



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Especial – Domínio

Cognitivo e Motor



A importância das atividades de vida diária e das atividades instrumentais nos estilos de vida de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais severas

Cristiana Gomes Vieira

Beja

2020



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Especial – Domínio

Cognitivo e Motor



A importância das atividades de vida diária e das atividades instrumentais nos estilos de vida de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais severas

Dissertação de mestrado apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja

Elaborado por:

Cristiana Gomes Vieira

Orientado por:

Mestre/Especialista Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo

Beja

2020

Agradecimentos

Primeiramente gostaria de agradecer aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado, que me apoiaram ao longo de toda a minha trajetória e por me ensinarem a nunca desistir.

Agradeço à minha orientadora, professora Adelaide do Espírito Santo, por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa e por me guiar neste percurso turbulento. Quero agradecer todo o seu apoio e dedicação e por me ajudar a conseguir concretizar mais uma etapa da minha vida.

A todos os meus professores do mestrado em Educação Especial, do Instituto Politécnico de Beja, pela excelência da sua qualidade técnica e por tudo o que me ensinaram.

Aos meus familiares, amigos e colegas de trabalho que sempre me apoiaram e acreditaram que seria capaz de concluir este objetivo.

Índice

Índice de Quadros	5
Índice de Apêndices.....	6
Resumo	7
Abstract.....	8
Introdução	9
I Parte – Enquadramento Teórico	11
1.1. Evolução do Conceito de Deficiência Intelectual e sua Relação com o Comportamento Adaptativo	11
1.2. Educação Especial	13
1.2.1. A Evolução da Educação Especial em Portugal.....	13
1.2.2. Transição para a Vida Ativa.....	21
1.3. Terapia Ocupacional e Autonomia	24
II Parte - Estudo Empírico	28
2.1. Contextualização e Descrição da Problemática	28
2.2. Objetivos da Investigação	29
2.3. Metodologia de Investigação	30
2.4. Instrumentos de Colheita de Informação e Procedimentos.....	31
2.4.1. Entrevista.....	32
2.4.2. Questionário	34
2.4.3. Escala de Comportamento Adaptativo	36
2.4.4. Análise Documental	37
2.5. Constituição e Caracterização dos Participantes no Estudo	38
III Parte - Resultados	40
3.1. Síntese dos Resultados Obtidos com a Entrevista à Coordenadora de Educação Especial.....	40
3.2. Síntese dos Resultados Obtidos com a Entrevista à Terapeuta Ocupacional ..	41
3.3. Síntese dos Resultados Obtidos através do Questionário aos Encarregados de Educação.....	42

3.4. Síntese dos Resultados Obtidos com a Escala de Comportamento Adaptativo (ECA)43	
3.5. Síntese dos Resultados Obtidos com a Análise Documental dos PITs.....	47
IV Parte - Discussão	50
Considerações Finais	53
Referências Bibliográficas.....	56
Apêndices	60

Índice de Quadros

Quadro I – Resultados Obtidos através da Aplicação da Primeira Parte da ECA.....	43
Quadro II – Atividades da Vida Diária (AVDs) vs. Domínios da Escala de Comportamento Adaptativo (ECA).....	44
Quadro III – Atividades da Vida Diária Instrumentais (AVDIs) vs. Domínios da Escala de Comportamento Adaptativo (ECA).....	45
Quadro IV – Preocupações dos Pais/Encarregados de Educação Mencionadas no PIT do seu Educando.....	47
Quadro V – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	48
Quadro VI – Bem-Estar, Saúde e Ambiente.....	49

Índice de Apêndices

Apêndice I - Guião de Entrevista à Coordenadora de Educação Especial	61
Apêndice II - Segundo Guião de Entrevista à Coordenadora de Educação Especial.....	65
Apêndice III - Guião de Entrevista à Terapeuta Ocupacional.....	67
Apêndice IV - Questionário aos Encarregados de Educação	72
Apêndice V - Guião para a Análise Documental dos PITs	79
Apêndice VI - Resultados Obtidos na Entrevista à Coordenadora de Educação Especial	83
Apêndice VII - Resultados Obtidos na Entrevista à Terapeuta Ocupacional.....	86
Apêndice VIII - Resultados Obtidos através do Questionário aos Encarregados de Educação.....	88
Apêndice IX - Resultados Obtidos através da Aplicação da Escala de Comportamento Adaptativo (ECA).....	92
Apêndice X - Análise das AVDs e das AVDIs relativamente aos Domínios da ECA ..	94
Apêndice XI - Análise dos PITs dos Alunos.....	98
Apêndice XII - Análise dos PITs relativamente às Potencialidades dos Alunos	111

Resumo

O atual Decreto-Lei n.º 54/2018 pretende a inclusão de todos os alunos. Deste modo, foram criadas diversas medidas educativas a serem aplicadas consoante as necessidades de cada aluno. Assim, os alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) severas abrangidos pelas medidas adicionais são alunos nos quais persistem dificuldades acentuadas na aquisição das aprendizagens, pelo que fazem parte dessas medidas o Programa Educativo Individual (PEI) e o Plano Individual de Transição (PIT). No presente estudo pretende-se analisar em que medida os programas educativos individuais (PEIs) e os planos individuais de transição (PITs) dos alunos com DID severa promovem as atividades de vida diária (AVDs) e as atividades de vida diária instrumentais (AVDIs) desses alunos.

Como terapeuta ocupacional e tendo em consideração que um dos nossos principais objetivos é promover o máximo de autonomia dos indivíduos, com que trabalhamos, pretende-se saber como é previsto nestes documentos educativos o desenvolvimento destas atividades nos alunos com DID severa e com PIT. Como no presente estudo apenas se obteve autorização de um agrupamento de escolas, para o desenvolver, houve a necessidade de se recorrer a uma entrevista à coordenadora de educação especial do agrupamento e uma à terapeuta ocupacional, que acompanha os alunos dos quais se obteve autorização para realizar o estudo. Também se aplicou um questionário aos encarregados de educação, a Escala de Comportamento Adaptativo (ECA) aos alunos e, ainda, recorreu-se à análise documental dos PITs destes.

Após a análise de todos os dados obtidos através dos diversos instrumentos de recolha, verificou-se que os PITs não promovem diretamente o desenvolvimento das AVDs e das AVDIs dos alunos, mas sim valores e atitudes subjacentes a estas atividades.

Palavras-chave:

Programa Educativo Individual (PEI); o Plano Individual de Transição (PIT); Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) Severas; Atividades de Vida Diária (AVDs) e Atividades de Vida Diária Instrumentais (AVDIs).

Abstract

The current Decree-Law No. 54/2018 aims to include all students. In this way, several educational measures were created to be applied according to the needs of each student. Thus, students with severe intellectual and developmental difficulties covered by the additional measures are students in whom severe difficulties persist in the acquisition of learning, so the Individual Educational Program and the Individual Transition Plan are part of these measures. The present study aims to analyze the extent to which individual educational programs and individual transition plans of students with severe intellectual and developmental difficulties promote activities of daily living and instrumental activities of daily living of these students.

As an occupational therapist and taking into account that one of our main goals is to promote the maximum autonomy of individuals, with whom we work, we want to know how these educational documents provide the development of these activities in students with severe intellectual and developmental difficulties and with individual transition plan. In the present study was only obtained an authorization from a group of schools. So there was a need to resort to an interview with the group's special education coordinator and one to the occupational therapist, who accompanies the students from whom authorization was obtained to carry out the study. It was also applied a questionnaire to the parents, the Adaptive Behavior Scale to the students and it was done the documentary analysis of the individual transition plan of the students.

After analyzing all the data obtained through the various collection instruments, it was found that the individual transition plan do not directly promote the development of the students' activities of daily living and instrumental activities of daily living, but rather values and attitudes underlying these activities.

Keywords:

Individual Educational Program; Individual Transition Plan; Severe Intellectual and Developmental Difficulties; Daily Living Activities and Instrumental Daily Living Activities.

Introdução

Durante o século XX ainda existiam preconceitos em relação às pessoas com deficiência, preconceitos esses que originavam, a maioria das vezes, a sua exclusão social.

Ao longo do tempo começou-se a reconhecer os seus direitos e estas pessoas começaram a ter oportunidades para uma participação plena na sociedade.

Em Portugal, o atual Decreto-Lei n.º54/2018 pretende garantir a inclusão de todos os alunos, tendo em conta as suas necessidades e as suas potencialidades, promovendo o aumento da sua participação ao nível dos processos de aprendizagem e da vida no contexto educativo.

Este objetivo enquadra o do terapeuta ocupacional uma vez que este pretende promover o máximo de autonomia dos seus clientes, trabalhando com as pessoas, de modo a melhorar as suas capacidades de exercer as atividades que eles querem, precisam, ou que se espera que façam, modificando a ocupação ou o ambiente para melhorar e apoiar o seu envolvimento ocupacional.

Apesar de em Portugal os alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) severas serem apoiados pela educação especial desde 1991 (apoio regulamentado pelo Decreto-Lei 319 /1991) existem poucos estudos acerca da intervenção para a promoção das atividades de vida diária (AVDs) e das atividades de vida diária instrumentais (AVDIs) desses alunos. Pensa-se que uma explicação para tal se deva ao facto da escolaridade obrigatória ter sido até idades pré-juvenis.

Uma vez que neste momento a idade de escolaridade obrigatória vai até aos dezoito anos, sendo obrigatório a elaboração de um plano individual de transição (PIT), julgou-se pertinente investigar a importância das AVDs e das AVDIs revelada nos programas educativos individuais (PEI) de alunos com PIT, que irão frequentar o centro de atividades ocupacionais (CAO) ou a formação profissional (FP). Assim, através do presente estudo pretende-se verificar se o programa educativo de alunos a desenvolver um PIT, tem integrada a autonomia funcional, ou seja, se contempla atividades que promovam os diversos tipos de autonomia dos educandos, nomeadamente as AVDs e as AVDIs, de forma a tomar-se consciência das suas capacidades e das suas necessidades nestes domínios.

Pelo que a pergunta de partida da investigação é:

Os programas educativos individuais promovem as atividades de vida diária e as atividades de vida diária instrumentais dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais severas?

O trabalho encontra-se dividido em quatro grandes partes.

Na primeira parte encontra-se a revisão da literatura, onde é feita uma breve descrição da evolução do conceito de “deficiência”, como surgiu, que concepções tinha e tem associados, assim como é definido o termo “dificuldades intelectuais e desenvolvimentais” (DID) e são apresentadas algumas das características dos indivíduos com esta problemática. De seguida, descreve-se a evolução da educação especial (EE) em Portugal, sendo focadas algumas legislações importantes, termos e conceitos subjacentes a estas. E por último, é feita uma explicação sobre o que é a terapia ocupacional, define-se o conceito de autonomia, assim como se demonstra a sua interligação.

Na segunda parte do trabalho encontra-se o estudo empírico, onde é feita a contextualização e descrição da problemática, são definidos o modelo de investigação e os objetivos da investigação, são explicados os instrumentos de colheita de informação e procedimentos a serem utilizados, e também se descreve a constituição e caracterização dos participantes no estudo.

Na terceira parte, é feita uma síntese dos resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de colheita de dados utilizados: entrevista à coordenadora de educação especial; entrevista à terapeuta ocupacional; Escala de Comportamento Adaptativo (ECA); questionário aos encarregados de educação e análise documental dos PITs dos alunos.

Na quarta parte são apresentados os resultados e, por fim, são feitas algumas considerações finais acerca do estudo e são apresentadas as referências bibliográficas.

I Parte – Enquadramento Teórico

1.1. Evolução do Conceito de Deficiência Intelectual e sua Relação com o Comportamento Adaptativo

Ao longo da História da Humanidade as pessoas com deficiência foram excluídas e/ou segregadas, sendo consideradas minorias em desvantagem devido às suas características e/ou incapacidades.

Embora desde os tempos antigos o homem já categorizasse a pessoa com deficiência, apenas na Época Moderna é que o conceito de “deficiente” surgiu derivado da evolução médica (Harlos, Harlos & Denari, 2012). Em 1980 é publicado, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), na Europa, uma classificação de deficiências, incapacidades e desvantagens com os objetivos de “analisar e categorizar as consequências das doenças, e definir conceitos na área de reabilitação da pessoa com deficiência” (OMS, 2004).

Na definição da OMS de deficiência intelectual são abrangidos os indivíduos com problemas intelectuais, quer sejam estes adquiridos por acontecimentos ocorridos antes do parto, durante o parto, ou durante os primeiros anos de vida (antes da sua maturação cognitiva). Além disso, são abrangidos nesse conceito os indivíduos cuja causa do diagnóstico são fatores ambientais, sociais, genéticos, nutricionais, traumáticos, entre outros. Nesta definição, os indivíduos eram avaliados através do Quociente de Inteligência (QI), sendo diagnosticados quando o QI se situava abaixo da média (inferior a 80%) (Alves, 2012).

Em 2007 a *American Association on Mental Retardation* (AAMR) substituiu o conceito “deficiência intelectual” por “dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID)”. Nesta definição as DID são avaliadas através do teste do QI. Porém começa-se a dar mais ênfase às áreas adaptativas (áreas conceptuais, práticas e sociais) e aos apoios necessários. Assim, os indivíduos tinham de apresentar um QI abaixo da média e duas ou mais limitações nas áreas adaptativas (autonomia, lazer, comunicação, entre outras), sendo que estas características tinham de ser diagnosticadas antes de completarem os 18 anos de idade (Santos, 2010).

Em 2007 a *American Association on Intellectual and Developmental Disability* (AAIDD) assinalou as limitações dos critérios do QI e realçou a importância de ser realizada uma intervenção centrada na adaptação dos indivíduos à sua vida diária, através do desenvolvimento da inteligência prática e da inteligência social, sendo definidas:

- **A inteligência prática** como a aptidão do indivíduo em tornar-se independente e manter essa capacidade nas suas atividades de vida diárias (AVDs);
- **A inteligência social** como a aptidão do indivíduo em compreender as expectativas sociais e o comportamento dos outros, assim como fazer juízos adequados a cada contexto e situação (Santos, 2010).

A AAIDD adaptou, o conceito DID sinalizando várias características comuns nos indivíduos com DID, apesar da sua heterogeneidade. Alguns autores enumeraram algumas dessas características, nomeadamente “dificuldades em termos de atenção, concentração e memorização, bem como fraco limiar de resistência à frustração associado a um baixo nível motivacional, atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadequação do seu repertório social, dificuldades no processo ensino-aprendizagem (...), dificuldades ao nível das esferas da comunicação e da socialização, da praxia (fina e global) e do desenvolvimento sócio-emocional” (Santos, 2010, p.5). Nesta nova definição também são abrangidos indivíduos com “comportamentos estereotipados, de auto-estimulação ou auto-mutilação” (Santos, 2010, p.5).

Este novo conceito de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais passou a ter incorporado a capacidade de adaptação dos indivíduos e abandonou os níveis de deficiência definidos pelo modelo médico (Santos, 2010). A adaptação “é um constructo psicobiológico que se refere a modificações ativas do indivíduo e que lhe permite lidar eficazmente com os seus ambientes naturais e sociais” (Gonçalves, 2014, p.7). A mesma autora acrescenta que a adaptação é um elemento essencial no desenvolvimento do ser humano, sendo a capacidade do indivíduo identificar as exigências do meio, planificar estratégias e atingir o seu objetivo com sucesso, adequando o seu comportamento consoante as situações surgidas.

