jardins / espaços exteriores
- Horta
- Unidade de Multideficiência / salas da Unidade de Multideficiência
- Oficinas
- Papelaria
- Ginásio
- Escolas do 1º ciclo do agrupamento
- Jardins de infância do agrupamento
- Biblioteca
- Portaria / PBX

Segundo os participantes/pais e professores (N=70), o **responsável** pela coordenação dos PITs e de todo o processo de transição para a vida pós-escolar do aluno é o **Diretor de Turma** (45,7%; N=32), logo seguido do professor de Educação Especial (31,4%; N=22), conforme o gráfico 20:



Gráfico 20.- O responsável pela coordenação do PIT/TVA

Para a implementação do PIT os recursos humanos mobilizados pelas escolas são o professor de Educação Especial, SPO e Diretor de Turma, conforme o gráfico 21.

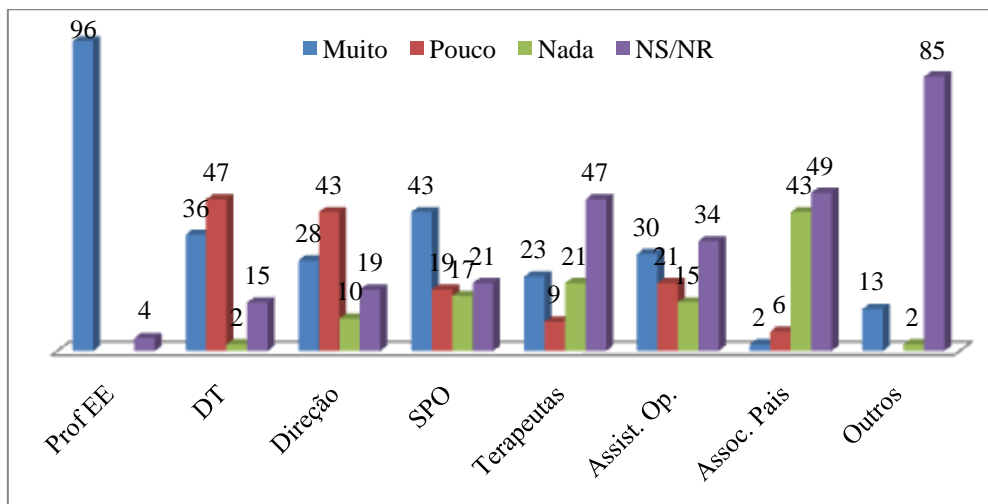


Gráfico 21.- Nível de participação dos recursos humanos na implementação do PIT

A propósito do levantamento dos recursos mobilizados na implementação do PIT, foram questionados os professores (N=53) sobre quais os recursos, quer humanos quer materiais, que consideravam vitais para a implementação do PIT. No que concerne aos recursos humanos surgem mencionados o professor de Educação Especial, o DT, o aluno, família, SPO e técnicos especializados. Entre os recursos materiais elencados surgem as instalações e equipamentos específicos, bem como verbas para despesas relacionadas com o cumprimento dos PITs. O total dos resultados recolhidos é apresentado na tabela 12:

Tabela 12.- *Lista dos recursos, humanos e materiais, indispensáveis à implementação do PIT na opinião dos professores*

<i>Recursos humanos vitais para a implementação do PIT</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Professor de Educação Especial</li><li>▪ Pais/ Família/ Encarregado de Educação / Envolvimento da família</li><li>▪ Diretor de Turma</li><li>▪ Psicólogo/ SPO</li><li>▪ Assistente Social</li><li>▪ Técnicos especializados: terapeuta ocupacional</li><li>▪ Assistentes operacionais</li><li>▪ Direção da escola ou AE</li><li>▪ Comunidade Educativa</li><li>▪ Orientadores de estágio/ supervisor da entidade que acolhe o aluno</li><li>▪ Técnicos especializados em áreas de transição para a vida ativa</li><li>▪ Todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem do aluno</li><li>▪ Maior disponibilidade de carga horária para o desempenho de funções neste âmbito</li><li>▪ Menor número de alunos acompanhados pelo professor de Educação Especial</li><li>▪ Mais professores de Educação Especial</li></ul>
<i>Recursos materiais vitais para a implementação do PIT</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Instalações adequadas à implementação da área selecionada</li><li>▪ Instituições disponíveis para parcerias e protocolos/ colaboração de instituições</li><li>▪ Oficinas</li><li>▪ Equipamentos específicos da atividade do estágio</li><li>▪ Vestuário adequado</li><li>▪ Verbas para despesas inevitáveis (deslocação de professores, transporte de alunos)</li><li>▪ Mais recursos financeiros que cubram despesas de transporte e equipamentos</li><li>▪ Salas apropriadas na escola para estágio</li><li>▪ Locais para estágio seja em empresas seja dentro da escola</li><li>▪ Materiais e espaços essenciais ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional</li></ul>

A resposta à hipótese 4 do estudo, **H4**: *As escolas com mais recursos humanos disponíveis assumem um trabalho mais colaborativo e cooperante entre escola, família e comunidade.*, prossegue com a análise da questão:

- g)** Existe ou não um trabalho colaborativo entre escola, aluno, pais, família e comunidade para a consecução da TVPE?

Tendo sido apurado o nível e o modo de participação do aluno na conceção do seu PIT [respostas à questão de investigação *c*) supra], prossegue-se com a análise do trabalho colaborativo entre escola e pais/família e escola e comunidade. Relembramos que, segundo os professores (N=53), a família (70%) e o aluno (60%) são os que participam **muito** na delineação do PIT.

Quando questionados os participantes (N=70) sobre o incentivo à participação das famílias na conceção do PIT dos alunos, a participação foi considerada por 81,4% (N=57) dos respondentes como **muito** incentivada, tendo 11,4% (N=8) respondido

**pouco** incentivada e 1,4% (N=1) considerado **nada** incentivada. À pergunta se existem reuniões regulares entre os intervenientes no processo de implementação do PIT 78,6% dos participantes (N=55) responderam que **sim** e destes 61,4% (N=43) afirmaram serem **suficientes**, 5,7% (N=4) **insuficientes** e 32,9% (N=23) não souberam ou não responderam. De acordo com os resultados obtidos, existe um trabalho colaborativo e de cooperação entre a escola e o aluno e entre escola e os seus pais ou família para a consecução da TVPE.

Uma vez no âmbito do envolvimento da comunidade pela escola no desenvolvimento dos PITs dos alunos com DID, eis a distribuição das respostas:

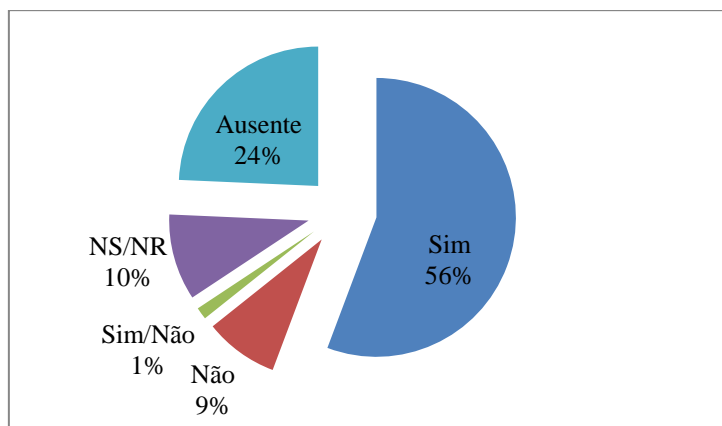


Gráfico 22.- Envolvimento da comunidade pela escola na implementação do PIT

Para melhor compreender este envolvimento comunitário por parte da escola, foram questionados os professores (N=53) sobre as parcerias promovidas pelos estabelecimentos de ensino como apoio ao processo de transição, pelo que o gráfico 23 ilustra o nível de colaboração (*sistemático, ocasional, inexistente*) de cada uma das entidades assinaladas:

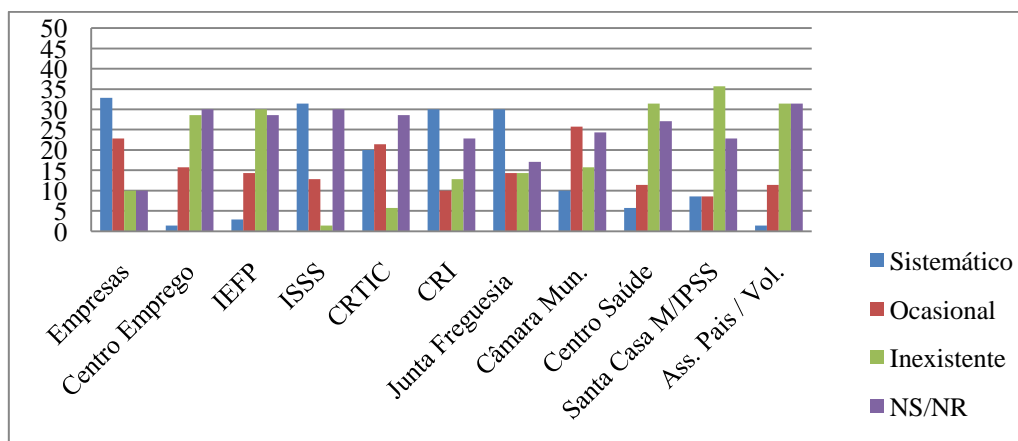


Gráfico 23.- Nível de colaboração com as parcerias da comunidade na implementação do PIT (%)

As parcerias dos AE com a comunidade que ocorrem de forma sistemática no decurso do processo de TVPE são, em síntese, as ilustradas no gráfico 24:

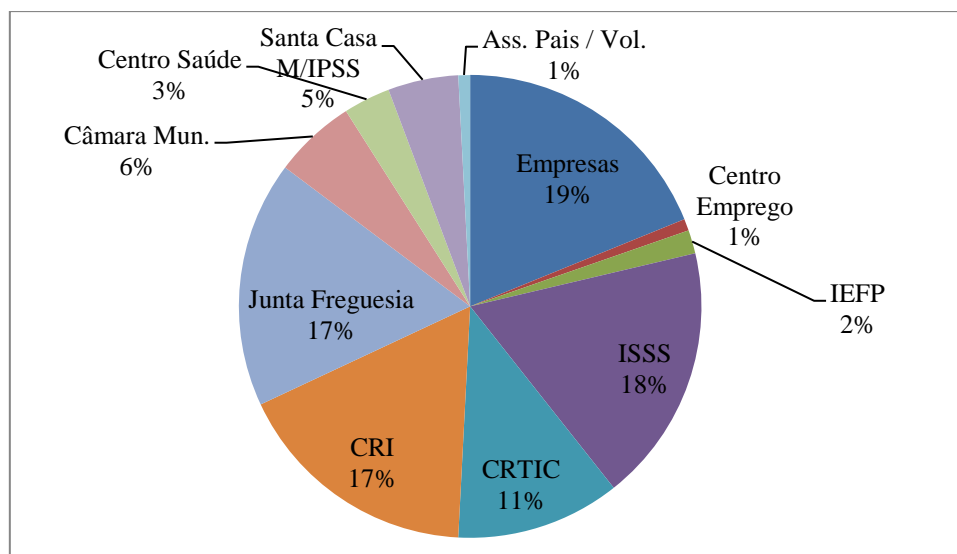


Gráfico 24.-Síntese das parcerias sistemáticas com a comunidade na implementação do PIT

Para complementar a análise da cooperação entre escola, família e comunidade (H4), foram questionados os professores (professores de EE e DTs; N=53) sobre:

- h) Quais os pontos fortes ou dificuldades/obstáculos sentidos pelos professores de Educação Especial e DTs na implementação do PIT?

Com o mesmo objetivo os Encarregados de Educação (N=17) responderam à questão:

- i) Quais as dificuldades sentidas pelos Encarregados de Educação na implementação do PIT?