O comportamento adaptativo (CA) “pode ser descrito como o conjunto de habilidades concetuais (que englobam os aspetos académicos, cognitivos e comunicativos), sociais (englobam as relações com os outros) e práticas (englobam as ações/tarefas diárias do dia-a-dia, de modo a que o indivíduo se torne autónomo e

funcional), adquiridas pelo sujeito com vista ao funcionamento na vida diária” (Antunes, 2015, p.13), capacidades estas que são previstas que os alunos as tenham adquiridas à saída da escolaridade obrigatória.

Na avaliação do CA o que é efetivamente importante é o que o indivíduo realiza, e não o que teoricamente deveria realizar, sendo a adaptação essencial na avaliação do grau de eficácia e eficiência do seu desempenho perante as exigências existentes, tendo em atenção os padrões de desempenho esperados consoante a faixa etária e o grupo sociocultural ao qual o indivíduo pertence (Santos, 2003).

Atualmente a AAIDD categoriza os indivíduos com DID através dos tipos de apoio que necessitam, de modo a superar as suas dificuldades, podendo ser estes apoios intermitentes, limitados, extensivos e/ou pervasivos. Os apoios intermitentes correspondem a apoios que são necessários de forma esporádica. Os apoios limitados são utilizados de forma intensa preferencialmente em períodos críticos. Os apoios extensivos são apoios regulares, não havendo um tempo limite de aplicação. Os apoios pervasivos são permanentes e de grande intensidade (Santos, 2010).

Embora ainda não exista um termo que seja universal para definir os indivíduos com deficiência intelectual, a grande maioria dos autores tem abandonado a perspetiva médica da deficiência intelectual e tem considerado a importância da interação do indivíduo com o seu contexto, perspetivando a necessidade de serem criados apoios e adaptações que facilitem a participação plena destes indivíduos na sociedade. Deste modo, o CA tornou-se um importante critério de diagnóstico da DID e fundamental para a compreensão do funcionamento multidimensional do ser humano, tendo sido, por isso, nos últimos anos muito investigado (Gonçalves, 2014). A maioria dos autores que o estudam, valorizam a sua objetividade de avaliação, tendo, por isso, se tornado um elemento importante na avaliação escolar e psicológica (Ruivo, 2018).

1.2. Educação Especial

1.2.1. A Evolução da Educação Especial em Portugal

A partir do século XIX tem-se assistido a uma evolução sobre a forma de olhar para a pessoa que apresente formas de funcionalidade não consideradas “normais”. Tal como

os conceitos relacionados com a deficiência/ dificuldades de participação evoluíram também evoluiu a educação dita especial.

Podemos dizer que a educação especial (EE) surgiu e desenvolveu-se tendo por base a perspectiva médica acerca da deficiência, focando-se na condição patológica e levando à criação de um sistema educativo para as crianças com deficiência paralelo ao das crianças sem esta condição (Harlos, Harlos, & Denari, 2012).

Na segunda metade do século XX, esse sistema paralelo começou a ser contestado, desejando-se que todas as crianças integrassem o sistema escolar. Embora se defendesse o abandono do modelo médico e a adoção do modelo educacional, só na década de 90 surgiram duas declarações muito importantes que permitiram a mudança de paradigma na Educação Especial:

- a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, realizada de 5 a 9 de março de 1990, no Congresso de Jomtien, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que garante a todas as crianças o direito à educação, independentemente das suas características pessoais (*Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994);
- a *Declaração de Salamanca, no Congresso Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais*, em 1994, organizado pelo Governo de Espanha em colaboração com a UNESCO (*Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994), que afirma pela primeira vez a necessidade de os alunos com necessidades educativas especiais serem incluídos nas escolas regulares, como uma forma de maximizar as suas capacidades (Ministério da Educação, 2009), e da importância das crianças aprenderem todas juntas, independentemente das suas capacidades e características (Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação (CNE/ME), 2014).

Assim, em 1994, surge pela primeira vez o conceito de inclusão, que segundo Freire (2008), é o direito à participação consciente e responsável do indivíduo, na sociedade a que pertence e à aceitação e respeito pelas suas diferenças.

Com o surgimento deste novo conceito, é criada uma nova perspectiva na forma como se vê as necessidades educativas especiais. Deste modo, tornou-se necessário distinguir os conceitos “integração” e “inclusão”.

Segundo Louro (2001), a integração é um processo no qual os alunos com necessidades educativas especiais são apoiados particularmente com o fim de participarem no programa escolar, e a inclusão é a transformação estrutural da escola de modo a poder receber e dar apoio adequado e diversificado a todos os alunos.

A partir do momento em que se começa a falar de escola inclusiva, deixa-se de ter uma perspectiva centrada na escola e no currículo e passa-se a ter uma perspectiva educativa centrada na criança (Louro, 2001). Desta forma, a criação de uma escola inclusiva necessitou de grandes alterações e mudanças quer a nível organizacional e funcional do sistema educativo, quer dos agentes educativos, da gestão da sala de aula, do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem (Freire, 2008).

- Em 2008 ocorre uma grande mudança ao nível da EE: o Ministério da Educação promulga o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, com um novo paradigma de avaliação e intervenção dos alunos com necessidades educativas especiais: a intervenção centra-se nas crianças e jovens com necessidades educativas especiais de modo a promover a sua autonomia e as suas capacidades, e a avaliação é efetuada mediante a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), com o objetivo de identificar o perfil de funcionalidade para a elegibilidade do aluno com necessidades educativas especiais no acesso à educação especial, não devendo ser usada para “rotular” ou categorizar as incapacidades do mesmo (Borges, 2011).

Podemos considerar como um referencial positivo do Decreto-Lei 3/2008 para a inclusão de todos os alunos no ensino regular, as escolas/agrupamentos de referência para crianças e jovens com necessidades educativas específicas (NEE), nomeadamente os alunos com cegueira, surdez, espectro de autismo ou multideficiências.

Além das redes de escola e agrupamentos de referência, foi ainda implementada a rede de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) com o intuito de “conservar os recursos e de os colocar ao serviço da escola inclusiva” (Ministério da Educação, 2009, p.13). Neste Decreto-Lei, reconhecia-se que qualquer pessoa pertencente ao processo educativo podia referenciar um aluno, que após a sua avaliação era elaborado um relatório técnico-pedagógico onde constava o historial do aluno, os dados da avaliação dos profissionais envolvidos e que servia de base para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), quando necessário. (CNE/ME, 2014).

Segundo esse decreto, o PEI era um documento que incluía as medidas educativas e formas de avaliação que a equipa considerava importantes e adequadas para cada aluno. Para a sua aplicação era necessária a autorização dos pais/encarregados de educação, exceto em situações específicas descritas no Decreto-Lei. Além disso, devia ser elaborado pelos profissionais que fizessem parte do processo educativo do aluno, sendo o seu coordenador o educador de infância, ou o professor titular da turma do ensino básico, ou o diretor de turma, consoante o grau de ensino (CNE/ME, 2014).

Neste Decreto-Lei ainda eram estabelecidas, aos alunos com NEE permanentes, medidas que visavam permitir a sua participação e aprendizagem, nomeadamente: “apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual (CEI); tecnologias de apoio.” (CNE/ME, 2014, p.11).

O CEI permitia que fossem realizadas alterações no currículo, quer dos conteúdos assim como dos objetivos, tendo em conta o grau de funcionalidade do aluno. Só deveria ser implementado quando mais nenhuma medida pudesse ser usada, uma vez que comprometia a aquisição de competências académicas. Além disso, o CEI podia ser aplicado durante todo o percurso educativo do aluno e poderia ser continuado pelo Plano Individual de Transição (PIT) (CNE/ME, 2014, p.11) permitindo ao aluno a aquisição de competências importantes para a sua autonomia na vida pós-escolar e, quando possível para uma vida profissional ativa.

Após o estabelecimento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano, passou a ser necessário ter-se em conta a preparação dos alunos com necessidades educativas especiais para a transição para uma vida ativa, onde estes pudessem tornar-se adultos economicamente ativos e, ainda, conseguissem desenvolver as suas capacidades, de modo a usufruírem de uma vida com qualidade (Portaria n.º 201-C/2015, 2015), tornando-se o PIT o instrumento fundamental para persecução desse objetivo.

De acordo com a portaria n.º 201-C/2015 nos três anos que antecederiam o término da escolaridade obrigatória, aos alunos com CEI deveriam ter traçados planos individuais de transição (PIT), “visando a consolidação e melhoria das capacidades pessoais, sociais e laborais, na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade”.

Com o PIT os alunos deveriam continuar a aperfeiçoar as áreas académicas ministradas, sempre que possível, em coordenação com as atividades de treino laboral, adequadas à sua idade, a desenvolver em instituições da comunidade, garantindo-se a funcionalidade dos mesmos, assim como, continuar a desenvolver atividades recreativas,

culturais e cívicas que pudessem contribuir para o enriquecimento da sua vida pessoal e social (Portaria n.º 201-C/2015, 2015).

De acordo com a portaria, para garantir ao aluno “formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais, com especial relevância para as da comunicação, incluindo experiência direta em situações reais de trabalho, fora da escola” revestia-se de suma importância a articulação das escolas com organizações da comunidade (Portaria n.º 201-C/2015, 2015).

Após o término da escolaridade obrigatória os alunos obtinham uma certificação que atestava os conhecimentos, capacidades e competências adquiridas, para efeitos de admissão no mercado de trabalho (Portaria n.º 201-C/2015, 2015).

Em 2018 o Decreto-Lei 3/2008 foi revogado pelo Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, o qual visa dinamizar a educação inclusiva e pretende promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos, tendo em atenção a diversidade das suas necessidades. Deste modo, foram estabelecidos “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei nº54/2018, 2018, p.2).

Assim, atualmente pretende-se construir uma escola inclusiva que garanta a todos os alunos a possibilidade de adquirir a educação e a formação necessárias, para a sua total inclusão social (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

O normativo em vigor considera como medidas de gestão curricular as medidas que promovam o desenvolvimento de competências respeitando os interesses e as aptidões de cada um dos alunos, de modo a promover o seu sucesso educativo e pessoal (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018), nomeadamente as:

- “ «Acomodações curriculares» - que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de matérias e recursos educativos e da remoção de barreiras”;
- «Adaptações curriculares não significativas» - que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível

intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais”;

- «Adaptações curriculares significativas» - que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” (Decreto-Lei nº54/2018, 2018, p.2 e 3).

Além das medidas de gestão curricular, também surgem novas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dos alunos. Estas medidas visam a “adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (Decreto-Lei nº54/2018, 2018, p.4).

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estão organizadas em três níveis, nomeadamente em medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais (Decreto-Lei nº54/2018, 2018, p.4).

As medidas universais são as respostas educativas que a escola tem à sua disposição. Têm como objetivo promover a participação e a melhoria das aprendizagens dos alunos e têm em consideração a individualidade de cada aluno, sendo implementadas através de ações e estratégias integradas e flexíveis. As medidas universais são:

- “A diferenciação pedagógica;
- As acomodações curriculares;
- O enriquecimento curricular;
- A promoção do comportamento pró-social;
- A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos” (Decreto-Lei nº54/2018, 2018, p.4).

As medidas seletivas são utilizadas quando as medidas universais não conseguem suprimir as necessidades de suporte à aprendizagem dos alunos. Estas medidas não comprometem nem as aprendizagens nem as competências previstas a serem adquiridas e são elaboradas através de um relatório técnico-pedagógico, criado por uma equipa

multidisciplinar (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018). As medidas seletivas são:

- “Os percursos curriculares diferenciados;
- As adaptações curriculares não significativas;
- O apoio psicopedagógico;
- A antecipação e o reforço das aprendizagens;
- O apoio tutorial” (Decreto-Lei nº54/2018, 2018, p.4).

As medidas adicionais surgem quando ainda persistem dificuldades acentuadas na aquisição das aprendizagens, que necessitam de apoios especializados, assim como ao nível da cognição, comunicação e interação. Para estas medidas serem aplicadas, o relatório técnico-pedagógico tem de comprovar a incapacidade das outras medidas, nomeadamente das medidas universais e seletivas, em dar resposta às necessidades dos alunos (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018). As medidas adicionais são:

- “A frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- As adaptações curriculares significativas;
- O plano individual de transição;
- O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social” (Decreto-Lei nº54/2018, 2018, p.5).

Quando são propostas as adaptações curriculares significativas, é necessária a alteração das competências e das aprendizagens que estavam previamente estipuladas nos documentos curriculares. Deste modo, deve ser elaborado um PEI com novos objetivos a serem alcançados (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

Para além, dos novos conceitos e definições apresentados, verifica-se que o novo decreto abandona a categorização dos alunos através da utilização da CIF. O alerta para o facto de um aluno necessitar de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pode ser feito pelos pais ou encarregados de educação, pelos docentes, pelos serviços de intervenção precoce ou outros técnicos ou serviços que acompanham o aluno salientando as evidências das suas dificuldades (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

Podemos afirmar que as grandes diferenças entre o 3/2008 e o 54/2018 focam-se essencialmente nas diretrizes para a organização curricular e dinâmica de sala de aula, e no ênfase dado ao que todos os alunos podem fazer em conjunto, e não na categorização de necessidades específicas do aluno considerado “especial”, que o tornava diferente da turma (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

O Decreto-Lei 54/2018 também vem reforçar a importância do envolvimento dos pais ou encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos, uma vez que é tido em consideração que o sucesso escolar dos alunos está intimamente relacionado com a cooperação que existe entre a escola e a família. Assim, os pais ou encarregados de educação passam a ter o direito e o dever de participar e colaborar, de uma forma ativa, em todo o processo educativo do seu filho ou educando, devendo ser a escola a promotora desta cooperação (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

A partir da aplicação do Decreto-Lei 54/2018 a medida “currículo específico individual” deixou de ser aplicada. Tal como anteriormente, o plano individual de transição (PIT) é aplicado ao aluno 3 anos antes deste terminar a escolaridade obrigatória, porém passou a ser uma das medidas adicionais, destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional, sempre que o aluno tenha um programa educativo individual (PEI) (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

De acordo com a lei em vigor o PIT tem os seguintes princípios orientadores:

- O princípio da universalidade - serem assegurados e acessíveis a todos os alunos os apoios que possam vir a necessitar;
- O princípio da autodeterminação - respeito pela autonomia pessoal do aluno, a sua participação na tomada de decisões, sendo consideradas as suas necessidades, os seus interesses e as suas preferências;
- O princípio da inclusão - colocação dos alunos com necessidades educativas especiais no mesmo contexto educativo dos seus pares e participar nas mesmas atividades;
- O princípio da individualização - planeamento especializado, de forma a que os apoios sejam assegurados segundo as necessidades, os interesses e as preferências de cada um;
- O princípio da funcionalidade dos apoios - fornecer os apoios necessários e suficientes para que o aluno possa ter um desempenho adequado nos diversos

contextos onde se encontra inserido (escola, trabalho, vida social e comunidade), facilitando a sua inclusão, autonomia e participação, segundo os seus interesses e capacidades.

Enquanto que anteriormente não era muito valorizada a decisão do aluno em relação ao seu processo de transição para a vida pós-escolar, a partir do Decreto-Lei n.º54/2018 o plano individual de transição tem em atenção a tomada de decisão do aluno, chamando-o, sempre que possível, a assinar o seu processo de preparação para a vida pós-escolar, tal como os pais ou encarregados de educação e os profissionais que participam na elaboração desse plano (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

Mais recentemente surgiu a Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro de 2019 que acrescenta que o PIT na preparação do aluno para a transição para a vida pós-escolar, sempre que possível, deve de considerar essa preparação para o exercício de uma atividade profissional ou para o prosseguimento de estudos além da escolaridade obrigatória. Ou seja, o PIT tornou-se verdadeiramente um plano de transição dando a possibilidade de o aluno continuar a sua formação.