Os pontos fortes destacados pelos professores de Educação Especial e DTs (N=53) na implementação do PIT prenderam-se com o envolvimento dos alunos e suas família a par da participação da comunidade local. Igualmente destacada foi a aceitação pela família e comunidade local dos programas propostos. As respostas surgem elencadas na íntegra, por ordem decrescente dentro de cada categoria, na tabela 13:

Tabela 13.- *Pontos fortes na implementação do PIT na opinião dos professores*

	Sim		Não		NS/NR	
	N	%	N	%	N	%
<i>Relação escola - aluno</i>						
Envolvimento real dos alunos	<b>51</b>	(96,2)	0	(0)	2	(3,8)
<i>Relação escola - comunidade</i>						
Envolvimento e participação da comunidade local	<b>41</b>	(77,4)	10	(18,9)	2	(3,8)
Aceitação pela comunidade local dos programas propostos	<b>35</b>	(66)	16	(30,2)	2	(3,8)
<i>Relação escola - famílias</i>						
Participação efetiva das famílias	<b>37</b>	(69,8)	14	(26,6)	2	(3,8)
Aceitação pela família dos programas propostos	<b>35</b>	(66)	16	(30,2)	2	(3,8)
Colaboração estreita entre família e agentes educativos	<b>29</b>	(54,7)	22	(41,5)	2	(3,8)
<i>Domínio vocacional ou laboral</i>						
Parcerias com empresas e outros serviços de emprego local	<b>33</b>	(62,3)	18	(34)	2	(3,8)
Colocação regular dos alunos em situações de formação real ou estágios profissionais	<b>26</b>	(49,1)	25	(47,2)	2	(3,8)
Oportunidades de ingresso em atividade profissional ou emprego protegido	<b>26</b>	(49,1)	25	(47,2)	2	(3,8)
<i>Relação escola – Direção</i>						
Trabalho cooperativo entre agentes educativos e a Direção da escola	21	(39,6)	<b>30</b>	(56,6)	2	(3,8)
<i>Legislação</i>						
Medidas de incentivo, local ou nacional, ao emprego	8	(15,1)	<b>43</b>	(81,1)	2	(3,8)

No que respeita às dificuldades ou obstáculos no processo da TVPE, os resultados recolhidos junto dos professores (N=53) foram os constantes da tabela 14, da qual se destacam as dificuldades vocacionais e laborais inerentes ao processo em causa:

Tabela 14.- *Dificuldades na implementação do PIT na opinião dos professores*

	Sim		Não		NS/NR	
	N	%	N	%	N	%
<i>Dificuldades no domínio vocacional ou laboral</i>						
Falta de emprego protegido, CAOs ou outras alternativas ao emprego normal.	<b>41</b>	(77,4)	10	(18,9)	2	(3,8)
Falta de oferta de formação, estágio ou emprego por parte das empresas e entidades locais.	<b>34</b>	(64,2)	17	(32,1)	2	(3,8)
Insuficiente resposta do IEFEP e/ou Centro de Emprego local para pessoas com DID.	<b>33</b>	(62,3)	18	(34)	2	(3,8)
Dificuldades de formação e estágio nos locais normais de trabalho.	19	(35,8)	<b>32</b>	(60,4)	2	(3,8)
<i>Dificuldades do aluno ou sua família</i>						
Dificuldades relacionadas com a autonomia do aluno ou no seu comportamento adaptativo.	20	(37,7)	<b>31</b>	(58,5)	2	(3,8)
Baixas expectativas das famílias ou problemas sócio-económicos e/ou familiares	16	(30,2)	<b>35</b>	(66)	2	(3,8)
Fraca competência do aluno para as atividades laborais e pouca preparação ou habilitações.	8	(15,1)	<b>43</b>	(81,1)	2	(3,8)
<i>Dificuldades relativas à comunidade envolvente</i>						
Pouca aceitação dos alunos com DID pela comunidade.	12	(22,6)	<b>39</b>	(73,6)	2	(3,8)
Isolamento geográfico e/ou falta de transportes entre escola, casa e emprego.	8	(15,1)	<b>43</b>	(81,1)	2	(3,8)

(cont.)

Tab. 14 (cont.)

	Sim		Não		NS/NR	
	N	%	N	%	N	%
<i>Dificuldades relativas ao sistema educativo/escola</i>						
Falta de recursos humanos e materiais ao dispor da escola na organização da transição.	10	(18,9)	41	(77,4)	2	(3,8)
Fraca articulação entre escola e empresas, instituições ou outros serviços fornecedores de estágios e/ou emprego.	4	(7,5)	47	(88,7)	2	(3,8)

Por sua vez, os Encarregados de Educação (N=17), questionados sobre as dificuldades com que se deparam no processo de transição para a vida pós-escolar dos seus educandos, elencaram os aspetos reunidos na tabela 15. Nestes sublinham-se as dificuldades no domínio vocacional ou laboral (pouca oferta formativa, ocupacional ou laboral) a par das dificuldades do sistema educativo em providenciar às famílias suficientes apoios financeiros.

Tabela 15.- *Dificuldades na implementação do PIT na opinião dos Encarregados de Educação*

	Sim		Não		NS/NR	
	N	%	N	%	N	%
<i>Dificuldades no domínio vocacional ou laboral</i>						
Há pouca oferta de formação, estágio ou emprego por parte das empresas locais.	13	(76,5)	2	(11,8)	2	(11,8)
Há falta de Centros de Atividades Ocupacionais ou outras alternativas ao emprego.	11	(64,7)	4	(23,5)	2	(11,8)
O IEFP e/ou Centro de Emprego local não têm respostas adequadas a pessoas com DID.	8	(47,1)	7	(41,2)	2	(11,8)
Há dificuldades de formação e estágio nos locais normais de trabalho.	5	(29,4)	10	(58,8)	2	(11,8)
<i>Dificuldades do aluno ou da sua família</i>						
O meu filho não é suficientemente autónomo.	7	(41,2)	8	(47,1)	2	(11,8)
O meu filho não está motivado para o mundo do trabalho, tendo falta de confiança.	6	(35,3)	9	(52,9)	2	(11,8)
O meu filho tem poucas habilitações e não está preparado para trabalhar.	6	(35,3)	9	(52,9)	2	(11,8)
O meu filho tem dificuldades em comunicar com os outros e em fazer entender-se.	4	(23,5)	11	(64,7)	2	(11,8)
A incapacidade intelectual e desenvolvimental do meu filho não lhe permite ter um emprego.	3	(17,6)	12	(70,6)	2	(11,8)
O meu filho tem dificuldades em ser assíduo, atento ou bem comportado.	2	(11,8)	13	(76,5)	2	(11,8)
Não percebo enquanto pai porque deve o meu filho trabalhar.	0	(0)	15	(88,2)	2	(11,8)
<i>Dificuldades relativas ao sistema educativo/escola</i>						
Faltam apoios financeiros (ex. subsídios) ou os que existem são insuficientes.	11	(64,7)	4	(23,5)	2	(11,8)
A escola não consegue organizar programas de formação e/ou estágios para o meu filho.	4	(23,5)	11	(64,7)	2	(11,8)
A escola não prepara o meu filho convenientemente para o mundo laboral.	2	(11,8)	13	(76,5)	2	(11,8)
“Não concordo com as medidas educativas e os programas vocacionais propostos pela escola.”	1	(5,9)	14	(82,4)	2	(11,8)

(cont.)

Tab. 15 (cont.)

	Sim		Não		NS/NR	
	N	%	N	N	%	N
<i>Dificuldades relativas à comunidade envolvente</i>						
Há falta de transportes entre a escola, a casa e o emprego.	6	(35,3)	9	(52,9)	2	(11,8)
Os jovens com DID ainda são mal aceites pela comunidade onde vivo.	5	(29,4)	10	(58,8)	2	(11,8)
O nosso local de residência é longe do local de trabalho/estágio do meu filho.	1	(5,9)	14	(82,4)	2	(11,8)

De acordo com os resultados obtidos, existe um trabalho colaborativo e de cooperação entre a escola e a comunidade para a consecução da TVPE, pese embora o baixo nível apurado (56%; gráfico 22) e as várias limitações elencadas supra, pelos professores e Encarregados de Educação.

Para análise da **H4**: *As escolas com mais recursos humanos disponíveis assumem um trabalho mais colaborativo e cooperante entre escola, família e comunidade*, procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de Spearman. Na relação entre a existência na escola de uma equipa multidisciplinar e um trabalho mais colaborativo entre escola e famílias obteve-se um coeficiente de correlação de Spearman de  $\rho = 0,19$  ( $p=0,88$ ), estatisticamente não significativa. Relativamente à associação entre existência na escola de uma equipa multidisciplinar e um trabalho mais colaborativo entre escola e comunidade os valores de correlação foram  $\rho = 0,18$  ( $p=0,21$ ), estatisticamente não significativos. Assim, a hipótese **H4**: *As escolas com mais recursos humanos disponíveis assumem um trabalho mais colaborativo e cooperante entre escola, família e comunidade*, não foi confirmada.

Procurando explorar estratégias de melhoria da situação acima descrita, aos professores (N=53) foi colocada a seguinte questão:

- j) Como é que a escola pode envolver com maior sucesso a família e a comunidade na conceção, implementação e desenvolvimento do PIT?

As recomendações dos professores prenderam-se com aspetos funcionais ao nível de escola (mais recursos humanos, de origem multidisciplinar, mais recursos materiais entre espaços adequados e verbas disponíveis), com a relação entre escola e a comunidade envolvente (incremento dos protocolos e parcerias desenvolvidas, aumento do nível de colaboração com IIEFP e o Centro de Emprego), com o aluno e sua família

(maior envolvimento de ambos nos PITs) e com aspetos eminentemente formativos (formação aos profissionais no âmbito dos PITs e TVPE) e legislativos (menos burocracia e legislação laboral mais flexível). A totalidade das respostas analisadas são apresentadas na tabela 16:

Tabela 16.- *Sugestões dos professores para um maior sucesso dos PITs*

*Como é que a escola poderia implementar e desenvolver os PITs dos alunos com maior sucesso?*

***Ao nível de escola***

- Aumento dos recursos humanos e materiais disponíveis
- Criação de espaços (oficinas, ateliês) e equipamentos específicos
- Promoção do ingresso do aluno na componente vocacional dos cursos vocacionais disponibilizados
- Existência de verbas próprias da escola para a consecução da TVPE
- Distribuição equilibrada de alunos com PIT por cada professor de EE
- Criação de uma equipa multidisciplinar (professores de EE, professores do ensino regular e profissionais especializados) responsável pela TVPE
- Maior disponibilidade horária dos professores de EE para esta função
- Menos burocracia no processo da TVPE

***Entre escola e comunidade envolvente***

- Mais protocolos e parcerias com a junta de freguesia, autarquia local, Centro de Emprego e IEFP
- Obtenção da colaboração de estruturas da comunidade e técnicos especializados nas diferentes áreas de intervenção comunitária
- Criação de postos de trabalho vigiados Protocolos com o IEFP para disponibilização de formação específica a alunos com DID, a cargo dos docentes do AE e dos técnicos do IEFP
- Solicitação de maior abertura e disponibilidade por parte da comunidade (empresas, instituições)
- Criação de verbas para subsidiar as entidades que recebem alunos no cumprimento do PIT
- Incremento da integração dos alunos nos locais de estágio

***Ao nível do aluno e sua família***

- Maior envolvimento das famílias no processo de preparação para a vida pós-escolar
- Eliminação de alguns obstáculos no seio familiar

***Ao nível da formação profissional***

- Formação adequada aos profissionais responsáveis pelos PITs

***No plano legislativo***

- Menos constrangimento por parte da legislação laboral
  - Menos burocracia no processo da TVPE
-

## 5.2. Discussão dos resultados

Face aos resultados obtidos, podemos constatar que, atualmente, a designação de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais e a conceção que esta representa não é operacionalizada pela maioria dos professores da escola pública na sua atuação educativa. Não obstante os quase oito anos volvidos da apresentação da denominação de DID pela AAMR, que passou em abril de 2007 a renomear-se de AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*), 38% dos professores afirma desconhecer a denominação e a conceção de DID em substituição da designação de deficiência mental. O construto de DID, assente numa perspetiva ecológica da compreensão do comportamento do indivíduo face à sua (des)adaptação ao ambiente onde vive e atua, sendo importante o tipo, a frequência e a intensidade de apoios a prestar (Santos, 2010, p. XV), surge como desconhecido de um número significativo dos professores.