1.2.2. Transição para a Vida Ativa

Com o surgimento do Decreto-Lei n.º54/2018, foi assente no *Manual de Apoio à Prática* as novas medidas a serem utilizadas na criação do plano individual de transição (PIT) (Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2018).

Os alunos nos quais são mobilizadas as medidas adicionais, devem de ter o seu PIT delineado nos três anos antes de atingirem a idade limite da escolaridade obrigatória, de modo a que seja possível “preparar atempadamente e faseadamente a transição do aluno para a vida pós-escolar” (Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2018, p.37).

Assim, para que a escola consiga dar resposta a todos os alunos, prevê-se que seja oferecido um apoio acrescido na organização da vida pós-escolar e na criação do PIT, tendo em conta os interesses e expectativas do aluno, assim como as suas competências (académicas, vocacionais, pessoais e sociais), promovendo perceções realistas e identificando na comunidade locais de seu interesse para o desenvolvimento do PIT (Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2018).

O PIT deve ser criado pela equipa multidisciplinar juntamente com o aluno e os pais, de forma a que haja uma partilha de informação significativa, sendo por isso um documento que compromete todos os intervenientes, onde são definidas etapas e ações a serem desenvolvidas e havendo uma constante avaliação e reorganização das mesmas. Deste modo, o PIT é um documento dinâmico, flexível e passível de ser adequado segundo os interesses as experiências vividas pelo aluno e deve ser guiado pela sua autodeterminação (Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2018).

Nos casos em que os alunos não são capazes de nomear as suas potencialidades e dificuldades, de modo a conseguirem atingir os seus objetivos pessoais e profissionais, é fundamental apresentar-lhes diversas possibilidades e de lhes dar a oportunidade de as experimentarem e conhecerem (Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2018).

A criação do PIT deve ter por base o “planeamento-baseado-na-pessoa” (Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2018, p.38), tendo em consideração os princípios e os domínios definidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*. Além disso, é importante que a criação e manutenção do PIT seja feita através da articulação da escola com a família e a entidade onde o aluno se encontra, de modo a promover o sucesso do aluno e, em alguns casos, em identificar tarefas que possam ser trabalhadas na escola e que são importantes de serem desenvolvidas no local onde está a realizar o PIT (Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2018).

Um outro documento - O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*, ressalta a importância das competências dos alunos à saída da escolaridade, e tem por finalidade criar uma “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho nº9311/2016, 2017, p.1).

Através desta matriz pretende-se dar aos alunos a oportunidade de desenvolverem e aprenderem em todos os contextos onde estão inseridos, assim como, contribuir para a organização e gestão curricular, definir estratégias, metodologias e procedimentos a serem utilizados pelos docentes (Despacho nº9311/2016, 2017).

O *Perfil dos Alunos* encontra-se organizado em quatro grandes dimensões:

- Princípios – “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares”;

- Visão do Aluno – “explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória”;
- Valores – “orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis”;
- Áreas de Competências – “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Despacho nº9311/2016, 2017, p.9).

Destes domínios salienta-se as Áreas de Competências, uma vez que estão estritamente relacionadas com o âmbito desta dissertação.

As *Áreas de Competências*, fulcrais para o desenvolvimento do perfil do aluno, são “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Despacho n.º 9311/2016, 2017, p. 19) e estão delineadas em dez subáreas:

- Linguagens e Textos;
- Informação e Comunicação;
- Raciocínio e Resolução de Problemas;
- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;
- Relacionamento Interpessoal;
- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia;
- Bem-Estar, Saúde e Ambiente;
- Sensibilidade Estética e Artística;
- Saber Científico, Técnico e Tecnológico;
- Consciência e Domínio do Corpo.

Das subáreas apresentadas, neste trabalho, serão apenas analisadas *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia e Bem-Estar, Saúde e Ambiente*, uma vez que são as únicas áreas de competências que se enquadram nas áreas de ocupação – atividades de vida diária (AVDs) e atividades de vida diária instrumentais (AVDI) – que se pretende que sejam estudadas nos PITs.

Quanto ao *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia* encontram-se inseridos os “processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas,

aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente” (Despacho nº9311/2016, 2017, p.26), ou seja, é pretendido que os alunos consigam estabelecer ligações entre emoções, comportamentos e conhecimentos, reconheçam os seus interesses e necessidades, predisponham-se a adquirir novas competências e a criar objetivos, planos e projetos de forma responsável e autónoma, perspetivando uma aprendizagem contínua, durante o seu percurso de vida (Despacho nº9311/2016, 2017).

Relativamente ao *Bem-estar, Saúde e Ambiente*, os alunos devem promover a sua qualidade de vida e a da sociedade, sendo por isso importante que tenham hábitos quotidianos, uma alimentação e consumos adequados, assim como realizar exercício físico e demonstrar responsabilidade e consciência na sexualidade e nas suas relações interpessoais. Os alunos devem, ainda, ter comportamentos que contribuam para um futuro sustentável e que deem resposta aos desafios ambientais (Despacho nº9311/2016, 2017).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade*, quanto à aplicação dos princípios, valores e áreas de competências descritos anteriormente, contém práticas pedagógicas e didáticas a serem utilizadas pelos docentes, de modo a serem desenvolvidas as competências previstas (Despacho nº9311/2016, 2017).

Em síntese, os alunos com DID, principalmente aqueles com mais baixa capacidade de progressão num currículo dito normal, são alunos que se encontram na escola apoiados pelas medidas adicionais que promovem o desenvolvimento pessoal e a autonomia, assim como, bem-estar pessoal, saúde e o conhecimento do corpo. Muitas dessas medidas devem ser aplicadas por recursos especializados, podendo fazer parte desses recursos os terapeutas ocupacionais (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

1.3. Terapia Ocupacional e Autonomia

Atualmente a terapia ocupacional define-se como uma profissão da área da saúde centrada no cliente, preocupada com a promoção da sua saúde e bem-estar através da ocupação, cujo principal objetivo é capacitar as pessoas a participar nas suas atividades da vida diária (AVDs) (World Federation of Occupational Therapists, 2012), fomentando a sua autonomia pessoal.

Os terapeutas ocupacionais alcançam estes resultados trabalhando com as pessoas e as comunidades, de modo a melhorar as suas capacidades de exercerem as atividades que eles querem, precisam, ou que se espera que façam, modificando a ocupação ou o ambiente para melhorar e apoiar o seu envolvimento ocupacional (World Federation of Occupational Therapists, 2012).

A terapia ocupacional ajuda as pessoas a recuperarem, desenvolverem e construírem capacidades importantes para a sua independência funcional, saúde, segurança, integração social e participação (Marques & Trigueiro, 2011).

O terapeuta ocupacional centra a sua intervenção no cliente, tendo em conta as suas capacidades e necessidades, os ambientes e os contextos onde está inserido, os diversos tipos de ocupação e de atividades com os quais o cliente se envolve, ou se pode envolver no seu dia-a-dia, assim como os seus objetivos e planos futuros (Marques & Trigueiro, 2011).

As atividades, ou ocupações, podem ser divididas em “áreas da ocupação”, onde se encontram inseridas as atividades da vida diária (AVDs), atividades da vida diária instrumentais (AVDIs), descanso e sono, educação, trabalho, brincar/jogar, lazer e participação social (Marques & Trigueiro, 2011), sendo que:

- AVDs são atividades que promovem o bem-estar, a saúde e sobrevivência e são essenciais para a vida em sociedade (tomar banho/tomar duche, controlo intestinal e vesical, vestir, comer, alimentar, mobilidade funcional, cuidar de dispositivos pessoais, higiene e cuidados pessoais, atividade sexual e higiene sanitária);
- AVDIs dão suporte às atividades de vida diária (cuidar dos outros, cuidar de animais de estimação, educação de crianças, gestão da comunicação, mobilidade na comunidade, gestão financeira, gestão e manutenção da saúde, instalação e gestão da habitação, preparação de refeições e limpeza, prática religiosa, emergência e manutenção da segurança e compras) (Marques & Trigueiro, 2011).

Os terapeutas ocupacionais trabalham estas atividades em diversos contextos e ambientes, que por eles podem ser alterados e/ou modificados consoante os objetivos pretendidos e as competências que os clientes têm (Marques & Trigueiro, 2011).

Através do treino das AVDs, pretende-se que a pessoa aprenda a adaptar-se a novas situações e a mudanças da vida, tendo uma participação plena nas ocupações que

considera serem importantes, com o máximo de autonomia possível, pois, a perda ou a ausência de capacidades para cuidar das suas necessidades pessoais, assim como para gerir a sua vida, pode levar a uma baixa autoestima e a um grande sentimento de dependência (Pinheiro, 2013).

Existem várias definições de autonomia. A palavra autonomia provém do grego, *autos* (próprio) e *nomos* (regra, autoridade ou lei) e pode ser interpretada como a capacidade da pessoa tomar decisões próprias relativamente à sua vida pessoal e social (Aciem, 2011).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define a autonomia como a capacidade da “ pessoa para controlar, lidar e tomar decisões pessoais sobre como vive a sua vida diária, seguindo as suas próprias normas e preferências” (Pinheiro, 2013, p.39).

Segundo Reichert e Wagner, citados por Silva (2015), a autonomia desenvolve-se através da interação do indivíduo com os outros e podendo ser encontrados três níveis de autonomia: cognitivo, emocional e funcional:

- A autonomia de nível cognitivo caracteriza-se pela capacidade do indivíduo realizar as suas próprias escolhas, pensar sobre os seus próprios atos e determinar as suas metas.
- A autonomia de nível emocional caracteriza-se pela capacidade do indivíduo criar objetivos autonomamente, sem que as ideias e/ou opiniões dos outros interfiram nas suas escolhas.
- A autonomia a nível funcional só é atingida quando o indivíduo “consegue tomar as suas decisões, tratar dos seus assuntos e concretizar os objetivos definidos recorrendo a estratégias que considera serem adequadas, sem ajuda dos pais ou outros” (Silva, 2015, p.22).

Por sua vez Caixinha (2015) considera que a autonomia é construída ainda na infância, quando a criança começa a diferenciar-se do outro e a demonstrar as suas próprias características. O desenvolvimento da autonomia é um processo individual, onde o contexto e o ambiente social em que a criança se encontra influencia o seu desenvolvimento, sendo por isso importante que tanto o ambiente familiar, assim como o contexto escolar, proporcionem às crianças a oportunidade de viverem experiências diversificadas (Caixinha, 2015).

À medida que a criança vai desenvolvendo a sua autonomia, ela vai-se tornando mais independente nas atividades que realiza, por exemplo na alimentação começa a

comer adequadamente com os talheres, ou ao nível do vestir e do despir começa a fazê-lo sozinha e a escolher a sua própria roupa. Proporcionar às crianças estes tipos de atividades e ir dando um reforço positivo dá-lhes coragem para continuarem a explorar novos contextos e situações, sendo assim a forma como elas começam a aprender a tomar decisões e a fazer escolhas sozinhas (Godinho, 2016).

Os alunos com DID apresentam limitações que afetam a sua capacidade para enfrentar os diversos desafios da vida diária na comunidade e que são a base do seu comportamento adaptativo (Milheiro, 2009). É necessário ter-se em consideração que quanto menor for o número de AVDs que um aluno com DID consegue desempenhar, maior será a sua dependência ao nível das AVDIs (Machado, 2010) e ao nível de todas as suas áreas de ocupação e, por isso, menor será o seu comportamento adaptativo.

Cruzando a definição de AVDs e AVDIs com as subáreas do domínio *Áreas de Competências* (do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*), verificam-se que as subáreas possíveis de serem interligadas com estas atividades são *Bem-estar, Saúde e Ambiente e Desenvolvimento Pessoal e Autonomia*.

Uma vez que os terapeutas ocupacionais são técnicos que se focam na promoção das diferentes vertentes da autonomia; que o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória foca a promoção dessas vertentes, e tendo em atenção que o comportamento adaptativo, como vimos anteriormente, é a capacidade das pessoas conseguirem atingir os seus objetivos pessoais e em lidar com as exigências do meio em que se encontram, podemos concluir que estes técnicos são fundamentais na escola para ajudarem na promoção do comportamento adaptativo dos alunos com DID, quer através da promoção de competências, quer através da alteração e/ou adaptação dos ambientes, quer através da estruturação e reorganização das tarefas das suas ocupações significativas, para que estes possam ser o mais autónomos e/ou independentes possíveis no futuro.

II Parte - Estudo Empírico

2.1. Contextualização e Descrição da Problemática

Ao longo do tempo têm surgido várias definições, assim como têm sido descritas várias características da pessoa com deficiência intelectual. Contudo, a grande maioria dos autores tem abandonado a perspectiva médica da deficiência intelectual e tem considerado a importância da interação do indivíduo com o seu contexto, perspectivando a necessidade de serem criados apoios e adaptações que facilitem a sua participação plena na sociedade. Porque o objeto da presente investigação se relaciona com o comportamento adaptativo de jovens, adotou-se o conceito de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) pois, para que os jovens em estudo tenham uma participação plena é importante que a intervenção com esses jovens promova os diferentes domínios de autonomia, nos diferentes contextos em que eles atuam.

A partir da entrada em vigor do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, as Escolas têm em atenção a diversidade das necessidades e das potencialidades de todos os alunos, devendo promover a sua participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018). O Decreto citado elenca um conjunto de medidas, para a promoção da inclusão dos alunos com mais dificuldades.

Os alunos com DID severa são alunos que se encontram na escola apoiados pelas medidas adicionais, as quais, abrangem o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, e devem ser aplicadas por recursos especializados, podendo fazer parte desses recursos o terapeuta ocupacional (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018).

O terapeuta ocupacional funciona como o mediador da relação indivíduo-contexto-ocupação, ajudando na recuperação, desenvolvimento e construção de capacidades importantes para a independência funcional, saúde, segurança, integração social e participação do indivíduo, ou através da adaptação do contexto ou da atividade.

Segundo Marques e Trigueiro (2011) assume-se por ocupação tudo o que os indivíduos fazem, estando incluídas as AVDs, as atividades que consistem no cuidar do

próprio corpo, e as AVDIIs, que dão suporte à “vida diária, em casa e na comunidade, que requerem normalmente, interações mais complexas do que o autocuidado das AVDs” (Marques & Trigueiro, 2011, p.13).

Em qualquer investigação, o investigador precisa de definir inicialmente a problemática e o enquadramento teórico, para depois conseguir seleccionar o seu objeto de estudo, uma vez que o problema é a linha condutora da pesquisa.

Dado a importância que as AVDs e as AVDIIs assumem no comportamento adaptativo de todas as pessoas, a problemática subjacente ao presente estudo é:

- Os programas educativos individuais (PEIs) e os planos individuais de transição (PITs) dos alunos com DID severa abrangem os diversos tipos de autonomia dos seus educandos, de modo a promoverem o desenvolvimento dessas capacidades e dar resposta às necessidades nestes domínios?

No entanto, a problemática depende dos objetivos de investigação e, por isso, o investigador necessita de ter em consideração a adequação dos seus objetivos (Amado, 2018), sendo estes descritos no ponto seguinte.