Dos docentes que estão a par da atual conceção de DID, apenas parte destes afirmam que este conhecimento tem repercussões na sua planificação, intervenção e avaliação educativas, pelo que, se atentarmos no total dos professores inquiridos, somente 35,8% valorizam a funcionalidade dos seus alunos em detrimento do défice intelectual quando atuam como professores.

No momento atual, as escolas públicas, incluindo as de nível secundário, não são escolas fechadas a “alunos com problemas do foro intelectual” e ao “recurso a currículos alternativos” (Costa, 2004, p.53) como anteriormente, face à reestruturação da Educação Especial (a partir do Decreto-Lei n.º20/2006, de 31 de janeiro), aos novos normativos legais (DL n.º3/2008, de 7 de janeiro) e ao alargamento da escolaridade obrigatória aos doze anos (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto; Decreto -Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto). Esta inclusão, que em Portugal atinge um número significativo (75%) de crianças (CNE, 2014b, p.18), só é, no nosso entender, plena quando todos os professores que intervêm nos alunos com DID estão atualizados no conhecimento das suas problemáticas e especificidades e usam esse conhecimento na sua atuação educativa, o que ainda não se verifica.

Os objetivos dos programas educativos dos alunos com DID são distintos dos demais alunos com normal funcionamento intelectual; os seus programas devem

prepará-los para viver eficientemente, como seres autónomos e competentes, em todos os ambientes e atividades vividas pelas pessoas sem tais dificuldades (Pinto, 1989, p.2).

Com este estudo procurou-se esclarecer e aprofundar o conhecimento sobre as atuais respostas educativas da escola pública para com os alunos com DID, sobretudo no que concerne à transição destes para a vida pós-escolar, e a forma como está a ser enfrentado o desafio do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos. Para tal, formulamos quatro hipóteses e dez questões para análise.

A 1ª hipótese formulada foi confirmada, isto é, a existência na escola ou no Agrupamento de escolas (AE) de uma equipa multidisciplinar facilita a referenciação e o encaminhamento de alunos com DID para a medida educativa de CEI. **(H1)**

Recorde-se que o processo de referenciação e encaminhamento de um aluno com NEE para a medida educativa de Currículo Específico Individual não tem sido considerado fácil ou consensual. Em 2010, aquando da avaliação externa da implementação do D.L. n.3/2008 foi referenciado por 55% dos intervenientes que a medida educativa CEI suscitava dúvidas na sua implementação pelas “suas características restritivas”, tendo os participantes considerado que existe um vazio legal entre a medida de adequações curriculares individuais (ACI) e a medida de CEI (DGIDC, 2010, p. 323); cerca de 40% dos respondentes assinalaram a “decisão sobre a necessidade de se adoptar a medida CEI” como *pouco* ou *nada fácil de tomar* (Op. cit., p. 309). Em 2014, no Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação Especial, criado pelo Despacho n.º 706-C/2014, é proposta como estratégia de melhoria, ao nível da referenciação, avaliação e planificação, a criação de “uma medida intermédia entre as Adequações Curriculares Individuais e o Currículo Específico Individual”, tais as dificuldades que a decisão encerra (CNE, 2014b, p.35).

Pode ainda verificar-se que a equipa multidisciplinar, constituída na maioria dos AE pelos Serviços de Psicologia e Orientação e pelos serviços de Educação Especial, veio facilitar  **muito** o processo de referenciação e encaminhamento dos alunos com DID para a medida educativa de Currículo Específico Individual. Enquanto não surge a aguardada “medida educativa adicional” (CNE, 2014a, p.6) mais flexível à adaptação do currículo às necessidades dos alunos, mas menos restritiva que a medida de CEI, a

tomada de decisão desta por uma equipa multidisciplinar parece levantar menos dúvidas aos profissionais competentes, tal como testemunhado anteriormente (Mendes, 2010).

Para além dos apoios vários aos quais a escola recorre, a flexibilidade curricular assente na valorização da funcionalidade e da autonomia do indivíduo deverá ser usada, segundo a literatura (Afonso, 2005; Albuquerque, 2005; Brown, 2002; Costa, 2006; Pinto, 1989), como a resposta equitativa para os alunos com DID, que têm o mesmo direito ao acesso às oportunidades educativas que as restantes crianças e jovens (Correia, 2008, p.37). A abordagem educativa funcional baseia-se em premissas fundamentais: as crianças com esta problemática devem viver em ambientes familiares e não institucionalizados; deverão frequentar uma escola regular da sua comunidade; conviver com pessoas sem deficiência; dispor dos inúmeros recursos da sua comunidade e usufruir das oportunidades de lazer, cultura e recreação disponíveis; deverão assumir o controlo sobre a sua vida e tomar decisões e, uma vez adultos, trabalhar e ser remunerados e não se confinarem a atividades de ocupação em centros para população exclusivamente deficiente (Costa, 2006, p.3; ).

Relativamente à hipótese de que *os professores familiarizados com a nova conceção de DID valorizam mais a funcionalidade dos alunos em detrimento do seu défice intelectual (H2)*, esta veio a ser confirmada pelos resultados, muito embora o número de professores mencionado supra que conhecem o que são as DID e o aplicam na sua intervenção educativa tenha sido mais reduzido que o esperado. Tal implicará no futuro a concretização efetiva de ampla formação aos professores do ensino regular no âmbito de todas necessidades educativas especiais, incluindo as DID, tanto no seu plano inicial de formação, como ao nível da formação contínua complementar, recomendação aliás formulada anteriormente (CNE, 2014a; CNE, 2014b; Ribeiro, 2009; Simeonsson et al., 2010). Em 2014, o Conselho Nacional de Educação (2014a, p.8) propôs claramente que fossem realizadas:

ações de formação contínua, dirigida a docentes em geral, e de educação especial em particular, que visem o desenvolvimento de estratégias e instrumentos para promoção das aprendizagens junto dos alunos e alunas com necessidades educativas especiais, nas suas diversas problemáticas.

Para tal será vital “proporcionar recursos para o contínuo desenvolvimento profissional dos professores”(EADSNE, 2002, p.39).

No presente estudo procurou-se, paralelamente, perceber se as escolas refletem na formulação dos Currículos Específicos Individuais o princípio da funcionalidade, num desenho curricular mais flexível e inclusivo, no qual o aluno é trabalhado globalmente, para que funcione de forma independente e eficaz, nos seus vários contextos de vida, seja no âmbito familiar, comunitário ou laboral (Ferreira, 2008, p.48), como estabelece o DL. n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Das respostas obtidas pelos docentes foi possível elencar as disciplinas, do currículo regular e as específicas para alunos CEI, disponibilizadas aos alunos com DID de acordo com a Portaria n.º 275-A/2012. O desenho curricular concebido pelas escolas parece refletir uma preocupação com a “promoção da independência, da melhoria da qualidade de vida e a facilitação da participação social” do aluno com DID (Brown, 1987, *cit. in* Ferreira, 2008), numa proposta curricular que integra atividades funcionais, úteis para o aluno e para a sua comunidade, juntamente com atividades recreativas, desportivas ou culturais (Costa et al., 1996, pp.51-52).

Este percurso eminentemente funcional dos alunos com DID culmina na sua transição para a vida pós-escolar (TPVE), três anos antes do final da escolaridade obrigatória, hoje de doze anos. Neste sentido, um dos objetivos deste estudo foi determinar qual o critério usado pelas escolas e AE para o início da transição: se a idade do aluno se o ano de escolaridade que frequenta. Não se tendo confirmado a hipótese *As escolas com mais recursos humanos disponíveis iniciam o processo de TVPE mais cedo*. (H3), verificou-se que as escolas dos participantes no estudo iniciam atualmente o processo de transição para a vida pós-escolar de acordo com a idade do aluno, sendo a idade média de início os 15 anos de idade. Este é um panorama diferente do apurado em anos anteriores, cuja idade do processo de TVPE se situava maioritariamente nos 14 anos (Bota, 2013, p. v; Costa, 2004, p. 30; Ferreira, 2008, p.105; Lourenço, 2011, p.136;), dada a influência/vigência do Dec. Lei 319/91. Hoje as escolas cumprem o legislado para o início do Plano Individual de Transição (DL 3/2008, 7 janeiro, art.º. 14) e iniciam-no três anos antes do término da escolaridade obrigatória.

Por sua vez, os jovens com DID precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, pelo que a TVPE “deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego” (EADSNE, 2002, p.10), quatro aspetos que o nosso estudo explorou. Tal necessidade conduziu-nos

à hipótese **H4**: *As escolas com mais recursos humanos disponíveis assumem um trabalho mais colaborativo e cooperante entre escola, família e comunidade.* Questões relacionadas com o diagnóstico dos pontos fortes, dificuldades ou obstáculos na implementação do PIT e sugestões para um maior sucesso do processo de TVPE foram igualmente formuladas no nosso questionário.

No que concerne à participação do aluno no processo de transição para a vida pós-escolar, verificou-se que a família e o aluno a par do professor de Educação Especial, são os que mais participam na conceção do Plano Individual de Transição, registando-se também o contributo do Serviço de Psicologia e Orientação e os Diretores de Turma. Na delineação do PIT é ouvido o aluno e a sua família, tendo os professores responsáveis sido unânimes na aplicação de um despiste vocacional ao aluno, por meio de conversa informal, entrevista ou questionário, no qual este é auscultado e se procede ao levantamento das suas áreas de interesse, motivações, gostos, expectativas, aptidões e capacidades.

Quanto ao envolvimento das famílias no processo de transição, tão importante segundo vários autores (Afonso, 2005; Costa, 2004; Diaz, 2013; EADSNE, 2002; EADSNE, 2006; Ferreira, 2008; Kohler e Field, 2003; Martinez, 2012; Wehman, 2013), este ocorre, de acordo com os dados obtidos, não só inicialmente na delineação do PIT, mas também na sua implementação e avaliação. Os pais e as famílias consideraram a sua participação na conceção do PIT dos seus educandos como **muito** incentivada, afirmando a maioria ter reuniões regulares (reuniões periódicas, mensais ou por período, e reuniões pontuais), consideradas **suficientes**, com os restantes intervenientes no processo de implementação do PIT.

Constatamos que há uma mudança na figura do responsável pela TVPE face a estudos anteriores (Ferreira, 2008; Lourenço, 2011; Mendes, 2010), nos quais o professor de apoio/ Educação Especial era apontado como “o elemento de referência” no processo de transição “na perspectiva dos alunos com NEE, dos pais e mesmo dos órgãos de gestão” (Ferreira, 2008, p.104). Hoje, segundo apuramos, o responsável pela coordenação do PIT é o Diretor de Turma, seguindo claramente o observado no DL 3/2008, 7 de janeiro.

As expectativas dos pais e Encarregados de Educação para o futuro dos seus educandos parecem focadas, essencialmente, numa atividade profissional que corresponda às suas aspirações ou gostos. No que respeita às realizações futuras dos alunos com DID, as seis realizações consideradas pelos seus Encarregados de Educação como **muito importantes** foram: *estar empregado (ter uma profissão estável); ser capaz de gerir o seu dinheiro; ter amigos e familiares que os apoiem; estar integrado na sua comunidade; utilizar de forma autónoma os transportes públicos e ser independentes financeiramente.*

Estudos recentes (Martinez et al., 2012; Wehman, 2013) apontam para a necessidade de se escutarem pais e alunos e de ambos participarem e intervirem no processo de transição pós-secundário, se se pretende que obtenham sucesso. Esta recomendação está, consoante verificamos, a ser acatada. De acordo com os resultados obtidos no nosso estudo, existe um trabalho colaborativo e de cooperação entre a escola e o aluno e entre escola e os seus pais ou família para a consecução da TVPE, peça considerada vital no processo de transição (EADSNE, 2002; Afonso, 2005; Correia, 2008).