2.2. Objetivos da Investigação

Os objetivos de uma investigação são a meta do estudo, que indicam o que o investigador pretende alcançar com o trabalho científico (Amado, 2018). Os objetivos podem dividir-se em objetivos gerais e específicos.

Os objetivos gerais são “as metas de longo alcance, as contribuições que se desejam oferecer com a execução da pesquisa” (Gonçalves, 2008). Assim, e decorrente do problema exposto anteriormente, traçou-se no presente estudo como objetivo geral:

- Analisar em que medida os programas educativos individuais (PEIs) e os planos individuais de transição (PITs) dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) severas promovem as atividades de vida diária (AVDs) e as atividades de vida diária instrumentais (AVDIIs) desses alunos.

Porém, para se conseguir alcançar o objetivo geral é importante serem delineadas metas específicas, de modo a caracterizar-se as etapas ou fases da pesquisa (Gonçalves, 2008). Para melhor operacionalizar este objetivo, definiu-se como objetivos específicos:

- Identificar quais os tipos de autonomia que os PEIs mais promovem, se autonomia ao nível das AVDs ou se a autonomia ao nível das AVDIIs;
- Identificar quais os tipos de autonomia que os PITs mais promovem, se autonomia ao nível das AVDs ou se a autonomia ao nível das AVDIIs;
- Verificar se os PEIs dos alunos que irão transitar para o centro de atividades ocupacionais (CAO) promovem mais a autonomia ao nível das AVDs ou a autonomia ao nível das AVDIIs;
- Verificar se os PITs dos alunos que irão transitar para o CAO promovem mais a autonomia ao nível das AVDs ou a autonomia ao nível das AVDIIs;
- Verificar se os PEIs dos alunos que irão transitar para a formação profissional (FP) promovem mais a autonomia ao nível das AVDs ou a autonomia ao nível das AVDIIs;
- Verificar se os PITs dos alunos que irão transitar para o FP promovem mais a autonomia ao nível das AVDs ou a autonomia ao nível das AVDIIs.

Os objetivos da investigação dão-nos as primeiras orientações para a análise e determinam “a razoabilidade do tamanho da amostra ou do número de documentos a estudar” (Amado, 2018, p.313).

2.3. Metodologia de Investigação

As investigações qualitativas têm uma visão holística relativamente ao estudo dos seres humanos. Nestas, podem existir várias realidades que dependem das perceções dos próprios indivíduos, do contexto, da época e da cultura onde estão inseridos. Este tipo de investigações tende a dar significado a fenómenos, sendo estes “únicos e não previsíveis” (Fortin, 2009, p.31).

Estas investigações têm como objetivo compreender os fenómenos e não explicá-los (Amado, 2018). Assim sendo, o presente estudo é de origem qualitativa, uma vez que pretende compreender em que medida os PEIs e os PITs dos alunos com DID severa, de um agrupamento de escolas do Baixo Alentejo, promovem o desenvolvimento de competências relacionadas com as AVDs e as AVDIIs.

Além disso, este é um estudo descritivo, uma vez que se pretende estudar uma situação real, no seu contexto natural. Os estudos descritivos têm como objetivo “descobrir, explorar, descrever fenómenos” (Fortin, 2009, p.32). Estes estudos são constituídos por questões ou objetivos de investigação, sendo que a problemática de investigação e os objetivos da mesma já se encontram anteriormente descritos.

Dentro da investigação qualitativa e descritiva, a estratégia selecionada foi o estudo de caso, uma vez que permite que se estudem fenómenos onde o investigador tem “pouca possibilidade de controle sobre os eventos” e quando o seu interesse se foca em fenómenos “atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real” (Godoy, 1995, p.26).

O estudo de caso abrange uma grande variedade de abordagens metodológicas e a sua amostra pode ser constituída por “um ou mais casos, sejam eles indivíduos isolados, grupos, instituições, projetos e outras situações, com vista a serem estudados por si mesmos e compreendidos no seu contexto” (Amado, 2018, p.120).

A investigação em curso enquadra-se na estratégia de estudo de caso, uma vez que só se conseguiu autorização de um agrupamento de escolas do Baixo Alentejo para a realização do presente estudo.

Quando se realizam estudos é essencial que se suporte e que se verifique a veracidade e fiabilidade das informações recolhidas, sendo importante realizar-se a triangulação dos dados recolhidos por diferentes fontes de informação utilizadas (Barbosa, 2012). Deste modo, no ponto seguinte são descritos os instrumentos de colheita de dados e os procedimentos utilizados.

2.4. Instrumentos de Colheita de Informação e Procedimentos

Tendo em atenção a problemática da investigação descrita anteriormente, o investigador necessita de ter em consideração a “autenticidade, pertinência e exatidão das informações colhidas” (Amado, 2018, p.281). Assim, é importante serem utilizadas diferentes fontes de informação, pois a triangulação dos dados obtidos irá aumentar a credibilidade da investigação (Fortin, 2009).

Uma vez que nas investigações qualitativas e descritivas os métodos de recolha de dados mais utilizados são a observação, a entrevista e/ou o questionário (Fortin, 2009),

os instrumentos de recolha de informação que foram utilizados no presente estudo foram os seguintes: a entrevista; o questionário; a Escala de Comportamento Adaptativa (ECA) – Versão Portuguesa e a análise documental dos PITs dos alunos do agrupamento de escolas em questão.

Nos seguintes pontos são descritos e caracterizados os instrumentos de recolha de dados mencionados anteriormente.

2.4.1. Entrevista

A entrevista é um método de recolha de informação dos estudos qualitativos. É a “comunicação verbal entre duas pessoas, um entrevistador que recolhe dados e um respondente que fornece a informação” (o entrevistado) (Fortin, 2009, p. 375).

As entrevistas podem ser:

- **Estruturadas (dirigidas)** – o entrevistador é quem controla o conteúdo da informação, tendo previamente definidas as questões e a sua ordem, e o entrevistado deve apenas responder ao que lhe é pedido;
- **Semiestruturadas (semidirigidas)** – o entrevistador tem questões definidas, mas a ordem em que são colocadas ao entrevistado pode ser alternada. Além disso, é dado espaço ao entrevistado para expor as suas ideias e sentimentos sobre o tema;
- **Não estruturadas (não dirigidas)** – o entrevistado é quem “decide a direção a dar à entrevista” (Fortin, 2009, p.376), podendo falar livremente sobre o tema que o entrevistador introduziu, não sendo necessário serem abordados todos os assuntos sugeridos (Fortin, 2009).

No presente estudo utilizou-se duas entrevistas semiestruturadas uma vez que se pretendia dar espaço aos entrevistados para expor a sua realidade. Assim, considerou-se importante entrevistar a coordenadora da educação especial (CEE), para obtenção da informação de como são criados os PEIs e PITs e quais os seus objetivos para cada aluno, e ainda, entrevistar a terapeuta ocupacional (TO) que acompanha os alunos do agrupamento, para se perceber qual o seu papel relativamente à participação no PIT e no desenvolvimento das AVDs e das AVDIIs destes alunos.

A entrevista realizada à CEE (Apêndice I – Guião de Entrevista à Coordenadora de Educação Especial) encontra-se dividida em quatro blocos:

- **O Bloco I** – Legitimação da entrevista: pretende-se legitimar a entrevista; informar o objetivo do estudo e assegurar o carácter confidencial e o anonimato da entrevista.
- **O Bloco II** – Caracterização da CEE do agrupamento: inquirir-se sobre a experiência e formação da entrevistada no que respeita ao tema.
- **Bloco III** – Processo de criação dos PITs e o desenvolvimento das AVDs e das AVDI: identificam-se os intervenientes no processo de criação dos PITs; as suas principais preocupações; sabe-se se as AVDs e as AVDI constam nos PITs e explora-se a sua operacionalização durante o tempo letivo, assim como identificam-se diferenças das atividades promovidas entre os alunos com PIT para CAO e os alunos com PIT para FP.
- **Bloco IV** – Finalização da entrevista: recolhem-se sugestões da entrevistada e agradece-se a sua colaboração e participação no estudo.

Nas entrevistas semiestruturadas “muitas vezes é necessário fazer mais do que uma entrevista com um respondente” (Fortin, 2009, p.377). Após a transcrição e análise inicial da entrevista realizada à coordenadora, considerou-se importante realizar-se uma segunda entrevista para se explorar melhor alguns temas que não tinham sido totalmente esclarecidos na primeira. A segunda entrevista realizada à CEE encontra-se em Apêndice (Apêndice II – Segundo Guião de Entrevista à Coordenadora de Educação Especial).

A entrevista realizada à terapeuta ocupacional (Apêndice III – Guião de Entrevista à Terapeuta Ocupacional) também se encontra dividida em quatro blocos:

- **O Bloco I** - Legitimação da entrevista: pretende-se legitimar a entrevista; informar o objetivo do estudo e assegurar o carácter confidencial e o anonimato da entrevista.
- **O Bloco II** – Caracterização da terapeuta ocupacional: inquirir-se sobre a experiência e formação da entrevistada no que respeita ao tema.
- **Bloco III** – Processo de criação dos PITs e o desenvolvimento das AVDs e das AVDI: verifica-se se a terapeuta participa, ou não, no processo de criação dos PITs; se participa no treino das AVDs e das AVDI; explora-se a sua operacionalização durante o tempo letivo; verifica-se qual o tipo de atividade

mais desenvolvido e, ainda, identificam-se diferenças das atividades promovidas entre os alunos com PIT para CAO e os alunos com PIT para FP.

- **Bloco IV** – Finalização da entrevista: recolhem-se sugestões da entrevistada e agradece-se a sua colaboração e participação no estudo.

A primeira entrevista à coordenadora de educação especial foi realizada no final do mês de abril, tendo sido feita a segunda entrevista no início de maio. A entrevista realizada à terapeuta ocupacional foi feita no final do mês de junho, após o término do terceiro período escolar.

2.4.2. Questionário

O questionário é um método de recolha de informação muito utilizado pelos investigadores. Este consiste em os participantes do estudo responderem a questões, obtendo-se assim dados reais “sobre acontecimentos ou situações conhecidas, sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões” (Fortin, 2009, p.380).

Os questionários podem ser constituídos por questões de resposta fechada ou aberta. Nas questões de resposta fechada, o participante deve escolher a sua resposta a partir de uma lista pré-definida, existindo nesta categoria “questões dicotómicas, questões de escolha múltipla, questões por ordenação, questões de enumeração gráfica, assim como listas de pontuação” (Fortin, 2009, p.383). Assim:

- **Nas questões dicotómicas** – o participante tem de selecionar uma resposta entre duas opções;
- **Nas questões de escolha múltipla** – o respondente tem de escolher uma resposta de um conjunto de possibilidades dispostas por uma ordem;
- **Nas questões por ordenação** – o participante tem de classificar as suas respostas pela sua ordem de importância;
- **Nas questões de enumeração gráfica** – o respondente tem de selecionar, de uma escala bipolar “cujos extremos são enunciados opostos” (Fortin, 2009, p.384), a opção que corresponde à sua apreciação sobre a questão;
- **Nas listas de pontuação** – existe um conjunto de enunciados, onde o participante seleciona de entre a lista a(s) sua(s) resposta(s) (Fortin, 2009).

Nas questões de resposta fechada podem, ainda, existir as questões-filtro que “servem para dirigir o respondente para as questões que se aplicam à sua situação” (Fortin, 2009, p.384) (por exemplo, se respondeu “Sim” à questão X, então pode passar para a questão Y).

As questões fechadas têm como vantagem a sua simplicidade e facilidade em serem aplicadas. Têm uma codificação clara e permitem uma análise rápida e eficaz das respostas, podendo também ser um importante elemento estatístico. No entanto, nas questões fechadas podem surgir omissões ou nas listas de resposta as escolhas podem ser limitativas para os respondentes (Fortin, 2009).

Nas questões abertas não são delineadas categorias, permitindo ao participante responder livremente. Este tipo de questões possibilita que sejam obtidas respostas complementares sobre o estudo. No entanto, corre-se o risco das respostas serem incompletas (Fortin, 2009).

Durante o estudo, o investigador pode utilizar questionários já existentes ou pode criar o seu próprio questionário, consoante a informação que pretende obter (Fortin, 2009).

O questionário aplicado aos pais/encarregados de educação, composto quase na totalidade por questões de respostas fechadas foi criado pela investigadora com o intuito de se verificar quais as capacidades dos seus filhos/educandos ao nível das AVDs e das AVDIs, de modo a identificar-se qual das atividades (AVDs ou AVDIs) os alunos demonstram ter mais dificuldades (Apêndice IV – Questionário aos Encarregados de Educação).

O questionário encontra-se dividido em três partes.

- A primeira parte refere-se aos dados de identificação geral do encarregado de educação do aluno, sendo constituído por questões de respostas fechada, nomeadamente questões dicotómicas e de escolha múltipla de enumeração.
- Na segunda parte do questionário existem duas tabelas, uma relativa às AVDs e outra às AVDIs, com questões de resposta fechada do tipo de questões de enumeração, sendo que o encarregado de educação tem de utilizar a seguinte codificação (1- Muita dificuldade; 2- Dificuldade; 3- Facilidade e 4- Muita facilidade), consoante as competências do educando. E existe, ainda, uma questão de resposta aberta, onde é pedido ao encarregado de educação que identifique, relativamente às tabelas anteriores, quais as AVDs e as AVDIs que considera serem mais relevantes.

- Quanto à terceira parte do questionário, existem questões de resposta fechada do tipo dicotômica, de escolha múltipla e duas questões abertas. Pretende-se assim, compreender a opinião dos pais/encarregados de educação acerca das AVDs e das AVDIs, a presença destas atividades no PEI e no PIT do educando e, ainda, a sua participação na criação destes documentos.

O questionário foi entregue aos pais/encarregados de educação pelos professores de educação especial dos alunos, dos quais se obteve previamente a autorização para a sua participação no estudo.

2.4.3. Escala de Comportamento Adaptativo

As escalas são um método de recolha de dados mais preciso que os questionários. São um instrumento de autoavaliação, constituídas “por vários enunciados ou itens, lógica e empiricamente ligados, entre si, e que são destinados a medir um conceito ou uma característica do indivíduo” (Fortin, 2009, p.388). Estas permitem conhecer as características dos indivíduos em estudo e ser-lhes atribuindo um grau (Fortin, 2009).

Neste estudo foi utilizada a Escala de Comportamento Adaptativo (ECA) – Versão Portuguesa (Santos e Morato, 2004), com o intuito de verificar a capacidade adaptativa de cada aluno relativamente às AVDs e às AVDIs e se estas atividades correspondem aos objetivos propostos pelos PITs.

Escolheu-se a ECA, porque é uma escala cujo objetivo é avaliar as capacidades de adaptação das pessoas com DID relativamente ao contexto ecológico onde estão inseridas, sendo identificadas as áreas em que têm maiores ou menores capacidades para a uma participação plena nas diversas situações da sua vida diária.

A escala consta de duas partes, sendo ambas compostas por questões de resposta fechada.

- A primeira parte encontra-se dividida em dez domínios, onde são avaliadas as competências motoras, cognitivas e sociais dos alunos, assim como as suas competências ao nível do seu desempenho e autonomia relativamente às AVDs e às AVDIs, em casa, na escola e no local de estágio/posto de trabalho. Existe, ainda, uma questão suplementar no fim da primeira parte da escala, que é aplicada apenas a elementos do sexo feminino acerca da sua menstruação. Na primeira parte da escala, encontram-se duas formas de cotação das várias áreas

avaliadas, algumas questões são cotadas consoante a complexidade do desempenho, em que quanto maior for o desempenho e a complexidade da tarefa maior é a cotação obtida, sendo que as tarefas são descritas da de maior complexidade para a de menor complexidade. No outro tipo de cotação utilizado, o avaliador tem de cotar como “Sim” ou “Não”, sendo atribuídos a estes os valores de 0 ou 1 (ou vice-versa). A seleção é feita consoante se o aluno realiza ou não a tarefa. Alguns dos itens não se aplicam a todos os alunos, por isso nestes casos assinala-se o “Não”.

- A segunda parte do questionário encontra-se dedicada à avaliação dos comportamentos desajustados que os alunos possam ter, ou não, assim como a frequência com que surgem. Esta parte é constituída por oito domínios. Nestes itens a legenda corresponde “N - Nunca = 0”, “O - Ocasional = 1” e “F - Frequentemente = 2”, sendo que o valor “zero” é o melhor valor, uma vez que significa que o comportamento desajustado nunca aconteceu.

A escala foi aplicada aos alunos durante o mês de maio, após a técnica ter recebido as autorizações dos encarregados de educação. A Primeira Parte da ECA foi realizada através de observação direta dos alunos, enquanto que a Segunda Parte foi feita sobre forma de entrevista às professoras de educação especial que acompanham os alunos.

2.4.4. Análise Documental

Nas investigações a análise documental pode ser utilizada para complementar informação recolhida através de outros instrumentos de colheita de dados ou como um método principal de recolha de informação (Barbosa, 2012).

A análise documental consiste no estudo de documentos com o objetivo de se compreender uma realidade. Neste método de recolha de dados, o investigador obtém informação através de fontes informais (Junior, Medeiros & Augusta, 2017).

No presente estudo considerou-se importante fazer-se a análise documental dos PITs, de modo a verificar-se qual o tipo de atividades que são mais promovidas, se as AVDs ou as AVDI, assim como verificar se existem diferenças entre os alunos com DID severa com PIT para frequentar o CAO e os que irão frequentar a FP (Apêndice V – Guião para a Análise Documental dos PITs). A análise documental só foi possível ser realizada

no fim do mês de junho e início de julho, após o término do terceiro período escolar, altura em que os docentes tiveram disponibilidade para facultar estes documentos.

2.5. Constituição e Caracterização dos Participantes no Estudo

No estudo participaram 14 indivíduos: coordenadora da educação especial; terapeuta ocupacional; 6 alunos com PIT do agrupamento em estudo e os respetivos encarregados de educação.

Selecionou-se a coordenadora de educação especial, porque uma vez que é também a coordenadora da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (EMAI) do respetivo agrupamento, tem um papel fundamental na operacionalização e no acompanhamento de todo o processo da educação inclusiva (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)), 2018).

A coordenadora de educação especial tem 56 anos, sendo a Educação de Infância a sua formação inicial. Possui Pós-Graduação e Mestrado em Educação Especial e há onze anos que trabalha nesta área.

A terapeuta ocupacional tem 26 anos. Possui uma pós-graduação em Terapia com Animais: Cães e Cavalos. Trabalha há quatro anos com crianças e jovens com DID severa, fazendo parte do projeto Centro de Recursos para a Inclusão, de uma instituição do Baixo Alentejo.

Todos os alunos estão diagnosticados com DID, entre outras problemáticas. São excluídos do estudo os alunos que se encontram atualmente totalmente dependentes. No agrupamento em estudo existem dezassete alunos com PIT, mas a investigadora apenas obteve autorização de seis encarregados de educação. Assim, o estudo foi realizado com seis alunos do agrupamento com PIT, estando as suas idades compreendidas entre 16 e os 18 anos de idade. Cinco alunos são do género masculino, havendo apenas uma aluna do género feminino.

Relativamente aos pais/encarregados de educação, foi entregue o questionário mencionado acima aos seis encarregados de educação, mas apenas quatro responderam e devolveram o questionário. As idades encontram-se compreendidas entre os 39 e os 51 anos, sendo todos do género feminino. Relativamente ao grau de parentesco são três mães

e uma tia. Quanto ao grau de escolaridade, este encontra-se compreendido entre o 9.º ano de escolaridade e a licenciatura.

III Parte - Resultados

Neste capítulo pretende-se sintetizar e descrever todos os dados recolhidos, procedendo-se à análise e interpretação dos mesmos, de forma a compreender e interligar os dados com os objetivos deste trabalho. A recolha e interpretação dos dados revelou-se um processo complexo devido às distintas fontes de informação a que se recorreu nesta investigação qualitativa. Tentar-se-á descrever em que medida os PITs promovem as AVDs e as AVDIs dos alunos com DID severa, quais as mais promovidas e verificar se efetivamente existem diferenças entre as atividades que são promovidas para os alunos que irão frequentar o CAO ou a FP.

3.1. Síntese dos Resultados Obtidos com a Entrevista à Coordenadora de Educação Especial

Analogamente ao processo de criação dos PITs, através dos dados obtidos com a entrevista à coordenadora de educação especial (CEE) (Apêndice VI – Resultados Obtidos nas Entrevistas à Coordenadora de Educação Especial), verifica-se que os principais intervenientes na criação dos PITs são os “professores de educação especial, os professores de disciplinas, funcionários da escola e os técnicos que acompanham os alunos”. Não é mencionado pela CEE a participação do aluno, nem do seu encarregado de educação, como é previsto acontecer no *Manual de Apoio à Prática*.

Quanto aos objetivos dos PITs é mencionado que se pretende “aproveitar as potencialidades e os interesses dos alunos”, permitindo-os realizar “atividades que os deixem realizados”. Porém, refere que é difícil dar aos alunos a oportunidade de desenvolverem o seu PIT na comunidade, devido aos horários e à necessidade de transporte, em alguns casos.

Nomeadamente à inclusão das AVDs e das AVDIs nos PITs, a CEE menciona que as AVDs são importantes no PEI do aluno, enquanto que as AVDIs enquadram-se no PIT. No entanto, uma vez que o PIT é um documento que complementa o PEI e que deve

conter informação específica sobre as competências dos alunos (académicas, vocacionais, pessoais e sociais) as AVDs e as AVDIIs devem de estar ambas incluídas no PIT.

Quando lhe foi questionado se existiam objetivos específicos para a promoção do desenvolvimento das autonomias, a CEE menciona que ao nível das AVDs estas são maioritariamente desenvolvidas em casa (“eles vêm aqui para a escola já vestidos, já vêm limpos, já tomaram o pequeno-almoço”) e que as que são realizadas na escola “os alunos são autónomos”. Quanto às AVDIIs, a CEE menciona “o PIT (...) tem mais a haver com a FP e com a atividade ocupacional”, sendo por isso mais trabalhadas na escola.

No que concerne à diferença entre o PIT dos alunos que irão frequentar um CAO e os alunos que irão frequentar a FP, a CEE menciona que os alunos com PIT para CAO são alunos que “não têm competências para desenvolver uma atividade profissional no futuro”, enquanto que os alunos com PIT para FP são alunos com “mais capacidades”.

Relativamente às perspetivas futuras, segundo a CEE os alunos com PIT para CAO quando não têm resposta em nenhum CAO ficam em casa e os alunos com PIT para FP são raros os casos que conseguem ingressar numa atividade profissional.

3.2. Síntese dos Resultados Obtidos com a Entrevista à Terapeuta Ocupacional

Quanto aos dados obtidos através da entrevista à terapeuta ocupacional (TO) (Apêndice VII – Resultados Obtidos na Entrevista à Terapeuta Ocupacional), verificou-se que a técnica não participa na criação dos PITs dos alunos que acompanha, averiguando-se assim que nem todos os elementos constituintes da equipa multidisciplinar participam na criação do documento.

Além disso, a TO menciona não ter conhecimento da inserção das autonomias (AVDs e AVDIIs) nos PITs dos alunos, apesar de serem trabalhadas com ela no contexto escolar (sala de aula, bar, casa de banho, recreio). Refere que as AVDs são normalmente mais desenvolvidas com as crianças e com os alunos com PIT para CAO e as AVDIIs com adolescentes e com alunos com PIT para FP, havendo nestes últimos maior preocupação com o desenvolvimento de objetivos relacionados com a procura de emprego, com o desenvolvimento de competências relacionadas com o trabalho, gestão de dinheiro, gestão de tempo, ou seja, objetivos “mais elaborados cognitivamente”.

3.3. Síntese dos Resultados Obtidos através do Questionário aos Encarregados de Educação

No que refere aos dados obtidos através do questionário entregue aos encarregados de educação (Apêndice VIII – Resultados Obtidos no Questionário Aplicado aos Encarregados de Educação), verifica-se que os alunos A1, A2, A3 e A4 são autónomos ao nível das AVDs. É de realçar que os encarregados de educação dos alunos A5 e A6 não devolveram os questionários, apesar destes terem sido entregues duas vezes e de se ter lembrado várias vezes a importância da sua entrega.

Ao nível das AVDIs os alunos A1, A2 e A3 apresentam dificuldades ao nível da *Preparação de Refeições e Limpeza*, especialmente ao nível da preparação de refeições complexas, enquanto que o aluno A3 tem neste domínio várias tarefas que nunca realizou. O outro domínio que os alunos A2, A3 e A4 demonstram alguma dificuldade é o das *Compras*.

Relativamente às AVDs e às AVDIs, foi perguntado aos encarregados de educação quais as atividades que consideravam ter maior relevância, pelo que os encarregados de educação dos alunos A1 e A3 não responderam à questão, o encarregado de educação do aluno A2 respondeu a tarefa *Pagar as compras* e o encarregado de educação do aluno A4 respondeu que todas as atividades eram importantes, tanto as AVDs assim como as AVDIs.

Nomeadamente à participação dos encarregados de educação na criação do PIT do seu educando, os encarregados de educação dos alunos A1 e A2 afirmaram ter participado na sua criação, enquanto que os encarregados de educação do A3 e do A4 afirmaram não ter participado.

Quanto à inclusão das AVDs e das AVDIs no PIT do seu educando, os encarregados de educação dos alunos A1 e A2 dizem que as autonomias estão incluídas no PIT dos seus educandos, enquanto que os encarregados de educação dos alunos A3 e A4 dizem não estar. Aos encarregados de educação dos alunos A1 e A2 foi pedido que dissessem quais as AVDs e as AVDIs que se encontravam incluídas no PIT, no entanto estes não responderam à questão.

No questionário foi também perguntado aos encarregados de educação se consideravam importante que as AVDs e as AVDIs fossem desenvolvidas na escola,

sendo que todos responderam que sim. Quando lhes é perguntado quais as atividades que deveriam de ser mais desenvolvidas, se as AVDs ou as AVDI, os encarregados de educação dos alunos A1, A3 e A4 responderam ambas, enquanto que o encarregado de educação do aluno A2 responde as AVDI.

Relativamente ao tipo de resposta que os seus educandos terão após o término da escolaridade obrigatória, os encarregados de educação dos alunos A2 e A3 responderam que o seu educando terá resposta ao nível da formação profissional. Os encarregados de educação dos alunos A1 e A4 responderam não saber o tipo de resposta que os seus educandos terão. Como foi mencionado anteriormente os encarregados de educação dos alunos A5 e A6 não devolveram os questionários. Assim, a informação da resposta que os alunos A1, A4, A5 e A6 terão após o término da escolaridade obrigatória foi obtida através das professoras de educação especial que acompanham estes alunos, no dia em foi aplicada a Escala de Comportamento Adaptativo (ECA), sendo que os alunos A1 e A4 terão resposta ao nível da FP e os alunos A5 e A6 terão resposta ao nível de um CAO.

3.4. Síntese dos Resultados Obtidos com a Escala de Comportamento Adaptativo (ECA)

No seguinte quadro (Quadro I) encontram-se os resultados obtidos através da aplicação da Primeira Parte da ECA. Este estudo foca-se na análise dos dados obtidos através da Primeira Parte da ECA, uma vez que é a parte com domínios possíveis de serem interligados com as AVDs e as AVDI (Apêndice IX – Resultados Obtidos através da Aplicação da Escala de Comportamento Adaptativo (ECA)).

Quadro I – Resultados Obtidos através da Aplicação da Primeira Parte da ECA

	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Autonomia	123	110	100	109	68	70
Desenvolvimento Físico	38	38	38	38	36	34
Atividade Económica	26	10	5	13	0	0
Desenvolvimento da Linguagem	41	40	36	41	20	26
Números e Tempo	17	15	11	15	5	4
Atividade Doméstica	23	16	4	8	2	5

Atividade Profissional	Pré-11	8	5	6	4	6
Personalidade	23	15	9	15	6	11
Responsabilidade	11	11	8	10	3	7
Socialização	26	17	15	26	10	22
Menstruação *	Não aplicável	5	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável

* apenas para alunos do género feminino

Através do Quadro I é possível verificar-se que os alunos que terão resposta ao nível da FP (A1, A2, A3 e A4), são os alunos que obtiveram, em geral, melhores resultados nos diferentes domínios da Primeira Parte da ECA, enquanto que os dois alunos que irão frequentar um CAO (A5 e A6) apresentam resultados mais baixos.

Nos quadros seguintes (Quadro II e III) cruzou-se os domínios das áreas de ocupação (AVDs e AVDI) com os domínios da ECA de modo a verificar-se quais as atividades que são mais avaliadas na ECA e para se compreender quais as competências adaptativas que os alunos possuem.

Quadro II – Atividades da Vida Diária (AVDs) vs. Domínios da Escala de Comportamento Adaptativo (ECA)

Áreas de Ocupação		Escala de Comportamento Adaptativo (ECA)	
Domínios	Subdomínios	Domínios	Subdomínios
AVDs	Tomar banho/ Tomar duche	Autonomia	Banho
	Controlo intestinal e vesical		Treino na utilização da casa de banho
	Vestir		Vestuário
			Vestir
	Comer		Despir nas alturas apropriadas
			Sapatos
	Alimentar		Uso de utensílios de mesa
			Beber
	Mobilidade funcional		Maneiras à mesa
	Cuidar dos dispositivos pessoais		Postura
	Higiene e cuidados pessoais		
Lavar as mãos e a cara			
Atividade sexual	Higiene pessoal		
Higiene sanitária	Lavar os dentes		
		Menstruação*	

No Quadro II verifica-se que na ECA não são avaliados os subdomínios *Cuidar de Dispositivos Pessoais e Atividade Sexual* das AVDs.

No Apêndice X (Apêndice X – Análise das AVDs e das AVDIs relativamente aos Domínios da ECA) é possível confirmar-se que o domínio das AVDs com maior frequência é o *Alimentar* e os alunos apresentam quase todos autonomia ao nível das AVDs, sendo que os únicos parâmetros com menor frequência de sucesso (valor este igual a 4) são os subdomínios *Vestuário e Higiene Pessoal*.