No que concerne ao envolvimento da comunidade pela escola, constatamos que cerca de metade dos professores considera que a escola envolve a comunidade na implementação do PIT, assinalando como parceiros sistemáticos para a TVPE dos seus alunos as empresas, o Instituto de Solidariedade e Segurança Social (ISSS), os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), a junta de freguesia, os Centros de Recursos TIC (CRTIC) e Câmaras Municipais. Sublinhe-se, no domínio da cooperação entre escola e comunidade, a cooperação tida como praticamente **inexistente** com o Centro de Saúde, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, o Centro de Emprego, a Santa Casa da Misericórdia ou a Associação de Pais, tal como verificado em estudos anteriores (Bota, 2013; Ferreira, 2008; Lourenço, 2011; Mendes, 2010).

Dez anos volvidos após a publicação do estudo conduzido pelo Ministério da Educação (Costa, 2004) sobre a TVPE de alunos com deficiência intelectual acentuada, persistem hoje muitas das mesmas barreiras aí enumeradas. As maiores dificuldades ou obstáculos no processo de TVPE apuradas no nosso estudo foram: *falta de emprego protegido, CAOs ou alternativas ao emprego normal; falta de oferta de formação, estágio ou emprego por parte das empresas locais; parcerias insuficientes com IEFP*

*e/ou Centro de Emprego, dificuldades baseadas na autonomia do aluno e seu comportamento adaptativo, baixas expectativas parentais, problemas socioeconómicos e/ou familiares*, evidenciadas com destaque no estudo supra. Quando questionados sobre as dificuldades na TVPE, os Encarregados de Educação vão, totalmente, ao encontro dos professores e salientam a *pouca oferta de formação, estágio ou emprego por parte das empresas locais; a falta de alternativas ao emprego (CAOs, etc.), a falta de apoios financeiros; insuficiente resposta do IEFP e/ou Centro de Emprego local e pouca autonomia dos filhos*. Inversamente, rejeitam a ideia da pouca preparação para o mundo laboral pela escola ou de que os jovens com DID estejam impreparados para trabalhar. Pese embora o receio de que os filhos não sejam suficientemente autónomos, a maioria dos Encarregados de Educação acredita que a incapacidade intelectual dos filhos lhe permitirá ser assíduo, atento ou bem comportado e ter um emprego.

Na opinião dos docentes (prof. EE e DTs), os pontos fortes da TVPE são o *envolvimento real dos alunos, o envolvimento e participação da comunidade local, a participação efetiva das famílias, a aceitação pela família e comunidade local dos programas propostos, as parcerias com empresas e outros serviços de emprego local e a colaboração estreita entre família e agentes educativos*. Estes aspetos corroboram os resultados apurados no nosso estudo, no qual aluno e família são envolvidos no complexo processo da TVPE, condição para o seu sucesso (Afonso, 2005; EADSNE, 2002; EADSNE, 2006; Martinez et al., 2012; Wehman, 2013;). Como pontos menos fortes salientamos o pouco *trabalho de colaboração entre agentes educativos e Direção da escola* (em sintonia com o baixo nível de participação da Direção das escolas/AE na implementação do PIT verificado no estudo) e a falta de *medidas de incentivo, local ou nacional, ao emprego*, sentidos com especial necessidade em anos particularmente recessivos como os que vivemos. Cumpre neste âmbito concretizar as recomendações da EADSNE, em 2002, sobretudo ao nível político, no sentido dos legisladores assegurarem “medidas práticas para a cooperação entre serviços (...) [e] um acompanhamento desta cooperação” (p.38), bem como “reconhecer o tempo gasto pelos profissionais em tarefas de cooperação e de coordenação” (p.40), quer financeiramente quer no planeamento horário destes professores. No plano estrito das medidas de incentivo ao emprego, note-se que recomendações importantes, formuladas há mais de dez anos, como “promover incentivos formais e informais para empresas, encorajando-as a proporcionar lugares de estágio para jovens”, “envolver os empregadores nestes

tipos de iniciativas (...) através de campanhas de informação, redes de empregadores e sindicatos” ou mesmo “demonstrar os múltiplos benefícios possíveis, através de exemplos de boas práticas”(Op. cit. p. 39) ainda não foram amplamente efetivadas.

A partir dos resultados do presente estudo, poderão elencar-se propostas, para um maior sucesso na implementação da TVPE. Destas destacamos a procura de um maior envolvimento das entidades locais e empresariais, promovendo-se parcerias mais frequentes com as empresas, junta de freguesia, autarquia local, Centro de Emprego e IEFP. Internamente, na escola, propõe-se um apetrechamento desta com recursos humanos e materiais para a TVPE, verbas próprias, formação adequada aos intervenientes e menos constrangimento por parte da legislação laboral. A EADSNE (2002; 2006) tem vindo a tecer estas mesmas recomendações, de forma reiterada. Segundo esta, os decisores políticos devem legislar e velar pela garantia da cooperação entre os serviços da educação e do emprego, planear tal cooperação num documento próprio (o PIT) e contribuir “para definir claramente responsabilidades e recursos financeiros a ser atribuídos aos diferentes serviços” (EADSNE, 2006, p.41) envolvidos no seu desenvolvimento. A sugestão aqui presente de melhoria da TVPE através de mais formação e recursos é corroborada pelo Conselho Nacional de Educação, no seu último Relatório Técnico e Recomendação sobre Políticas Públicas de Educação Especial (CNE, 2014a; CNE, 2014b). Foi igualmente sugerido, pelos docentes inquiridos no nosso estudo, a promoção do ingresso do aluno na vertente vocacional dos cursos vocacionais, de forma a rentabilizar os recursos existentes, uma vez que existem profissionais do setor do emprego presentes no contexto educativo que devem ser convidados a participar na TVPE (EADSNE, 2002, p.41) dos alunos com DID.

## Conclusão

As Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) caracterizam-se por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, expressas em três domínios fundamentais: conceptual, social e prático (habilidades adaptativas) e manifestam-se antes dos 18 anos (Schalock et al., 2010, p. 4). Neste modelo multidimensional da funcionalidade do indivíduo, salienta-se uma relação de constante interação entre as capacidades intelectuais, o comportamento adaptativo, a condição de saúde, participação, contexto e a rede individualizada de suporte ou apoio do indivíduo. As crianças e jovens com DID são hoje classificados, não por base nos seus défices ou incapacidades resultantes de testes de QI, mas pelo tipo de apoios que necessitam para ultrapassar as suas limitações e interagirem com o ambiente que os envolve. Torna-se vital para estes a existência de uma rede de apoios ou suportes (limitados, extensivos ou permanentes), assente na premissa de que o funcionamento humano é influenciado pela congruência entre capacidade individual e os contextos nos quais é esperado que o indivíduo funcione. Compreender este construto é fundamental para que nos distanciemos do paradigma da *deficiência mental*, na sua conceção clínico-patológica de défice intelectual enquanto algo imutável.

O presente estudo permitiu conhecer um pouco melhor a realidade das respostas educativas públicas atuais no que concerne aos alunos com DID, numa escolaridade de doze anos, evidenciando, desde logo, que a designação de DID e o modelo concetual que esta encerra não é ainda do domínio generalizado dos professores, sejam da Educação Especial, sejam Diretores de Turma destes alunos. Um pouco mais de um terço dos docentes inquiridos conhece o conceito de DID e afirma operacionalizar tal conhecimento na sua planificação, intervenção e avaliação educativas, valorizando a funcionalidade dos seus alunos em detrimento do seu défice intelectual. Parece-nos útil, neste domínio, a consecução de ações de formação relativas às DID junto dos professores, tanto do ensino regular como da Educação Especial, versando temas como a classificação de DID e a rede de sistemas de apoios, as características distintivas das DID e as suas implicações no plano educativo, sobretudo no que concerne à necessidade de uma abordagem funcional do seu currículo. Tal recomendação é proposta em estudos anteriores (Ribeiro, 2009; Simeonsson et al., 2010) e corroborada pelas principais

instâncias competentes da cena educativa (CNE, 2014a; CNE, 2014b; EADSNE, 2002; EADSNE, 2006). Professores mais informados serão necessariamente professores mais inclusivos e agentes promotores de mudança.

Pese embora as limitações do estudo, cujos resultados, por se tratar de uma amostra não probabilística e de conveniência, em dez escolas da zona norte do país, não podem ser generalizados (Schutt, 1999 *cit.in* Coutinho, 2014), o estudo permitiu-nos aprofundar o conhecimento sobre o percurso escolar dos alunos com DID rumo à sua inclusão social e profissional.

Constatamos aspetos importantes como a existência na escola ou no Agrupamento de escolas (AE) de uma equipa multidisciplinar, maioritariamente constituída por SPO e serviços de Educação Especial, que parece facilitar a referenciação e o encaminhamento de alunos com DID para a medida educativa de CEI, processo nem sempre simples (CNE, 2014a; CNE, 2014b; Simeonsson et al., 2010). Verificamos, que uma vez direcionados para a medida educativa de CEI, estes alunos usufruem de um desenho curricular mais flexível e inclusivo, no qual está espelhado o princípio da funcionalidade. As disciplinas do currículo regular e as específicas para alunos CEI, disponibilizadas aos alunos com DID, evidenciam uma preocupação com a promoção da autonomia e independência pessoal, da melhoria da qualidade de vida e aumento da dignidade destes jovens, nos vários contextos em que se movem, cumprindo a legislação em vigor (DL n.º3/2008 e a Portaria n.º 275-A/2012, no caso das escolas secundárias).

Cumprindo o preconizado legalmente (DL n.º3/2008), verificamos que os jovens com CEI iniciam efetivamente a sua transição para a vida pós-escolar, com a implementação dos seus planos individuais de transição aos 15 anos de idade. Tendo como critério para início da TVPE o critério da idade do aluno (corroborado em estudos anteriores – Mendes, 2010), a TVPE desenrola-se, tendo atualmente como sua figura responsável, não o professor da Educação Especial (Costa, 2004; Ferreira, 2008; Lourenço, 2011; Mendes, 2010), mas o Diretor de Turma. A nossa leitura sobre esta mudança prende-se com a clareza trazida pelo DL 3/2008 no âmbito da responsabilização do Diretor de Turma pelo Programa Educativo Individual (PEI) do aluno, no qual faz parte integrante o Currículo Específico Individual e o PIT.

De forma estruturada e sequencial a TVPE desenrola-se, envolvendo a escola, o aluno, a sua família e a comunidade. Neste âmbito, o nosso estudo permitiu-nos perceber que os pontos fortes da TVPE são o envolvimento real dos alunos, a participação efetiva das famílias e a colaboração estreita entre família e agentes educativos, base para o sucesso atual deste processo (Afonso, 2005; CNE, 2014a; DGIDC, 2008; DGIDC, 2011; EADSNE, 2006). Ao mesmo tempo apuramos que os principais obstáculos se encontram em dois planos. O mais premente é na relação entre escola e comunidade, elencando-se as seguintes dificuldades: falta de emprego protegido, Centros de Atividades Ocupacionais ou outras alternativas ao emprego normal; falta de oferta de formação, estágio ou emprego por parte das empresas e entidades locais; insuficiente resposta do IEFP e/ou Centro de Emprego local para pessoas com DID; dificuldades de formação e estágio nos locais normais de trabalho; falta de apoios financeiros. Estas dificuldades foram igualmente elencadas pelos poucos estudos existentes no nosso país sobre TVPE (Bota, 2013; Ferreira, 2008; Lourenço, 2011; Mendes, 2010). O outro plano é o pessoal e familiar, detetando-se dificuldades relacionadas com a autonomia do aluno ou o seu comportamento adaptativo e baixas expectativas das famílias, problemas socioeconómicos e ou familiares existentes, problemas estes elencados no domínio da TVPE em 2004 (Costa, 2004; Afonso, 2005).

No plano da relação entre escola e comunidade, afigura-se-nos útil recomendar (para além das sugestões para um maior sucesso do PIT elencadas supra no estudo) um efetivo estabelecimento de protocolos/parcerias com a junta de freguesia, autarquia local, Centro de Emprego, IEFP, e empresas locais, cumprindo-se as recomendações para o efeito, quer internacionalmente pela EADSNE, quer no plano nacional pelo CNE, em 2014.

Por outro lado, percebemos que a maioria, se não a globalidade, das escolas públicas oferece hoje uma panóplia de percursos formativos, vocacionais e profissionalizantes, pelo que dispõe de recursos materiais e humanos, com larga experiência, potencialmente determinantes na TVPE dos alunos com DID. Incluir os alunos com DID na componente vocacional dos cursos para este efeito seria, a nosso ver, uma mais valia para ambos, alunos com e sem deficiência, e uma rentabilização para as escolas dos seus recursos disponíveis. A EADSNE recomenda, no que concerne ao relacionamento entre escola e mercado de trabalho, que o mundo da escola e o mundo empresarial se conheçam melhor, prosseguindo objetivos comuns, e que se

aproveitem “as competências disponíveis na escola para estabelecer contactos e programas de acção com empresas” (EADSNE, 2002, p.41). Uma das propostas da Agência Europeia é “aumentar o sistema dual”, combinando a teoria na escola com a prática nos estágios nas empresas, a par da “organização flexível e medidas de formação”, facultando estágios vocacionais diversos ao longo dos três anos de formação vocacional (EADSNE, 2002, p.29). Uma vez que tais propostas existem hoje nos cursos vocacionais do ensino básico e cursos profissionalizantes de nível secundário, integrar os alunos com DID neste tipo de cursos é cumprir a premissa de uma escola inclusiva (Correia, 2008).

Outra sugestão para um maior índice de cooperação entre escola e comunidade, assente na rentabilização de recursos, seria a criação de equipas de profissionais da Educação Especial, no domínio da TVPE, que à semelhança do que é feito na intervenção precoce, operassem exclusivamente a transição para a vida ativa destes jovens. Entendam-se equipas de professores de EE, com a devida formação na área, a operar a nível concelhio ou distrital, e que, em conjunto com IEFP, ISSS, Centro de Emprego, Centro de Saúde, CRIs, CRTICs, num trabalho de colaboração interministerial, cooperassem com os professores de Educação Especial das escolas, na obtenção de locais de estágio ou delineação/implementação de percursos formativos ou vocacionais, funcionando em rede e com uma perspetiva mais global, que um professor de EE na sua escola, na sua comunidade, forçosamente não tem. Esta sugestão vem no seguimento, uma vez mais, da recomendação da EADSNE (2002) de criar “trabalho em rede”, onde diferentes tipos de serviços para além da educação cooperem (p.18).

No que respeita à mobilização dos recursos humanos disponíveis nas escolas para a conceção e implementação do PIT, parece-nos haver espaço para um reforço da colaboração entre os agentes educativos e as Direções escolares ou mesmo as Associações de Pais, reforço esse de certo não menos importante neste processo. Recordemos, neste domínio, a sugestão da EADSNE para a construção de redes “sociais ou profissionais, incluindo as organizações de pais” (Op. cit., p.29), melhorando o nível colaborativo entre serviços e setores organizacionais.

No plano familiar, e porque o envolvimento dos alunos e das famílias na transição surge como a chave do seu sucesso, seria recomendável ações de capacitação (*empowerment*) especificamente para os pais e familiares de alunos com DID, de forma

a desmistificar alguns receios relacionadas com a autonomia e o comportamento adaptativo dos seus educandos e diminuir as baixas expectativas das famílias, constatadas no nosso estudo. Pretende-se com o proposto aumentar o nível de resiliência destes pais, ou seja a sua capacidade para desenvolver competências face às situações adversas, superando, de forma saudável, as dificuldades e os problemas, que vão surgindo no decorrer do processo de desenvolvimento (Cardozo e Soares, 2011; Franco, 2009; Gomes, 2006; Poletto e Koller, 2008).

Consideramos oportuno a continuidade de estudos que permitam esclarecer e aprofundar algumas das temáticas abordadas na nossa investigação: o conhecimento do que são as DID pelos professores da escola pública atual, o levantamento da rede de suportes ou apoios mais comuns destes alunos, o nível de participação/colaboração dos intervenientes na TVPE (alunos, pais, família, comunidade, professor da EE, DT, professor do ensino regular, etc.), as parcerias estabelecidas com a comunidade, as vantagens/desvantagens da colaboração entre escola e Centros de Recursos para a Inclusão, a consecução dos currículos funcionais e os pontos fortes e obstáculos na implementação do PIT, porventura em exclusivo nas escolas secundárias do país.

Sendo a transição para a vida pós-escolar, particularmente de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, uma temática pouco explorada e conhecida no plano educativo atual, esperamos ter dado um contributo importante para esse conhecimento, apelando à continuidade de futuros aprofundamentos.

## Referências Bibliográficas

Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*. Porto. ESE de Paula Frassinetti, pp. 53-66 [Em linha]. Disponível em <<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/26>>. [Consultado em 10/09/2014].

Albuquerque, M. (1996). *Deficiência Mental Ligeira: aspetos comportamentais e familiares*. pp. 1-357, [Em linha]. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10316/951>>. [Consultado em 10/04/2014].

Albuquerque, M. (2005). Deficiência Mental Ligeira: funcionalidade e transição para a vida pós-escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 2. Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 89-110.

Alonso, M. e Bermejo. B. (2001). *Atraso mental: adaptação social e problemas de comportamento*. McGraw-Hill: Portugal

Alonso, M. e Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual, *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 41 (4). N. 236, pp.7 -21, [Em linha]. Disponível em <<http://sid.usal.es/idocs/F8/ART18861/236-1%20Verdugo.pdf>>. [Consultado em 21/04/2014].

American Psychiatric Association [APA] (2013). *DSM-5 Intellectual Disability Fact Sheet* (Dificuldade Intelectual), [Em linha]. Disponível em <<http://www.dsm5.org/documents/intellectual%20disability%20fact%20sheet.pdf>>. [Consultado em 10/02/2014].

Antunes, E. (2012). *Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais*. Castelo Branco, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. [Dissertação de Mestrado.]

Belo, C. *et alii* (2008). Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização, *Revista Diversidades*, Ano 6, N.22,Out.-Dez., pp.4-9, [Em linha]. Disponível em <[http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista\\_diversidades/revista\\_diversidades\\_22.pdf](http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revista_diversidades_22.pdf)>. [Consultado em 21/04/2014].

Bota, L. (2013). *A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário no Concelho de Faro*. Porto, Universidade Fernando Pessoa. [Dissertação de Mestrado.]

Brown, L. (2002). *Educação e Transição para a Vida Adulta de Crianças e Jovens com Deficiência Intelectual Acentuada*, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.1 - 52, [Em linha]. Disponível em < <http://www.inr.pt/content/1/1189/publicacao-de-julho> >. [Consultado em 10/03/2014].

Cardozo, A. e Soares, A. (2011). Habilidades Sociais e o Envolvimento entre Pais e Filhos com Deficiência Intelectual, *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, Vol. 31 (1), pp.110--119, [Em linha]. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932011000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000100010&lng=pt&nrm=iso) >. [Consultado em 10/06/2014].

Coelho, M. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Badajoz. Universidad de Extremadura. [Tese de Doutoramento.]

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2014a). *Recomendação – Políticas Públicas de Educação Especial*. Lisboa. [Em linha]. Disponível em < [http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomenda%C3%A7%C3%A3o\\_EE.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomenda%C3%A7%C3%A3o_EE.pdf) >. [Consultado em 21/07/2014].

Conselho Nacional de Educação [CNE] (2014b). *Relatório Técnico – Políticas Públicas de Educação Especial*. Lisboa. [Em linha]. Disponível em < [http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico\\_EE.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_EE.pdf) >. [Consultado em 21/07/2014].

Constituição da República Portuguesa, (1976), [Em linha]. Disponível em <<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf>>. [Consultado em 1/06/2014].

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do DL 319/91*. Lisboa, Ministério da Educação. Disponível em < [http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Relatorio\\_transicao.pdf](http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Relatorio_transicao.pdf)>. [Consultado em 21/04/2014].

Costa, A. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Sintra, [Em linha]. Disponível em < [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_46.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf) >. [Consultado em 12/05/2014].

Costa, A. *et alii* (1996). *Currículos Funcionais Vol. 1 Sua Caracterização*. Lisboa, Instituto de Inovação Curricular. Disponível em < <http://redeinclusao.web.ua.pt/images/documentos/cf1.pdf>>. [Consultado em 21/04/2014].

Costa, A. *et alii* (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. Fundamentos e Sugestões*. Lisboa, [Em linha]. Disponível em < [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_45.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf)>. [Consultado em 12/06/2014].

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra, Edições Almedina, S.A.

Craveiro, M. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia de infância*. pp. 202-249, [Em linha]. Disponível em < <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085>>. [Consultado em 09/10/2014].

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República, 1.ª Série - N.º4*– Assembleia da República. Lisboa [Em linha]. Disponível em < <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf> >. [Consultado em 08/02/2014].

Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro. *Diário da República, 1.ª Série - N.º21*– Assembleia da República. Lisboa [Em linha]. Disponível em < <http://www.dre.pt/pdf1s/1990/01/02100/03500353.pdf>>. [Consultado em 21/07/2014].

Díaz, M. *et alii*. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual, *REOP*, Girona, v.24, n. 2, 2º Cuatrimestre, pp. 100-115,[Em linha].

Disponível em < <http://www.uned.es/reop/pdfs/2013/24-2%20-%20Pallisera.pdf> >. [Consultado em 19/09/2014].

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2010). *Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.3/2008 – Relatório Final*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: da retórica à prática. Resultados do Plano de Ação 2005-2009*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação

European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE] (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Bruxelas. Victoria Soriano

European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE] (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Bruxelas. Victoria Soriano

Ferreira, S. (2008). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais*. Viseu. PsicoSoma

Ferreira, S. (2011). *Deficiência mental moderada - estudo de caso*. Lisboa, Escola Superior de Educação Almeida Garrett. [Dissertação de Mestrado.]

Forte, M. *et alii.* (2011). An anxious time? Exploring the nature of worries experienced by young people with a mild to moderate intellectual disability as they make the transition to adulthood, *The British Journal of Clinical Psychology*, 50:4, Nov, pp. 398-411, [Em linha]. Disponível em <

[http://www.unboundmedicine.com/medline/citation/22003949/An\\_anxious\\_time\\_Exploring\\_the\\_nature\\_of\\_worries\\_experienced\\_by\\_young\\_people\\_with\\_a\\_mild\\_to\\_moderate\\_intellectual\\_disability\\_as\\_they\\_make\\_the\\_transition\\_to\\_adulthood\\_](http://www.unboundmedicine.com/medline/citation/22003949/An_anxious_time_Exploring_the_nature_of_worries_experienced_by_young_people_with_a_mild_to_moderate_intellectual_disability_as_they_make_the_transition_to_adulthood_). [Consultado em 01/07/2014].

Franco, V. e Apolónio, A. (2009). Desenvolvimento, resiliência e necessidades das famílias de crianças com deficiência. *Revista Ciência Psicológica*. Vol. 8, nº 8. [Em linha]. Disponível em <<http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/1788/1/Desenvolvimento+e+Resiliencia.pdf>>. [Consultado em 04/03/2014].

Gomes, A.(2006). A importância da resiliência na (re)construção das famílias com filhos portadores de deficiência: O papel dos profissionais da educação/reabilitação. *Saber (e) Educar*. Vol. 11, pp. 49-71.