Quadro III – Atividades da Vida Diária Instrumentais (AVDIs) vs. Domínios da Escala de Comportamento Adaptativo (ECA)

Áreas de Ocupação		Escala de Comportamento Adaptativo (ECA)		
Domínios	Subdomínios	Domínios	Subdomínios	
AVDIs	Cuidar dos outros			
	Cuidar de animais de estimação			
	Educação de crianças			
	Gestão da comunicação		Desenvolvimento da Linguagem	Expressão pré-verbal
				Utilização das palavras
				Frases
				Articulação
				Escrita
				Escrever à mão
				Compreensão de instruções verbais
				Compreensão da leitura
				Conversação
	Vários			
	Mobilidade na comunidade		Deslocação	Sentido de orientação
				Transporte
				Mobilidade
	Gestão financeira		Atividade Económica	Manuseamento do dinheiro
Serviços bancários				
Recursos de pagamento				
Capacidade de planear a utilização de dinheiro				
Gestão e manutenção da saúde		Autonomia	Cuidados com o vestuário	
		Números e Tempo	Tempo	
			Conceito de tempo	
			Números	

Instalação e gestão da habitação	Atividade Doméstica	Limpeza do espaço próprio
		Tratamento do vestuário
	Atividade Doméstica	Pôr a mesa
		Preparação de refeições
Levantar a mesa		
Preparação de refeições e limpeza		Lavar a roupa
Prática religiosa		
Emergência e manutenção da segurança	Autonomia	Segurança na rua ou no recinto escolar
		Segurança em casa
Compras	Autonomia	Comer em locais públicos
	Atividade Económica	Recados
	Números e Tempo	Compras
		Números

No Quadro III verifica-se que na ECA não são avaliados os subdomínios *Cuidar dos Outros*, *Cuidar de Animais de Estimação*, *Educação de Crianças* e a *Prática Religiosa* das AVDI.

Quanto ao Apêndice X (Apêndice X – Análise das AVDs e das AVDI relativamente aos Domínios da ECA) é possível verificar-se que as AVDI com maior frequência são a *Gestão da Comunicação* e averiguar que nem todos os alunos atingem a frequência de sucesso, sendo que os domínios que surgem com menor frequência de sucesso:

- a *Autonomia* ao nível da *Mobilidade na Comunidade* e da *Gestão e Manutenção da Saúde*;
- a *Atividade Económica* ao nível da *Gestão Financeira*;
- os *Números e Tempo* ao nível da *Gestão e Manutenção da Saúde*;
- a *Atividade Doméstica* ao nível da *Instalação e Gestão da Habitação* e da *Preparação das Refeições*.

Após a análise dos dados do Apêndice X, é possível verificar-se que os alunos apresentam maiores dificuldades no desempenho ao nível das AVDI, do que ao nível das AVDs. Este dado é importante e era espectável, uma vez que as AVDs, como já foi mencionado anteriormente, são as atividades que promovem o nosso bem-estar, saúde e sobrevivência, enquanto que as AVDI são atividades que dão suporte às nossas atividades de vida diária e por isso requerem mais competências adaptativas.

3.5. Síntese dos Resultados Obtidos com a Análise Documental dos PITs

Quanto aos dados obtidos através dos PITs, estes são apresentados no Apêndice XI (Apêndice XI – Análise dos PITs dos Alunos) e no Apêndice XII (Apêndice XII – Análise dos PITs relativamente às Potencialidades dos Alunos).

No Apêndice XII é possível verificar-se que são descritas potencialidades dos alunos A1, A2, A3 e A4 ao nível da autonomia pessoal, social e funcional. No PIT do aluno A5 não são descritas potencialidades, apenas competências que deve adquirir. É de salientar que não foi possível ter-se acesso ao PIT do aluno A6, por indisponibilidade da professora de educação especial que acompanha o aluno. Apesar de os alunos fazerem parte do mesmo agrupamento de escolas, os alunos A1, A2, A3 e A4 frequentam a mesma escola, enquanto que os alunos A5 e A6 frequentam outra escola do agrupamento.

No quadro seguinte, são descritas as preocupações dos encarregados de educação, que se encontram nomeadas nos PITs.

Quadro IV – Preocupações dos Pais/Encarregados de Educação Mencionadas no PIT do seu Educando

	PIT	Indicadores	Frequência
Preocupação dos Pais/Encarregados de Educação	A1	(...) aquisição de competências académicas	1
		(...) desempenho de uma atividade laboral	1
	A2	(...) considera a experiência no âmbito do Jardim de Infância uma mais valia para o desenvolvimento de competências	1
		(...) [uma mais valia para o desenvolvimento de] autonomia	1
	A3	(...) comportamento	1
		(...) integração social	1
		(...) autonomia	1
		(...) aquisição de competências funcionais	1
	A4	(...) desenvolvimento de competências	1
		(...) [desenvolvimento] de autonomia	1
		(...) seja capaz de ter uma ocupação	1

Através do Quadro IV é possível verificar-se que em três PITs dos alunos (A2, A3 e A4), os encarregados de educação mencionam como preocupação o desenvolvimento da autonomia dos seus educandos.

Nomeadamente às competências que os alunos devem adquirir, estas encontram-se relacionadas com as áreas de competências descritas no *Perfil do Aluno*.

Na tentativa de cruzamento das AVDs e das AVDIs com as áreas de competências a serem promovidas segundo o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, verificou-se que embora as AVDs e as AVDIs requeiram ação/desempenho da tarefa, e as áreas de competências sejam mais subjetivas, solicitando maioritariamente valores e atitudes por parte dos alunos, esses valores e atitudes estão subjacentes na ação/desempenho das AVDs e das AVDIs.

Assim, verificou-se que os domínios das áreas de competências com atitudes e valores inerentes às AVDs e às AVDIs são o *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia* e o *Bem-Estar, Saúde e Ambiente*, que se encontram descritas nos seguintes quadros.

Os indicadores apresentados encontram-se no Apêndice XI.

Quadro V – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia

Desenvolvimento Pessoal e Autonomia:	
Subdomínio	Indicadores (retirados dos PITs dos alunos)
Organização	Melhorar competências de organização
	[Desenvolver a capacidade de] orientação para objetivos
	Adquirir competências de organização/arrumação
	Ser capaz de planear e realizar tarefas simples
Espírito de iniciativa e tomada de decisão	Desenvolver a capacidade de iniciativa
	Promover o espírito de iniciativa
	Desenvolver capacidade de iniciativa
	[Desenvolver a] tomada de decisão
	Adquirir iniciativa para a realização de tarefas de carácter prático
	Promover o espírito de iniciativa
	Desenvolver a capacidade de iniciativa e de tomada de decisão
Motivação para aprender	Mostrar interesse por novas atividades
	(...) continue o desenvolvimento de competências para que seja capaz de ter uma ocupação que vá ao encontro dos seus gostos e interesses
	Revelar maior motivação no desempenho das atividades inerentes ao contexto escolar
	Saber pôr a mesa

Competências funcionais	Distribuir lanches
	Limpar mesas
	Arrumar materiais
	Ter em atenção a limpeza/apresentação do seu espaço
	Desenvolver e reforçar competências funcionais que sejam facilitadoras de uma vida autónoma
	Saber despejar o lixo
	Fazer a manutenção do seu espaço
Autoconfiança	Promover o autoconceito e a autoestima
	Promover o autoconceito
	[Promover] a autoestima
	[Adquirir] autoconfiança

Quadro VI – Bem-Estar, Saúde e Ambiente

Bem-Estar, Saúde e Ambiente:	
Subdomínio	Indicadores
Responsabilidade	Desenvolver (...) responsabilidade
	Cumprir as atividades com assiduidade
	Revelar responsabilidade
	[Revelar] assiduidade
	Revelar responsabilidade
	[Adquirir noções gerais sobre] assiduidade
	[Adquirir noções gerais sobre] pontualidade
	Adquirir o sentido de responsabilidade
Cuidar de Si	[Adquirir] o reconhecimento, cumprimento de horários e tarefas
	Adquirir o reconhecimento, cumprimento de horários e tarefas
	Conhecer e aplicar as regras de higiene e segurança
	Conhecer e aplicar as regras de higiene e segurança
	Conhecer e cumprir regras de higiene e segurança

Relativamente às áreas de competências que são previstas de serem desenvolvidas pelo *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, é possível verificar-se que este documento prevê maioritariamente o desenvolvimento de competências ao nível das atitudes, como por exemplo espírito de iniciativa, autoconceito, responsabilidade, entre outros. Comparando este facto com os dados obtidos nos PITs, verifica-se que existe efetivamente uma preocupação por parte da escola em promover estas competências, sendo descritas nas competências a adquirir pelo aluno (Apêndice XI – Análise dos PITs dos Alunos).

IV Parte - Discussão

Nesta parte, será feita a triangulação dos resultados obtidos, através dos diversos instrumentos de avaliação utilizados durante a investigação. Serão feitas comparações entre os diferentes dados recolhidos, de forma a chegar-se a conclusões que vão de encontro aos objetivos de investigação, propostos anteriormente.

Atendendo aos dados obtidos através dos PITs, da ECA e dos questionários entregues aos encarregados de educação, é possível verificar-se que os alunos com PIT para FP são alunos que apresentam mais competências ao nível da autonomia pessoal, funcional e social. São alunos que ao nível das AVDs são totalmente ou parcialmente autónomos, enquanto que ao nível das AVDIs já apresentam algumas dificuldades, especialmente em atividades ao nível da *Preparação de Refeições*, *Gestão Financeira* e *Mobilidade na Comunidade*. Por outro lado, os alunos que têm um PIT para CAO são alunos menos autónomos, apresentando dificuldades ao nível das AVDs, especialmente no *Vestir* e na *Higiene Pessoal*, e ao nível de todas as AVDIs, verificando-se que as *Competências a Adquirir* propostas nos PITs, para estes alunos, são mais básicas que as propostas aos alunos com PIT para FP.

Este dado é confirmado pela CEE quando menciona que os alunos com PIT para CAO são alunos que “não têm competências para desenvolver uma atividade profissional no futuro”, enquanto que os alunos com PIT para FP são alunos com “mais capacidades”. É também confirmado através da entrevista feita à terapeuta ocupacional, que acompanha os alunos, que afirma que com os alunos com PIT para FP são treinadas especialmente as AVDIs, enquanto que com os alunos com PIT para CAO são trabalhadas maioritariamente as AVDs, sendo os treinos das AVDs e das AVDIs feitos pela técnica no contexto escola.

Considerando a informação descrita nos PITs e tendo em atenção as áreas de competências dos alunos propostas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, constata-se que em relação ao *Desenvolvimento Pessoal e Autonomia* os valores e atitudes descritos encontram-se predominantemente subjacentes na

ação/desempenho das AVDI's nas subáreas: *Organização* com 4 indicadores; *Espírito de Iniciativa e Tomada de Decisão* com 7; *Motivação para Aprender* com 3; *Competências Funcionais* com 8 e *Autoconfiança* com 4. Podemos afirmar que no traçado dos PITs é valorizado essencialmente competências de cariz relacional e funcional.

No que se refere à área *Bem-Estar, Saúde e Ambiente* do Perfil de Competências do Aluno, os indicadores retirados dos PITs revelam valores e atitudes subjacentes à ação/desempenho das AVDI's, na subárea *Responsabilidade* com 9 indicadores. Em relação ao *Cuidar de Si* os 4 indicadores descrevem valores e atitudes subjacentes às AVDI's.

Pelo exposto, verifica-se que nos PITs são promovidos mais valores e atitudes subjacentes às AVDI's do que às AVDI's. Este facto constata-se em todos os PITs, tanto nos alunos com PIT para FP, assim como no aluno com PIT para CAO. No entanto, o PIT do aluno onde são descritos um maior número de valores e atitudes subjacentes às AVDI's é efetivamente no aluno com PIT para CAO. Também se constata que nos PITs não se encontram descritas AVDI's e AVDI's a serem desenvolvidas pelos alunos, verificam-se sim valores e atitudes subjacentes à ação/desempenho destas atividades.

É de realçar que os encarregados de educação consideram importante o desenvolvimento das AVDI's e das AVDI's, integrando-as nas suas preocupações nos PITs dos seus educandos e reafirmando no questionário a importância da promoção destas atividades, verificando-se, assim, que consideram o desenvolvimento das AVDI's e das AVDI's como algo também integrante no papel da escola. As competências a desenvolver surgem nos PITs de forma generalizada e não se consegue perceber efetivamente a competência específica que se pretende que o aluno desenvolva.

Seria importante que efetivamente as AVDI's e as AVDI's fossem treinadas na escola, tendo em atenção a individualidade, as capacidades e as necessidades de cada aluno.

Visto que os encarregados de educação dão importância às AVDI's e às AVDI's, a escola deveria incluí-las nos PITs dos alunos e deveriam de ser definidos objetivos a alcançar em cada uma delas.

Cruzando os dados adquiridos através das entrevistas feitas à CEE e à TO e com os dados obtidos através do questionário entregue aos encarregados de educação, verificou-se que não existe coerência em relação aos principais intervenientes no processo de elaboração dos PITs. A CEE afirma que os principais intervenientes na criação dos PITs

são os professores de educação especial, os professores de disciplinas, funcionários da escola e os técnicos que acompanham os alunos. Contudo, a TO diz que não participou na criação dos PITs e metade dos encarregados de educação que entregaram o questionário dizem não ter participado na criação do PIT do seu educando.

No *Manual de Apoio à Prática* verifica-se que os PITs devem de ser elaborados pela equipa multidisciplinar juntamente com o aluno e os pais, de forma a que haja uma partilha de informação significativa, o que no presente estudo não se verificou.

Considerações Finais

Considerando os dados obtidos no presente estudo, após a aplicação e análise dos diferentes instrumentos de avaliação utilizados, pretende-se neste ponto identificar em que medida os PITs dos alunos com DID severa promovem as AVDs e as AVDIIs.

Como se verificou no capítulo anterior os PITs não promovem diretamente o desenvolvimento das AVDs e das AVDIIs dos alunos, mas sim valores e atitudes subjacentes a estas atividades.

Concluiu-se que nos PITs são promovidos maioritariamente valores e atitudes inerentes às AVDIIs, apesar de também existirem valores e atitudes subjacentes às AVDs. Averiguou-se que o aluno com PIT para CAO, nomeadamente o aluno A5, é o aluno que apresenta no seu PIT mais valores e atitudes subjacentes às AVDs, comparativamente aos outros alunos.

Apesar dos dados obtidos, tem-se consciência que esta amostra não é uma amostra representativa e que estas conclusões não podem, nem devem, ser generalizadas.

Verifica-se neste estudo que existe concordância entre todos os intervenientes (CEE, TO e encarregados de educação) e os dados obtidos através dos diversos instrumentos de recolha de dados (ECA, questionário, entrevistas e análise dos PITs) relativamente às necessidades dos alunos quanto às AVDs e às AVDIIs. Averiguou-se que efetivamente os alunos com PIT para FP são alunos que têm grandes competências ao nível das AVDs e que efetivamente têm maior necessidade em desenvolver as suas AVDIIs, enquanto que os alunos com PIT para CAO demonstram necessidade em desenvolver ainda as suas AVDs e AVDIIs. Este dado já era expectável, os alunos que terão resposta ao nível da FP são alunos que se espera que “adquiram conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos necessários ao bom desempenho de determinada profissão ou tarefas de uma função” (Kmed Europa) e por isso têm de ter integradas as AVDs e necessitam de desenvolver competências ao nível das AVDIIs. Enquanto que, os alunos com PIT para CAO pretende-se essencialmente o desenvolvimento das AVDs, uma vez que neste tipo de resposta tem-se em vista a “manutenção e desenvolvimento das suas autonomias pessoais e sociais, proporcionando o seu equilíbrio emocional” (APPACDM Lisboa).