Instituto de Estudos para o Desenvolvimento - IED (2010). *Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação [Em linha]. Disponível em <[https://www.unric.org/html/portuguese/pdf/2010/Relatorio\\_ODM\\_2010.pdf](https://www.unric.org/html/portuguese/pdf/2010/Relatorio_ODM_2010.pdf) >. [Consultado em 15/04/2014].

Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de Agosto. *Diário da República, 1.ª Série - N.º155*– Assembleia da República. Lisboa [Em linha]. Disponível em <<http://dre.pt/util/pdfs/files/crp.pdf>>. [Consultado em 15/04/2014].

Lei n.º 38/2004 de 18 de Agosto. *Diário da República, 1.ª Série - N.º194*– Assembleia da República. Lisboa [Em linha]. Disponível em <<http://dre.pt/pdf1s/2004/08/194A00/52325236.pdf> >. [Consultado em 15/04/2014].

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República, 1.ª Série - N.º237*– Assembleia da República. Lisboa [Em linha]. Disponível em <<http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>>. [Consultado em 15/04/2014].

Lei n.º 9/89 de 2 de Maio. Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. *Diário da República, 1.ª Série - N.º100*– Assembleia da República. Lisboa [Em linha]. Disponível em <<http://www.dre.pt/pdf1s/1989/05/10000/17961799.pdf>>. [Consultado em 15/04/2014].

Lourenço, M. (2011). *Perspectiva dos docentes acerca da transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência mental*. Viseu, Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras. [Dissertação de Mestrado.]

Martinez, D.C. *et alii.* (2012). Parent Involvement in the Transition Process of Children with Intellectual Disabilities: The Influence of Inclusion on Parent Desires and Expectations for Postsecondary Education, *The Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* Vol. 9. N. 4, pp.279-288, [Em linha]. Disponível em <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jppi.12000/pdf>>. [Consultado em 30/04/2014].

Martins, E. (2013). *Hoje e Amanhã com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental num lar de idosos de uma IPSS*. Castelo Branco, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. [Dissertação de Mestrado.]

Mendes, M. (2010). *Transição para a Vida Adulta dos Jovens com Deficiência Mental, Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2º e 3º ciclo*. Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. [Dissertação de Mestrado.]

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, [Em linha]. Disponível em <<http://afilosofia.no.sapo.pt/cidadania1.htm>>. [Consultado em 12/04/2014].

Pestana, M. e Gageiro, J. (2014). *Análise de Dados para as Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo, Portugal

Pinto, J. (1989). *O que os professores do ensino regular devem saber acerca dos alunos com problemas intelectuais graves*. Lisboa, [Em linha]. Disponível em <<http://redeinclusao.web.ua.pt/images/documentos/oqoperdsaapig.pdf>>. [Consultado em 05/07/2014].

Poletto, M. e Koller, S. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção, *Estudos de Psicologia*, Vol. 25 (3), pp.405--416, [Em linha]. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3.pdf>>. [Consultado em 05/03/2014].

Portaria n.º 275-A/2012 de 11 de Setembro. *Diário da República, 1.ª Série - N.º176*– Assembleia da República. Lisboa [Em linha]. Disponível em <[http://www.fne.pt/upload/legislacao/0074\\_anx\\_01\\_portaria\\_275\\_a\\_2012.pdf](http://www.fne.pt/upload/legislacao/0074_anx_01_portaria_275_a_2012.pdf)>. [Consultado em 01/05/2014].

Porter, G. (2009). *Elevar o patamar para tornar as escolas inclusivas: a estratégia Nada de Desculpas*. Lisboa, [Em linha]. Disponível em < [www.dgidec.min-edu.pt/educacaoespecial/data/.../ppt\\_conf\\_porter.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoespecial/data/.../ppt_conf_porter.pdf) >. [Consultado em 03/05/2014].

Ragageles, V. (2012). *Inclusão e Inserção Socioprofissional das DID's no concelho de Constância*. Castelo Branco, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. [Dissertação de Mestrado.]

Ribeiro, S. (2009). *Inclusão social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional*. Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. [Dissertação de Mestrado.]

Rodrigues, D. e Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e opções, *Revista Educación Inclusiva*, vol.3, N.º1, pp. 97-109, [Em linha]. Disponível em < <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-6.pdf> >. [Consultado em 23/05/2014].

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P. e Santos, M. (2012). A Desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a Construção do Conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspetiva estática a uma perspetiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.18, n. 4, Out.-Dez.[pp. 553-568, Em linha]. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382012000400002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400002) >. [Consultado em 05/04/2014].

Santos, S. & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID). Por quê? *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.18, n. 1, Jan.-Mar, pp. 3-16,[Em linha]. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000100002&script=sci_arttext) >. [Consultado em 05/04/2014].

Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Actualidade... *Revista Educação Inclusiva - Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial* Vol.1, nº2, Dossier Temático, pp. I-VXI

Schalock, R., et alii. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Supports* 11th Edition. American Association on Intellectual and

Developmental Disabilities, EUA, [Em linha]. Disponível em <[http://www.airim.it/joomla/images/stories/docs/convegno\\_trattamenti\\_sostegni/AAIDD%2011%20Schalock%20et%20al.,%202010.pdf](http://www.airim.it/joomla/images/stories/docs/convegno_trattamenti_sostegni/AAIDD%2011%20Schalock%20et%20al.,%202010.pdf)>. [Consultado em 05/03/2014].

Simeonsson, R., *et alii.* (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008- Relatório Final*. DGIDC. Ministério de Educação, [Em linha]. Disponível em < <http://www.dgdc.min-edu.pt/index.php?s=noticias&noticia=48> >. [Consultado em 05/04/2014].

Stubs, S. (2008). *Educação Inclusiva onde existem poucos recursos*, Noruega, Ingrid Lewis, [Em linha]. Disponível em <[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_68.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_68.pdf)>. [Consultado em 17/05/2014].

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, [Em linha]. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. [Consultado em 15/04/2014].

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, [Em linha]. Disponível em < [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)>. [Consultado em 15/04/2014].

UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso a todos*. [Em linha]. Disponível em < [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_43.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf)>. [Consultado em 15/04/2014].

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education* [Em linha]. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>>. [Consultado em 15/04/2014].

UNESCO - CONSED (2001). *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, Ação Educativa [Em linha]. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> >. [Consultado em 16/04/2014].

Wehman, P. (2013). Career Development and Transition for exceptional Individuals *Hammill Institute on Disabilities*, vol. 36, n.º. 1, Maio, pp. 58-66, [Em

linha]. Disponível em < <http://cde.sagepub.com/content/36/1/58.full.pdf+html>>. [Consultado em 25/09/2014].

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2007). *Atlas – Global Resources for Persons with Intellectual Disabilities*, [Em linha]. Disponível em < [http://www.who.int/mental\\_health/evidence/atlas\\_id\\_2007.pdf](http://www.who.int/mental_health/evidence/atlas_id_2007.pdf) >. [Consultado em 12/04/2014].

Xavier, A. (2011). *Aprendizagem da Leitura em crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental*. Lisboa, Escola Superior de Educação Almeida Garrett. [Dissertação de Mestrado.]

## **Anexos**



## Anexo 2.

---

### Concessão de autorização pela Direção Geral de Educação

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0411600001, com a designação *O percurso escolar dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID)*, na escola inclusiva de hoje, numa escolaridade de 12 anos, registado em 20-02-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Mariana Pereira Vieira de Faria,

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos  
José Vitor Pedroso  
Diretor de Serviços de Projetos Educativos  
DGE

Observações:

a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a sua realização. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar (porque oneroso), devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções das Escolas/Agrupamentos que autorizem a realização do estudo.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei n.º 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

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

### **Anexo 3.**

---

#### **Carta tipo aos Diretores das Escolas/AE para autorização do estudo**

Exma. Senhor(a) Diretor(a)

Da Escola \_\_\_\_\_,

MARIANA PEREIRA VIEIRA DE FARIA, na qualidade de Aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor na Universidade Fernando Pessoa – Porto, orientada pela Prof<sup>a</sup> Doutora Susana Marinho, vem por este meio solicitar a Vossa Exa. autorização para realizar na Vossa Escola ou Agrupamento o Estudo *A transição para a vida pós-escolar dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais numa escolaridade de 12 anos*, procedendo à distribuição de inquéritos por questionário a professores de Educação Especial com alunos com DID a seu cargo, aos seus Diretores de Turma e respetivos Encarregados de Educação.

A recolha de informação e a investigação subsequente respeitará, na íntegra, os princípios éticos da investigação, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes, pelo que a investigadora se encontra totalmente disponível para qualquer esclarecimento sobre o estudo a desenvolver.

Pede deferimento,

Gondomar, 24 de março de 2014

A Investigadora responsável:

**Nome:** Mariana Pereira Vieira de Faria  
(marianapvfaria@gmail.com)

Deferido,

O/A Diretor(a),

---

## Anexo 4.

---

### Consentimento informado

# DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

*Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial*

*(Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)*

#### **Designação do Estudo:**

*A Transição para a vida pós-escolar dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas numa escolaridade de 12 anos*

**Eu,** \_\_\_\_\_, **abaixo-assinado**, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos, sendo garantido o anonimato e confidencialidade. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que me seja aplicado o método proposto pelo investigador.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/20\_\_

**Assinatura do participante:** \_\_\_\_\_

A Investigadora responsável:

**Nome:** Mariana Pereira Vieira de Faria

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

## Anexo 5.

### Questionário ao professor da Educação Especial

#### QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo de investigação, integrado numa Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, no âmbito da Educação Especial, cujo tema é a caracterização do percurso escolar dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), na escola inclusiva de hoje, numa escolaridade de 12 anos. A recolha de informação e o estudo respeitará, na íntegra, os princípios éticos da investigação, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes.

#### Parte I- Elementos de identificação

- I.1. Idade: \_\_\_\_\_ anos  
I.2. Sexo: Feminino  Masculino   
I.3. Situação profissional: \_\_\_\_\_  
I.4. Habilitação académica: \_\_\_\_\_  
I.5. Anos de serviço: \_\_\_\_\_ anos    I.6. Anos de serviço na Educação Especial: \_\_\_\_\_ anos  
I.7. Há quantos anos trabalha nesta escola/agrupamento? \_\_\_\_\_  
I.8. Há quantos anos trabalha com alunos NEE do 2º e 3º ciclo? \_\_\_\_\_  
I.9. Há quantos anos trabalha com alunos NEE do nível secundário? \_\_\_\_\_  
I.10. Há quantos anos trabalha com alunos com DID? \_\_\_\_\_

#### Parte II- DID /PEI/CEI

- II.1. Quantos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente existem na sua escola/agrupamento? \_\_\_\_\_ alunos  
II.2. Está a par da nova conceção de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais em detrimento da designação de deficiência mental? sim:  não:   
II.2.1. Concorda com esta nova conceção e com o ênfase que ela traz sobre o comportamento adaptativo e a funcionalidade do aluno e não sobre o QI deste?  
Discordo totalmente:  Discordo:  Concordo:  Concordo totalmente:   
II.2.2. Esta conceção de DID tem tido consequências ao nível da sua planificação, intervenção e avaliação educativa destes alunos? sim:  não:   
II.3. Quantos alunos com NEE beneficiam de Currículo Específico Individual (CEI)? \_\_\_\_\_ alunos  
II.4. Quem encaminhou os alunos com NEE para a medida de Currículo Específico Individual?  
A educadora de infância   
O professor do 1º ciclo   
O Diretor de Turma do 2º/3º ciclo   
O Professor da Educação Especial

O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)   
 Outros  Especifique quem: \_\_\_\_\_

II.5. Quem encaminhou os alunos com DID para CEI?

A educadora de infância   
 O professor do 1º ciclo   
 O Diretor de Turma do 2º/3º ciclo   
 O Professor da Educação Especial   
 O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)   
 Outros  Especifique quem: \_\_\_\_\_

II.6. De que serviços e/ou técnicos especializados dispõe a sua escola?