Existem vários fatores que surgiram ao longo do desenvolvimento do estudo que podem ter enviesado os dados obtidos, nomeadamente:

- Para se ter obtido resultados mais precisos, a amostra deveria ter sido uma amostra significativa, com mais elementos, deveriam de ter sido analisados o mesmo número de PITs de alunos para FP e de alunos para CAO. Porém, foi muito difícil conseguir-se uma autorização para a realização desta investigação, pois muitos dos agrupamentos de escolas a quem se fez os pedidos de autorização recusaram o pedido, tendo sido apenas obtida a autorização de um agrupamento de escolas.
- Apesar de se estudar seis alunos, apenas se conseguiu ter acesso a cinco PITs (quatro de alunos com PIT para FP e apenas um de um aluno com PIT para CAO), como foi mencionado anteriormente na *Síntese dos Resultados Obtidos com a Análise Documental dos PITs*, por indisponibilidade da professora de educação especial que acompanha o aluno A6.
- Dos questionários entregues aos seis encarregados de educação apenas quatro foram devolvidos, tendo-se perdido informação importante sobre os alunos A5 e A6.
- As respostas dos encarregados de educação aos questionários entregues dependem da sua perspetiva em relação aos seus educandos, que por vezes pode ser subjetiva.
- Todos os alunos fazem parte do mesmo agrupamento de escolas, mas os alunos com PIT para FP frequentam a mesma escola, enquanto que os alunos que têm PIT para CAO frequentam outra. Este facto pode ter influenciado os resultados uma vez que os professores de educação especial, o contexto escolar e a estrutura dos PITs são diferentes.
- Obteve-se muito pouca informação sobre o aluno A6, um aluno com PIT para CAO, cuja informação seria importante para uma melhor análise e obtenção de resultados mais coerentes.
- A falta de clareza dos PITs em relação aos conceitos utilizados, pois os conceitos empregues são muito gerais dificultando a sua análise, por exemplo no PIT do aluno A1 surge a seguinte frase “aquisição de competências de autonomia”, qual o tipo de autonomia a que se referem? quais as competências que se pretendem desenvolver?, não se percebe o que é que se deseja efetivamente que o aluno A1 desenvolva.
- A Primeira Parte da ECA foi feita através de observação direta aos alunos, enquanto que a Segunda Parte foi feita através de entrevista às professoras de educação

especial dos alunos. Como os alunos não conheciam a mestrandia, este pode ter sido um fator inibidor na avaliação da Primeira Parte da ECA.

Após o término e conclusão da investigação, considera-se que ficaram algumas questões pertinentes por responder e que existem vários aspetos a melhorar no estudo, pelo que se recomenda que numa próxima investigação:

- se tente obter uma amostra em que haja o mesmo número de alunos com PIT para CAO e com PIT para FP;

- que a amostra seja composta por alunos que frequentem agrupamentos de escolas de diferentes zonas do país;

- verificar os intervenientes na criação do PIT (uma vez que se verificou que não existe coerência neste dado).

Apesar das dificuldades encontradas durante o desenvolvimento deste estudo, as conclusões mencionadas são pertinentes e, de certo modo, relevantes para o desenvolvimento dos alunos e da sua inclusão na comunidade. Sabendo que as AVDs e as AVDI não se encontram nos PITs e conhecendo a sua importância para o desenvolvimento da autonomia, considera-se que a comunidade educativa e especialmente os docentes tivessem perceção da sua relevância no comportamento adaptativo dos seus alunos.

Espera-se que este estudo seja impulsionador para outros estudos e para uma maior participação da terapia ocupacional na educação, uma vez que o terapeuta ocupacional intervém, tendo em conta as capacidades e necessidades do aluno, analisando os diferentes tipos de ocupação e de atividades em que este se envolve, ou se pode envolver, assim como os seus objetivos e planos futuros, alterando/modificando os ambientes e os contextos onde este está inserido, identificando estratégias, organizando as atividades e promovendo o desenvolvimento de competências.

Assim, considera-se que deveria existir uma maior interligação entre a área da saúde e da educação, visto que ambas pretendem, efetivamente, o desenvolvimento holístico dos alunos, tendo em conta a sua individualidade.

Referências Bibliográficas

- Aciem, T. M. (2011). *Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após a reabilitação*. Dissertação de Pós-Graduação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72802013000400011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Amado, J. (2018). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Antunes, A. L. S. F. (2015). *Estudo comparativo dos benefícios de um programa de Intervenção psicomotora entre indivíduos com e sem Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais ao nível do Comportamento Adaptativo e da Proficiência Motora*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311963449_Os_beneficios_de_um_programa_de_Intervencao_Psicomotora_para_individuos_com_Dificuldades_Intelectuais_e_Desenvolvimentais_ao_nivel_do_Comportamento_Adaptativo_e_da_Proficiencia_Motora_estudo_comparati
- Alves, P. J. M. C. (2012). *Estudo de follow-up do processo de envelhecimento de adultos com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6906>
- APPACDM Lisboa (s.d.). *Atividades Ocupacionais*. Disponível em: <https://appacdm-lisboa.pt/respostas-sociais/atividades-ocupacionais/>
- Barbosa, A. M. S. F. V. A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário – Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2472>
- Borges, I. M. M. O. (2011). *Educação Especial na Esfera Pública em Portugal: Análise dos Debates em Torno das Recentes Medidas de Política Educativa*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em:

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1220/1/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Esfera%20P%C3%ABlica%20em%20Portugal.pdf>

Caixinha, V. A. S. (2015). *Construção da autonomia: A motricidade fina e as aprendizagens escolares*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação, Algarve, Portugal. Disponível em:

<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/7872/1/Relat%C3%B3rio%20-%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20autonomia%20a%20motricidade%20fina%20e%20as%20aprendizagens%20escolares.pdf>

Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação (CNE/ME) (Eds.). (2014). *Relatório Técnico: Políticas públicas de Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.

Declaração De Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Ed. UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro de 2008. (2008). Portugal. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>

Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho de 2018. (2018). Portugal. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Despacho n.º9311/2016, de 21 de julho (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Portugal. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. *Revista da Educação*, vol. XVI (n.º1), p. 5-20.

Godinho, A. F. F. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado para Qualificação de Docente de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo em Ensino Básico, Instituto Superior de Educação e Ciências, Escola de Educação e

- Desenvolvimento Humano, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19161/1/TESE.pdf>
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, vol.35 (n.º3), p.20-29.
- Gonçalves, J. A. T. (2008). *Metodologias da Pesquisa: Objetivos gerais e específicos*. Disponível em: <http://metodologiadapesquisa.blogspot.com/2008/11/objetivos-gerais-e-especificos.html>
- Gonçalves, P. M. (2014). *O Comportamento Adaptativo e os Apoios*. Dissertação de Mestrado em Reabilitação Psicomotora, Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6843/1/tese%20definitiva.pdf>
- Harlos, F. E., Harlos, F. C. G., & Denari, F. E. (2012). Origens da categoria “deficiente” e da educação especial. *Revista Géfyra*, 1(2), 61-67.
- Junior, E. F. G., Medeiros, S., & Augusta, C. (2017). Análise documental: uma metodologia de pesquisa para a Ciência da Informação. *Temática*, v. XIII (n.º7), p.138-150.
- Kmed Europa (s.d.). *Formação Profissional. O que é?* Disponível em: <http://www.kmedeuropa.pt/formacao.php>
- Lei n.º116/2019, de 13 de setembro de 2019. (2019). Portugal. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/124680588/details/maximized>
- Louro, C. (2001). *Acção Social na Deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Machado, F. (2010). *Capacidade e Desempenho para a Realização das Atividades Básicas de Vida Diária: Um Estudo com Idosos Dependentes*. Dissertação de Mestrado em Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <http://www.enf.ufmg.br/pos/defesas/485M.PDF>
- Marques, A., & Trigueiro, M. J. (2011). *Enquadramento da Prática da Terapia Ocupacional: Domínio & Processo*. Livpsic.
- Milheiro, I. (2009). *Promoção da autonomia Pessoal e Social de Jovens com Deficiência Mental nas Escolas Básicas de 2º e 3º Ciclo*. Projeto Final, Pós-Graduação em Educação Especial, Escola Superior de Educação Paula Fressinetti, Porto, Portugal. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/775>
- Ministério da Educação (2009). *Desenvolvimento da Educação Especial: da retórica à prática. Resultados do Plano de Acção 2005-2009*. Estoril: Editora Cercica.

- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) (2018). *Para a Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*.
- Organização Mundial de Saúde (OMS) (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa.
- Pinheiro, S. C. C. (2013). *Influência da terapia ocupacional na capacidade funcional e na autonomia dos doentes com esclerose lateral amiotrófica*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/23494>
- Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de junho (2015). Portugal. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/69778954/details/maximized>
- Ruivo, M. S. S. (2018). *Melhoria do Comportamento Adaptativo numa criança com Síndrome de Williams, através de Sistemas de Crédito e Reforço Positivo*. Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Coimbra, Portugal. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21915/1/MONICA_RUIVO.pdf
- Santos, S. (2003). A Psicomotricidade. *Revista da Associação Portuguesa de Psicomotricidade, vol.1 (n.º2)*.
- Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Atualidade.... *Revista Educação Inclusiva, 1(2)*, 2-16.
- Santos, S., & Morato, P. (2004). *Escala de Comportamento Adaptativo*. Versão Portuguesa. (documento não publicado).
- Silva, R. M. M. C. (2015). *O papel da Família no desenvolvimento da autonomia do portador de Síndrome de Asperger*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10598/1/Tese%20completa.pdf>
- World Federation of Occupational Therapists (WFOT) (2012). *Definition of Occupational Therapy*. Disponível em: <http://www.wfot.org/AboutUs/AboutOccupationalTherapy/DefinitionofOccupationalTherapy.aspx>

Apêndices

Apêndice I
Guião de Entrevista à Coordenadora de Educação Especial

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS		QUESTÕES
<p>Bloco I - Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Informar o(a) entrevistado(a) do tema e objetivo do estudo - Solicitar a colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso - Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista - Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio - Agradecer a disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar motivação, envolvimento e participação do(a) entrevistado(a) no estudo a realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos objetivos da investigação. - Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si? - Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?
<p>Bloco II - Caracterização do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma breve caracterização do entrevistado(a) 	<p>Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Formação; - Anos de serviço em Educação Especial; 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Que idade tem? 2. Qual a sua Formação Inicial?

		- Equipa de trabalho.	<p>3. Possui formações/especializações? Se sim, quais?</p> <p>4. Possui formação em EE? Se sim, que tipo de formação?</p> <p>5. Já tinha trabalho anteriormente com crianças com DID severa?</p> <p>6. Quem faz parte da sua equipa de trabalho?</p>
<p>Bloco III</p> <p>- Processo de criação dos PITs e o desenvolvimento das AVDs e das AVDIs</p>	<p>- Verificar o processo de criação dos PITs</p> <p>- Verificar se as AVDs e as AVDIs constam nos PITs</p> <p>- Identificar como é que o processo</p>	<p>- Identificar quantos alunos têm PIT;</p> <p>- Identificar os intervenientes no processo de criação dos PITs;</p> <p>- Identificar quais as principais preocupações no processo de criação dos PITs.</p>	<p>7. Quantos alunos têm PIT?</p> <p>8. Quem são os intervenientes no processo de criação dos PITs?</p> <p>9. Quais são as principais preocupações na criação dos PITs?</p> <p>10. Nos PITs constam as AVDs e as AVDIs? Se sim,</p>

	<p>de desenvolvimento das AVDs e das AVDIs é efetuado</p>	<p>- Identificar o(s) profissional(ais) responsável(eis) pelo ensino das AVDs e das AVDIs; -Identificar qual o tipo de atividade mais desenvolvido; - Verificar a existência de diferenças entre as atividades que são promovidas junto dos alunos com PIT para CAO e os alunos com PIT para FP.</p>	<p>10.1 Quem é o profissional responsável pelo ensino de competências essenciais para o desenvolvimento das AVDs e das AVDIs? 10.2. Qual é o tipo de atividade mais promovido? 10.3. Existe diferenças entre as atividades que são promovidas junto dos alunos com PIT para CAO e os alunos com PIT para FP?</p>
<p>BLOCO IV - Finalização da entrevista.</p>	<p>- Recolher opiniões e sugestões do(a) entrevistado(a)</p> <p>- Finalizar a entrevista</p>	<p>- Identificar a opinião do(a) entrevistado(a) acerca da AVDs e das AVDIs constarem nos PITs; - Verificar o tipo de atividades que os alunos demonstram ter maior dificuldade.</p>	<p>11. Para finalizar, considera importante que as AVDs e as AVDIs constem nos PITs dos alunos com DID severa? 12. Na sua opinião, quais as atividades que considera que estes alunos demonstram maior dificuldade e que, por isso, deveriam</p>

	- Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo		ser mais desenvolvidas? 13. Gostaria de acrescentar alguma coisa?
--	--	--	--

Apêndice II

Segundo Guião de Entrevista à Coordenadora de Educação Especial

Segundo Guião de Entrevista Semiestruturada (Coordenadora da Educação Especial)

Questões:

1. Como tinha recomendado eu fui ler o Decreto de Lei. Vi que no decreto está mencionada a equipa EMAI. Será que me pode esclarecer sobre quais os profissionais que constituem essa equipe no seu agrupamento? Não lhe cheguei a perguntar por que profissionais é constituída a equipa do agrupamento?
2. Essa equipa é a mesma para o pré-escolar e para o secundário?
3. Agora gostaria de clarificar algumas questões sobre os PITs. Tinha-me dito que era difícil que os PITs fossem desenvolvidos fora da escola, também por questão dos horários, e queria-lhe perguntar como é perspectivada a continuidade desse trabalho nos PITs? Com quem? A escola participa? Têm tido sucesso?
4. E em relação à forma como é programado o desenvolvimento das atividades instrumentais, uma vez que os PITs iniciam-se três anos antes do término do ensino obrigatório, quando é criado o PIT são criados objetivos, para cada aluno, como é que é perspectivado o seu desenvolvimento? Ao longo dos três anos? É feito de uma forma contínua?
5. E essas atividades são desenvolvidas aqui no seio da escola, tinha falado a nível do bar e na reprografia, quais são as competências que levam a direcionar um aluno a ir fazer o PIT no bar? Vão de encontro aos interesses deles?
6. E depois quando, quando terminar a escola acha que os alunos irão conseguir ser colocados em postos de trabalho?

Mais uma vez quero agradecer a sua colaboração. Terminei. Muito obrigada.

Apêndice III
Guião de Entrevista à Terapeuta Ocupacional

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS		QUESTÕES
<p>Bloco I - Legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Informar o(a) entrevistado(a) do tema e objetivo do estudo - Solicitar a colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso - Assegurar o carácter confidencial e o anonimato da entrevista - Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio - Agradecer a disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar motivação, envolvimento e participação do(a) entrevistado(a) no estudo a realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos objetivos da investigação. - Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si? - Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?
<p>Bloco II - Caracterização do entrevistado(a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma breve caracterização do entrevistado(a) 	<p>Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Formação; - Anos de serviço em Educação Especial; 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Que idade tem? 2. Qual a sua Formação Inicial?