Psicólogo ou SPO -  / Departamento de Educação Especial -  / Professor de LGP -   
 Terapeuta da fala -  / Terapeuta ocupacional -  / Outro -  Qual? \_\_\_\_\_

II.7. A existência de uma equipa multidisciplinar (professores do regular, SPO, Departamento de Educação Especial, etc.) facilitou o encaminhamento dos alunos com NEE para CEI?

Muito  Pouco  Nada

II.8. A escola tem professores do ensino regular a dinamizar trabalho direto, individual ou em pequeno grupo, com os alunos com CEI?

Não  Sim  Se sim, que disciplinas lecionam e que tipo de trabalho dinamizam?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

II.9. Que critérios são adotados na seleção dos docentes do ensino regular que dinamizam trabalho direto, individual ou em pequenos grupos, com os alunos com CEI?

(Assinale uma ou mais respostas adequadas.)

Tem-se em conta, essencialmente, o perfil do professor .   
 Escolhem-se professores que já trabalharam anteriormente com alunos com NEE.   
 Os professores voluntariam-se para tal.   
 Distribui-se a professores com insuficiência de horário.   
 Distribui-se a professores com componente de apoio ao estabelecimento de ensino.   
 Outros  Quais? \_\_\_\_\_

II.10.1. Que disciplinas do currículo regular frequentam normalmente os alunos com CEI?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

II.10.2 . Que outras disciplinas/apoios são criados especificamente para alunos com CEI?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

II.11. Tem alunos que beneficiem de CEI e para os quais tenha sido ou esteja a ser elaborado e/ou implementado um Plano Individual de Transição (PIT)?

Não  Sim  Se sim, quantos alunos cumprem PIT? \_\_\_\_\_  
 Destes, quantos frequentam o 3º ciclo? \_\_\_\_\_ E o nível secundário? \_\_\_\_\_

**Parte III- PIT E TVA**

III.1. Qual o critério usado para iniciar o processo de transição para a vida adulta na sua escola?

<i>Critério da idade do aluno:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Critério do ano de escolaridade:</i>	<input type="checkbox"/>
14 anos	<input type="checkbox"/>	7º ano	<input type="checkbox"/>
15 anos	<input type="checkbox"/>	8ºano	<input type="checkbox"/>
16 anos	<input type="checkbox"/>	9ºano	<input type="checkbox"/>
17 anos	<input type="checkbox"/>	10ºano	<input type="checkbox"/>

Outro(s)  Especifique: \_\_\_\_\_

III.2. Qual é a justificação para o uso de tal critério?

---



---

III.3. Quem participa na conceção do Plano Individual de Transição (PIT)?

(Assinale em cada opção o nível de participação de cada interveniente.)

	<i>Muito</i>	<i>pouco</i>	<i>nada</i>
Professor da Educação Especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diretor de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psicólogo/SPO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direção da Escola/Agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pais ou família do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros (Especifique) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III.4.1. A sua escola incentiva a participação da família na conceção do PIT dos alunos?

Muito:  Pouco:  Nada:

III.4.2. De que forma o faz?

- Através de reuniões periódicas (mensais ou por período)
- Através de reuniões pontuais
- Através de contactos informais e ocasionais
- Envolvimento direto da família na obtenção de estágios

Outra:  Especifique qual: \_\_\_\_\_

III.4.3. De que forma é o aluno envolvido na conceção e implementação do seu PIT?

---



---

III.5.1. Que recursos humanos mobiliza a sua escola para a implementação dos PITs?

(Assinale em cada opção o nível de participação de cada interveniente.)

	<i>Muito</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
Professor da Educação Especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diretor de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direção da Escola/Agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psicólogo/ SPO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terapeutas (fala, ocupacional)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistentes Operacionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Associação de Pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros? <input type="checkbox"/> Especifique quais: _____			

III.5.2. Que recursos, humanos e materiais, considera vitais para a implementação do PIT?

---



---

III.6. Existem reuniões regulares entre os intervenientes no processo de implementação do PIT?

Não  Sim  Se sim, com que regularidade? \_\_\_\_\_  
 São suficientes  São insuficientes

III.7. Quem é o responsável pela coordenação dos PITs e de todo o processo de transição do aluno para a vida ativa na sua escola? \_\_\_\_\_

III.8. Existem na escola/agrupamento locais específicos onde os alunos possam contactar com experiências reais de trabalho?

Não  Porquê? \_\_\_\_\_

Sim  Quais e considera-os adequados? \_\_\_\_\_

III.9. A escola/agrupamento envolve a comunidade no desenvolvimento dos PITs?

Não  Porquê? \_\_\_\_\_

Sim  De que forma? \_\_\_\_\_

III.10. Que parcerias promove a sua escola como apoio ao processo de transição?

(Assinale o nível de colaboração de cada uma das entidades.)

	<i>Sistemático</i>	<i>Ocasional</i>	<i>Inexistente</i>
Empresas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro de Emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instituto da Solidariedade e Segurança Social (ISSS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro de Recursos TIC para a Ed. Especial (CRTIC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro de Recursos para a Inclusão (CRI)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Junta de Freguesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Câmara Municipal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro de Saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Santa Casa da Misericórdia ou IPSS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Associação de Pais e/ou Voluntários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras: _____ (Especifique)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III.11. Na implementação dos PITs quais os pontos fortes que encontra?

(Assinale as opções mais válidas para si.)

Envolvimento real dos alunos	<input type="checkbox"/>
Participação efetiva das famílias	<input type="checkbox"/>
Colaboração estreita entre família e agentes educativos	<input type="checkbox"/>
Trabalho cooperativo entre agentes educativos e a Direção da escola	<input type="checkbox"/>
Envolvimento e participação da comunidade local	<input type="checkbox"/>
Parcerias com empresas e outros serviços de emprego local	<input type="checkbox"/>
Aceitação pela família e comunidade local dos programas propostos	<input type="checkbox"/>
Colocação regular dos alunos em situações de formação real ou estágios profissionais	<input type="checkbox"/>
Oportunidades de ingresso em atividade profissional ou emprego protegido	<input type="checkbox"/>
Medidas de incentivo, local ou nacional, ao emprego	<input type="checkbox"/>
Outras: (Especifique) _____	<input type="checkbox"/>

III.12. Na implementação dos PITs quais os obstáculos ou dificuldades com que se depara?

(Assinale as opções mais válidas para si.)

Falta de oferta de formação, estágio ou emprego por parte das empresas e entidades locais	<input type="checkbox"/>
Fraca articulação entre escola e empresas, instituições ou outros serviços fornecedores de estágios e/ou emprego	<input type="checkbox"/>
Insuficiente resposta do IEFP e/ou Centro de Emprego local para pessoas com DID	<input type="checkbox"/>

- Dificuldades de formação e estágio nos locais normais de trabalho
- Falta de emprego protegido, Centros de Atividades Ocupacionais ou outras alternativas ao emprego normal
- Dificuldades relacionadas com a autonomia do aluno ou no seu comportamento adaptativo.
- Fraca competência do aluno para as atividades laborais e pouca preparação ou habilitações.
- Falta de recursos humanos e materiais ao dispor da escola na organização da transição.
- Isolamento geográfico e/ou falta de transportes entre escola, casa e emprego.
- Pouca aceitação dos alunos com DID pela comunidade
- Baixas expectativas das famílias ou problemas sócio-económicos e/ou familiares
- Outras: (Especifique) \_\_\_\_\_

III.13. Como é que a escola poderia implementar e desenvolver os PITs dos alunos com maior grau de sucesso?

---

---

---

---

---

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

## Anexo 6.

### Questionário ao Diretor de Turma

#### QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo de investigação, integrado numa Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, no âmbito da Educação Especial, cujo tema é a caracterização do percurso escolar dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), na escola inclusiva de hoje, numa escolaridade de 12 anos. A recolha de informação e o estudo respeitará, na íntegra, os princípios éticos da investigação, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes.

#### Parte I- Elementos de identificação

- I.1. Idade: \_\_\_\_\_ anos
- I.2. Sexo: Feminino  Masculino
- I.3. Situação profissional: \_\_\_\_\_
- I.4. Habilitação académica: \_\_\_\_\_
- I.5. Formação adicional: \_\_\_\_\_
- I.6. Anos de serviço: \_\_\_\_\_ anos
- I.7. Experiência com alunos com NEE do 2º e 3º ciclo: sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_
- I.8. Experiência com alunos com NEE de nível secundário: sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_
- I.9. Experiência com alunos com DID: sim \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_

#### Parte II- DID /PEI/CEI

- II.1. Quantos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais existem na sua Direção de Turma? \_\_\_\_\_
- II.2. Está a par da nova conceção de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais em detrimento da designação de deficiência mental? sim:  não:
- II.2.1. Concorda com esta nova conceção e com o ênfase que ela traz sobre o comportamento adaptativo e a funcionalidade do aluno e não sobre o QI deste?  
Discordo totalmente:  Discordo:  Concordo:  Concordo totalmente:
- II.2.2. Esta conceção de DID tem tido consequências ao nível da sua planificação, intervenção e avaliação educativa destes alunos? sim:  não:
- Justifique: \_\_\_\_\_

II.3. Quem encaminhou o(s) seu(s) aluno(s) com DID para a medida de Currículo Específico Individual?

- A educadora de infância
- O professor do 1º ciclo
- O Diretor de Turma do 2º/3º ciclo
- O Professor da Educação Especial
- O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)
- Outros  Especifique quem: \_\_\_\_\_

II.4. De que serviços e/ou técnicos especializados dispõe a sua escola?

Psicólogo ou SPO -  / Departamento de Educação Especial -  / Professor de LGP -   
Terapeuta da fala -  / Terapeuta ocupacional -  / Outro -  Qual? \_\_\_\_\_

II.5. A existência de uma equipa multidisciplinar (professores do regular, SPO, Departamento de Educação Especial, etc.) facilitou o encaminhamento dos alunos com NEE para a medida de Currículo Específico Individual (CEI) na sua opinião?

Muito  Pouco  Nada

II.6. A escola tem professores do ensino regular a dinamizar trabalho direto, individual ou em pequeno grupo, com os alunos com CEI?

Não  Sim  Se sim, que disciplinas lecionam e que tipo de trabalho dinamizam?

II.7. Que critérios são adotados na seleção dos docentes do ensino regular que dinamizam trabalho direto, individual ou em pequenos grupos, com os alunos com CEI?

(Assinale uma ou mais respostas adequadas.)

- Tem-se em conta, essencialmente, o perfil do professor .   
Escolhem-se professores que já trabalharam anteriormente com alunos com NEE.   
Os professores voluntariam-se para tal.   
Distribui-se a professores com insuficiência de horário.   
Distribui-se a professores com componente de apoio ao estabelecimento de ensino.   
Outros  Quais? \_\_\_\_\_

II.8.1. Que disciplinas do currículo regular frequentam normalmente os alunos com CEI?

II.8.2. Que outras disciplinas/apoios são criados especificamente para alunos com CEI?

II.9. Tem alunos que beneficiem de CEI e para os quais tenha sido ou esteja a ser elaborado e/ou implementado um Plano Individual de Transição (PIT)?

Não  Sim  Se sim, quantos alunos cumprem PIT? \_\_\_\_\_  
Destes, quantos frequentam o 3º ciclo? \_\_\_\_\_ E o nível secundário? \_\_\_\_\_

### Parte III- PIT E TVA

III.1. Qual o critério usado para iniciar o processo de transição para a vida adulta na sua escola?

<i>Critério da idade do aluno:</i>	<input type="checkbox"/>	<i>Critério do ano de escolaridade:</i>	<input type="checkbox"/>
14 anos	<input type="checkbox"/>	7º ano	<input type="checkbox"/>
15 anos	<input type="checkbox"/>	8ºano	<input type="checkbox"/>
16 anos	<input type="checkbox"/>	9ºano	<input type="checkbox"/>
17 anos	<input type="checkbox"/>	10ºano	<input type="checkbox"/>
Outro(s) <input type="checkbox"/> Especifique: _____			

III.2. Qual é a justificação para o uso de tal critério?

III.3. Quem participa na conceção do Plano Individual de Transição (PIT)?

(Assinale em cada opção o nível de participação de cada interveniente.)

	<i>Muito</i>	<i>pouco</i>	<i>nada</i>
Professor da Educação Especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diretor de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psicólogo/SPO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direção da Escola/Agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pais ou família do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros (Especifique) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III.4.1. A sua escola incentiva a participação da família na conceção do PIT dos alunos?

Muito:  Pouco:  Nada:

III.4.2. De que forma o faz?

- Através de reuniões periódicas (mensais ou por período)
- Através de reuniões pontuais
- Através de contactos informais e ocasionais
- Envolvimento direto da família na obtenção de estágios

Outra:  Especifique qual: \_\_\_\_\_

III.4.3. De que forma é o aluno envolvido na conceção e implementação do seu PIT?

---



---



---

III.5.1. Que recursos humanos mobiliza a sua escola para a implementação dos PITs?

(Assinale em cada opção o nível de participação de cada interveniente.)

	<i>Muito</i>	<i>Pouco</i>	<i>Nada</i>
Professor da Educação Especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diretor de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direção da Escola/Agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psicólogo/ SPO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terapeutas (fala, ocupacional)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistentes Operacionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Associação de Pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros? <input type="checkbox"/> Especifique quais: _____			

III.5.2. Que recursos, humanos e materiais, considera vitais para a implementação do PIT?

---



---



---

III.6. Existem reuniões regulares entre os intervenientes no processo de implementação do PIT?

Não  Sim  Se sim, com que regularidade? \_\_\_\_\_  
 São suficientes  São insuficientes

III.7. Quem é o responsável pela coordenação dos PITs e de todo o processo de transição do aluno para a vida ativa na sua escola? \_\_\_\_\_

III.8. Existem na escola/agrupamento locais específicos onde os alunos possam contactar com experiências reais de trabalho?

Não  Porquê? \_\_\_\_\_  
 Sim  Quais e considera-os adequados? \_\_\_\_\_

III.9. A escola/agrupamento envolve a comunidade no desenvolvimento dos PITs?

Não  Porquê? \_\_\_\_\_

Sim  De que forma? \_\_\_\_\_

III.10. Que parcerias promove a sua escola como apoio ao processo de transição?

(Assinale o nível de colaboração de cada uma das entidades.)

	<i>Sistemático</i>	<i>Ocasional</i>	<i>Inexistente</i>
Empresas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro de Emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instituto da Solidariedade e Segurança Social (ISSS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro de Recursos TIC para a Ed. Especial (CRTIC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro de Recursos para a Inclusão (CRI)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Junta de Freguesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Câmara Municipal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centro de Saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Santa Casa da Misericórdia ou IPSS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Associação de Pais e/ou Voluntários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras: _____ (Especifique)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III.11. Na implementação dos PITs quais os pontos fortes que encontra?

(Assinale as opções mais válidas para si.)

Envolvimento real dos alunos	<input type="checkbox"/>
Participação efetiva das famílias	<input type="checkbox"/>
Colaboração estreita entre família e agentes educativos	<input type="checkbox"/>
Trabalho cooperativo entre agentes educativos e a Direção da escola	<input type="checkbox"/>
Envolvimento e participação da comunidade local	<input type="checkbox"/>
Parcerias com empresas e outros serviços de emprego local	<input type="checkbox"/>
Aceitação pela família e comunidade local dos programas propostos	<input type="checkbox"/>
Colocação regular dos alunos em situações de formação real ou estágios profissionais	<input type="checkbox"/>
Oportunidades de ingresso em atividade profissional ou emprego protegido	<input type="checkbox"/>
Medidas de incentivo, local ou nacional, ao emprego	<input type="checkbox"/>
Outras: (Especifique) _____	<input type="checkbox"/>

III.12. Na implementação dos PITs quais os obstáculos ou dificuldades com que se depara?

(Assinale as opções mais válidas para si.)

Falta de oferta de formação, estágio ou emprego por parte das empresas e entidades locais	<input type="checkbox"/>
Fraca articulação entre escola e empresas, instituições ou outros serviços fornecedores de estágios e/ou emprego	<input type="checkbox"/>
Insuficiente resposta do IEFP e/ou Centro de Emprego local para pessoas com DID	<input type="checkbox"/>
Dificuldades de formação e estágio nos locais normais de trabalho	<input type="checkbox"/>
Falta de emprego protegido, Centros de Atividades Ocupacionais ou outras alternativas ao emprego normal	<input type="checkbox"/>
Dificuldades relacionadas com a autonomia do aluno ou no seu comportamento adaptativo.	<input type="checkbox"/>
Fraca competência do aluno para as atividades laborais e pouca preparação ou habilitações.	<input type="checkbox"/>

- Falta de recursos humanos e materiais ao dispor da escola na organização da transição.
- Isolamento geográfico e/ou falta de transportes entre escola, casa e emprego.
- Pouca aceitação dos alunos com DID pela comunidade
- Baixas expectativas das famílias ou problemas sócio-económicos e/ou familiares
- Outras: (Especifique) \_\_\_\_\_

III.13. Como é que a escola poderia implementar e desenvolver os PITs dos alunos com maior grau de sucesso?

---

---

---

---

---

---

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

## Anexo 7.

### Questionário ao Encarregado de Educação

#### QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo de investigação, integrado numa Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, no âmbito da Educação Especial, cujo tema é a caracterização do percurso escolar dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), na escola inclusiva de hoje, numa escolaridade de 12 anos. A recolha de informação e o estudo respeitará, na íntegra, os princípios éticos da investigação, nomeadamente o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes.

#### Parte I- Elementos de identificação

- I.1. Idade: \_\_\_\_\_ anos
- I.2. Sexo: Feminino  Masculino
- I.3. Profissão: \_\_\_\_\_
- 1.4. Habilitação académica: \_\_\_\_\_
- 1.5. Constituição do agregado familiar: \_\_\_\_\_
- I.6. Nº de filhos com necessidades educativas especiais: \_\_\_\_\_

#### Parte II- DID

- II.1. Quantos filhos possui com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais? \_\_\_\_\_
- II.2. Com que idade foi o seu filho referenciado como tendo necessidades educativas especiais? \_\_\_\_\_ anos de idade
- II.3. Quem encaminhou o seu educando para a Educação Especial?
- |   |                          |
|---|--------------------------|
| A educadora de infância                                 | <input type="checkbox"/> |
| O professor do 1º ciclo                                 | <input type="checkbox"/> |
| O Diretor de Turma do 2º/3º ciclo                       | <input type="checkbox"/> |
| O Professor da Educação Especial                        | <input type="checkbox"/> |
| O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)              | <input type="checkbox"/> |
| Outros <input type="checkbox"/> Especifique quem: _____ |                          |
- II.4. De que serviços e/ou técnicos especializados dispõe a escola do seu educando?
- Psicólogo ou SPO -  / Departamento de Educação Especial -  / Professor de LGP -
- Terapeuta da fala -  / Terapeuta ocupacional -  / Outro -  Qual? \_\_\_\_\_

#### Parte III- PIT E TVA

- III.1. Quando iniciou o seu educando o seu processo de transição para a vida adulta (PIT)?

- |  |                          |   |                          |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| <i>Critério da idade do aluno:</i>                   | <input type="checkbox"/> | <i>Critério do ano de escolaridade:</i> | <input type="checkbox"/> |
| 14 anos  | <input type="checkbox"/> | 7º ano                                  | <input type="checkbox"/> |
| 15 anos  | <input type="checkbox"/> | 8ºano                                   | <input type="checkbox"/> |
| 16 anos  | <input type="checkbox"/> | 9ºano                                   | <input type="checkbox"/> |
| 17 anos  | <input type="checkbox"/> | 10ºano                                  | <input type="checkbox"/> |
| Outro(s) <input type="checkbox"/> Especifique: _____ |                          |   |                          |

III.2. Quem participa na conceção do Plano Individual de Transição (PIT) do aluno?

(Assinale em cada opção o nível de participação de cada interveniente.)

	<i>Muito</i>	<i>pouco</i>	<i>nada</i>
Professor da Educação Especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diretor de Turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psicólogo/SPO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direção da Escola/Agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pais ou família do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros (Especifique) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III.3.1. Na sua opinião, a escola incentiva a participação da família na conceção do PIT dos alunos?

Muito:  Pouco:  Nada:

III.3.2. De que forma o faz?

- Através de reuniões periódicas (mensais ou por período)
- Através de reuniões pontuais
- Através de contactos informais e ocasionais
- Envolvimento direto da família na obtenção de estágios
- Outra:  Especifique qual: \_\_\_\_\_

III.4. Existem reuniões regulares entre os intervenientes no processo de implementação do PIT?

Não  Sim  Se sim, com que regularidade? \_\_\_\_\_  
 São suficientes  São insuficientes

III.5. Quem é o responsável pela coordenação do PIT do seu educando? \_\_\_\_\_

III.6. Na implementação do PIT do seu educando quais as dificuldades com que se depara?

(Assinale as opções mais válidas para si.)

- O meu filho tem poucas habilitações e não está preparado para trabalhar.
- O meu filho tem dificuldades em comunicar com os outros e em fazer entender-se.
- O meu filho não é suficientemente autónomo.
- A incapacidade intelectual e desenvolvimental do meu filho não lhe permite ter um emprego.
- O meu filho tem dificuldades em ser assíduo, atento ou bem comportado.
- O meu filho não está motivado para o mundo do trabalho, tendo falta de confiança.
- A escola não prepara o meu filho convenientemente para o mundo laboral.
- A escola não consegue organizar programas de formação e/ou estágios para o meu filho.
- Há pouca oferta de formação, estágio ou emprego por parte das empresas locais.
- Há dificuldades de formação e estágio nos locais normais de trabalho.
- O IEFP e/ou Centro de Emprego local não têm respostas adequadas a pessoas com DID.
- Há falta de Centros de Atividades Ocupacionais ou outras alternativas ao emprego.
- Há falta de transportes entre a escola, a casa e o emprego.
- O nosso local de residência é longe do local de trabalho/estágio do meu filho.
- Faltam apoios financeiros (ex. subsídios) ou os que existem são insuficientes.

- Não percebo enquanto pai porque deve o meu filho trabalhar.
- Não concordo com as medidas educativas e os programas vocacionais propostos pela escola.
- Os jovens com DID ainda são mal aceites pela comunidade onde vivo.
- Outras: (Especifique) \_\_\_\_\_

III.7.1. Quais são as expectativas do seu educando para o futuro? Que tipo de trabalho ou profissão pretende ele/ela desenvolver?

---

---

---

III.7.2. O que deseja enquanto pai para o futuro do seu filho? Que tipo de profissão ou ocupação gostaria que o seu filho desenvolvesse?

---

---

---

III.8. Que importância têm para si as seguintes realizações do seu filho no futuro:

(Assinale em cada opção o nível de importância de cada parâmetro.)

	<i>Muito imp.</i>	<i>Pouco imp.</i>	<i>Nada imp.</i>
Estar empregado (ter uma profissão estável).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar ocupado (frequentar um curso de formação profissional ou um estágio mesmo que não remunerado).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar ocupado ( frequentar um Centro de Apoio Ocupacional, uma CERCI, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possuir casa própria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser capaz de gerir o seu dinheiro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser autónomo. Não depender de outros para comer, vestir-se, lavar-se ou deslocar-se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseguir executar as tarefas domésticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Casar ou encontrar alguém com quem partilhar a vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser independente financeiramente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar de forma autónoma os transportes públicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ter amigos e familiares que o apoiem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar integrado na sua comunidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentar espaços de lazer e recreação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros? <input type="checkbox"/> Especifique quais: _____			

III.9. O que é que, no seu entender, poderia ser feito pelo futuro do seu filho que não está a ser feito pela escola atualmente?

---

---

---

---

---

---

**Muito obrigada pela sua colaboração!**