		- Equipa de trabalho.	<p>3. Possui formações/especializações? Se sim, quais?</p> <p>4. Possui formação em EE? Se sim, que tipo de formação?</p> <p>5. Já tinha trabalho anteriormente com crianças com DID severa?</p> <p>6. Quem faz parte da sua equipa de trabalho?</p>
<p>Bloco III</p> <p>- Processo de criação dos PITs e o desenvolvimento das AVDs e das AVDIs</p>	<p>- Verificar se o(a) terapeuta ocupacional participa, ou não, na criação dos PITs</p> <p>- Analisar como é feito o treino das AVDs e das AVDIs</p>	<p>- Identificar o papel do(a) terapeuta ocupacional na criação dos PITs;</p> <p>- Verificar se as AVDs e as AVDIs constam nos PITs.</p> <p>- Identificar os contextos onde é desenvolvido o treino das AVDs e das AVDIs;</p> <p>- Verificar se são realizadas</p>	<p>7. Participou na criação dos PITs?</p> <p>7.1. Se sim, qual o seu papel?</p> <p>7.2. Se não, sabe se nos PITs constam as AVDs e as AVDIs?</p> <p>8. Realiza, com os alunos, o treino da AVDs e das AVDIs?</p> <p>Se sim,</p> <p>8.1 Em que contextos realiza o treino?</p>

		<p>adaptações nas atividades, consoante as necessidades dos alunos;</p> <p>- Identificar o tempo estimado para o desenvolvimento das atividades;</p> <p>- Verificar a programação do desenvolvimento das AVDs e das AVDI's ao longo de 3º ciclo;</p> <p>- Identificar o tipo de atividades mais desenvolvido;</p> <p>- Identificar a existência de diferenças entre as atividades que são promovidas junto dos alunos com PIT para CAO e os alunos com PIT para FP.</p>	<p>8.2. São feitas adaptações da atividade, consoante o aluno?</p> <p>8.3. Qual o tempo estimado para o ensino das atividades?</p> <p>8.4. Como é programado o desenvolvimento das atividades? (uma vez que o PIT inicia-se 3 anos antes do término do ensino obrigatório)</p> <p>9. Qual é o tipo de atividade mais promovido?</p> <p>10. Existem diferenças entre as atividades que são promovidas junto dos alunos com PIT para CAO e os alunos com PIT para FP?</p>
<p>BLOCO IV</p> <p>- Finalização da entrevista.</p>	<p>- Recolher opiniões e sugestões do(a) entrevistado(a)</p>	<p>- Identificar a opinião do(a) entrevistado(a) acerca da AVDs e das AVDI's</p>	<p>11. Para finalizar, considera importante que as AVDs e as AVDI's constem nos</p>

	<p>- Finalizar a entrevista</p> <p>- Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo</p>	<p>contarem nos PITs;</p> <p>- Verificar o tipo de atividades que os alunos demonstram ter maior dificuldade.</p>	<p>PITs dos alunos com DID severa?</p> <p>12. Na sua opinião, quais as atividades que considera que estes alunos demonstram maior dificuldade e que, por isso, deveriam ser mais desenvolvidas?</p> <p>13. Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p>
--	---	---	--

Apêndice IV
Questionário aos Encarregados de Educação

Questionário: Encarregados de educação

Este questionário destina-se a recolher dados para um estudo subordinado ao tema “**A importância das atividades de vida diária e das atividades de vida instrumentais nos estilos de vida de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais severas**” no âmbito do mestrado em Educação Especial, Especialização do Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Beja.

Uma vez que o seu educando desenvolve o PIT em modalidade de formação profissional/centro de atividades ocupacionais, agradece-se a sua preciosa colaboração na resposta a este questionário para se poder desenvolver este estudo.

As respostas ao questionário são anónimas e confidenciais, pelo que esperamos que responda com a máxima sinceridade.

Muito obrigado pela disponibilidade

Nota:

- As atividades da vida diária (AVDs) são as atividades que consistem no cuidado do próprio corpo.
- As atividades de vida diária instrumentais (AVDIs) são as atividades de suporte da vida diária, em casa e na comunidade, que requerem normalmente, interações mais complexas do que o autocuidado das AVDs.

REGRAS DE PREENCHIMENTO:

O presente questionário consta de 3 partes: a primeira é referente a dados de identificação geral; a segunda diz respeito ao desempenho de atividade de vida diária pelo seu educando, e a terceira refere-se à articulação entre família e escola na promoção das AVDs e AVDI's.

Nesta primeira parte assinale com uma cruz o quadrado, que mais se ajuste à sua situação.

Parte I - Questionário Sociodemográfico

1. Idade: _____

Para responder às questões seguintes coloque um (X) à frente da opção escolhida

2. Género: F ____ M ____

3. Qual o seu grau de escolaridade?

4º Ano ____ 7º Ano ____

9º Ano ____ 12º Ano ____

Licenciatura ____

Outro _____ Qual? _____

4. Qual o grau de parentesco relativamente ao seu educando:

Pai ____ Mãe ____

Outro ____ Qual? _____

Parte II - Questionário

Nesta segunda parte, classifique o grau de desempenho do seu educando na realização das atividades que se seguem. Assinale com uma cruz o quadrado correspondente à sua opinião, situando-se na seguinte escala: **1 - com muita dificuldade; 2 - com dificuldade; 3 - com facilidade; 4 - com muita facilidade.**

Por favor, responda a todos os itens e tenha em atenção que se tem em consideração a realização autónoma e plena de toda a tarefa.

Atividades da vida diária (AVDs)		Muita dificuldade 1	Dificuldade 2	Facilidade 3	Muita facilidade 4
Tomar banho	Identifica o shampoo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Identifica o gel de banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lava a cabeça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lava o corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Retira a espuma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Limpa a cabeça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Limpa o corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem controlo intestinal		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem controlo vesical		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usa a sanita		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vestir	Veste a roupa interior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Veste meias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Veste camisolas/T-shirts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Veste as calças/calções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comer	Mastiga os alimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Engole os alimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bebe líquidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alimentar-se	Come com a colher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Come com o garfo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Corta os alimentos com a faca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Come com garfo e faca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bebe pelo copo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobilidade funcional	Muda de posição no leito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Transporta objetos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Desloca-se de casa para a escola (vice-versa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Higiene e cuidados pessoais	Penteia-se	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Seca o cabelo com o secador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Limpa a boca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lava as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Lava os dentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	----------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Atividades da vida diária instrumentais (AVDIs)		Muita dificuldade 1	Dificuldade 2	Facilidade 3	Muita facilidade 4
Gestão da comunicação	Recebe informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Interpreta informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Envia informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobilidade na comunidade	Desloca-se a pé / com a cadeira de rodas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Desloca-se através de transportes públicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestão e manutenção da saúde	Conhece a sua rotina em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Conhece a sua rotina na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Atravessa na passadeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Reconhece o significado da cor dos semáforos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparação de refeições e limpeza	Distingue alimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Manuseia o fogão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Manuseia o forno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Põe a mesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Prepara refeições simples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Prepara refeições complexas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Arruma a loiça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lava a loiça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compras	Faz a lista das compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	No supermercado, identifica os produtos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Transporta os objetos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Paga as compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Indique, relativamente à tabela anterior, as AVDs e/ou as AVDIs que considera ter maior relevância.

AVDs: _____

AVDIs: _____

III- Articulação entre família e escola na promoção das AVDs e das AVDIs

Nesta terceira parte assinale com uma cruz o quadrado, que mais se ajustem à sua situação.

1. Participou na criação do PEI e do PIT do seu educando?

Sim ___

Não ___

2. Encontram-se incluídas, no PEI e no PIT do seu educando, as AVDs e as AVDIs mencionadas acima?

Sim ___

Não ___

2.1. Se sim, indique o número das AVDs das AVDIs (da tabela anterior) que:

- Se encontram no PEI

- Se encontram no PIT

3. Considera importante que as AVDs e as AVDIs sejam desenvolvidas na escola?

Sim ___

Não ___

4. Na sua opinião, quais as atividades (AVDs e/ou AVDIs) que considera deveriam ser mais desenvolvidas?

AVDs ___

AVDIs ___

Ambas ___

5. Qual é o tipo de resposta que o seu educando irá ter quando terminar a escolaridade obrigatória?

(Coloque um (X) à frente da opção escolhida)

- Centro de atividades ocupacionais (CAO) ____
- Formação profissional (FP) ____

Tem alguma sugestão sobre o tema que não tivesse sido abordada e que considere importante?

Muito obrigada pela sua colaboração

Cristiana Vieira

Apêndice V
Guião para a Análise Documental dos PITs



Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

TEMA: A importância das atividades de vida diária e as instrumentais nos estilos de vida de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais severas

Guião para a análise documental dos planos individuais de transição (PITs)

Introdução

Em Portugal existem poucos estudos acerca da autonomia em indivíduos com deficiência intelectual, assim, através do presente estudo pretende-se verificar a importância das atividades de vida diária (AVDs) e das atividades de vida diária instrumentais (AVDIs) nos estilos de vida de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) severas, nomeadamente alunos com PIT para frequentar o CAO ou a FP, pertencentes a uma IPSS.

A recolha da informação será feita através de análise documental, uma vez que se pretende descrever quais são as atividades, AVDs ou AVDIs, que os PEIs e os PITs mais promovem, assim como verificar se existem diferenças entre os alunos com DID severa com PIT para frequentar o centro de atividades ocupacionais (CAO) e os que irão frequentar a formação profissional (FP).

Objetivo Geral: Verificar se nos PITs, dos alunos com DID severa e que têm resposta do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), constam as AVDs e as AVDIs.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Bloco I - Legitimação da análise	- Informar os diretores do agrupamento e da escola acerca do tema e do objetivo do estudo; - Legitimar a análise dos documentos; - Solicitar a colaboração dos profissionais responsáveis pelos PITs, explicitando a importância da análise dos documentos para o estudo em curso; - Assegurar o carácter confidencial e o anonimato dos dados pessoais dos alunos; - Agradecer a disponibilidade.	
Bloco II - Caracterização dos alunos	- Realizar uma breve caracterização dos alunos.	- Idade; - Género; - Ano escolar; - Identificação do PIT (se é para a transição do aluno para CAO ou para a FP).
Bloco III - Análise dos PITs relativamente às AVDs e às AVDIIs	- Verificar se constam nos PITs as AVDs e as AVDIIs; - Verificar se nestes documentos existe predominância relativamente a um tipo de atividade, se as AVDs ou as AVDIIs.	
Bloco IV - Análise das AVDs	- Quantificar o número de vezes que aparece cada AVD nos PITs; - Verificar qual o tipo de AVDs que é mais promovido.	AVDs: - Tomar banho, tomar duche; - Controlo intestinal e vesical; - Vestir; - Comer; - Alimentar; - Mobilidade funcional; - Cuidar de dispositivos pessoais; - Higiene e cuidados pessoais; - Higiene sanitária.
Bloco V - Análise das AVDIIs	- Quantificar o número de vezes que aparece cada AVDI nos PITs; - Verificar qual o tipo de AVDIIs que é mais promovido.	AVDIIs: - Cuidar de animais de estimação; - Gestão da comunicação; - Mobilidade na comunidade; - Gestão e manutenção da saúde; - Instalação e gestão da habitação;

		<ul style="list-style-type: none"> - Preparação de refeições e limpeza; - Prática religiosa; - Compras.
Bloco VI - Finalização da análise	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer aos profissionais responsáveis pelos PITs pela colaboração no estudo; - Reforçar o caráter confidencial e o anonimato dos dados pessoais dos alunos. 	

Mestranda: Cristiana Vieira

Apêndice VI
Resultados Obtidos na Entrevista à Coordenadora de Educação
Especial

Tabela I - Resultados Obtidos na Entrevista à Coordenadora de Educação Especial

			Indicadores	Frequência
Desenvolvimento do PIT	Intervenientes	E1	(...) professores de educação especial	2
			(...) professores de disciplinas	1
			(...) funcionários da escola	1
			(...) técnicos	1
	Local	E1	(...) secretaria	2
			(...) bar	3
			(...) reprografia	2
			(...) centro de apoio à aprendizagem (CAA)	1
			(...) ginásio	1
	Duração	E1	(...) ao longo da permanência deles na escola	1
Objetivos do PIT		E1	(...) aproveitar as potencialidades dos alunos	1
			(...) os interesses deles	1
			(...) que essa atividade os deixe de alguma forma realizados	2
			(...) potencie a parte que eles têm de positivo	1
Dificuldades no Desenvolvimento do PIT		E1	(...) é difícil colocá-los fora da escola	1
			(...) por causa dos horários	1
			(...) têm de ter pessoas que os levem e que os tragam	1
Inclusão das AVDs nos PITs		E1	(...) são-lhes proporcionadas situações que eles têm de ser o mais autónomos possíveis	1
			(...) quando eles vêm aqui para a escola já vêm vestidos	1
			(...) já vêm limpos	1
			(...) já tomaram o pequeno almoço	1
			(...) depois têm refeições aqui (...) penso que aí também eles são autónomos	1
			(...) as AVDs são importantíssimas, mas dentro do PEI	1
Inclusão das AVDI's nos PITs		E1	(...) levar materiais que precisam ou trazer	1
			(...) perceção do que é que precisam levar para desenvolver a atividade	1
			(...) o PIT (...) tem mais a ver com a formação profissional e com uma atividade ocupacional	1
Diferenças	PIT para CAO	E1	(...) um aluno que vai para CAO é um miúdo que não tem competências para desenvolver uma atividade profissional no futuro	1
			(...) estes alunos desenvolvem atividades ocupacionais	1
	PIT para FP	E1	(...) têm mais algumas capacidades	1
			(...) se for um trabalho a nível de rotinas	1
	Intervenientes	E1	(...) encarregados de educação	1

Futuro dos alunos com PIT			(...) professores de educação especial	2
			(...) diretores de turma	1
			(...) psicólogos	1
			(...) possíveis empregadores	1
			(...) parcerias	1
			(...) segurança social	1
	PIT para CAO	E1	(...) aqueles que não vão para o CAO ficam em casa	1
			(...) alunos (...) com deficiências mais profundas (...) [é] muito complicado dar sequência	1
			(...) tanto quanto sei não têm tido resposta ao nível do trabalho	1
	PIT para FP	E1	(...) são raros os casos que conseguem arranjar uma atividade profissional	1

Apêndice VII
Resultados Obtidos na Entrevista à Terapeuta Ocupacional

Tabela II - Resultados Obtidos na Entrevista à Terapeuta Ocupacional

			Indicadores	Frequência
Elementos de Equipa	E2		(...) terapeuta ocupacional	1
			(,,) psicóloga educacional	1
			(,,) psicóloga clínica	1
			(,,) terapeuta da fala	1
			(,,) fisioterapeuta	1
			(...) psicomotricista	1
			(...) professores	1
			(...) [professores] de ensino especial	1
Integração das autonomias nos PEIs e nos PITs	E2		Que eu saiba não	1
Desenvolvimento das autonomias	Local	E2	(,,) sessão individual	1
			(...) contexto escola	1
			(,,) no bar	1
			(...) na casa de banho	1
			(...) no recreio	1
	Duração	E2	(,,) sessões de 45 minutos	1
			(...) nós fazemos sempre os objetivos a nível anual, porque só temos contrato de um ano	1
	AVDs	E2	(,,) [nas]crianças são mais desenvolvidas as AVDs	1
			(,,) para CAO normalmente são objetivos mais relacionados com as AVDs	1
	AVDIs	E12	(...) adolescentes (...) maior preocupação em se desenvolver as AVDIs	1
			(,,) para a FP são objetivos mais relacionados com as AVDIs	1
			(...) [objetivos] relacionados com o trabalho	1
			(...) dinheiro	1
			(...) objetivos mais difíceis de concretizar	1
			(...) mais elaborados cognitivamente	1
			(...) a noção da gestão	1
			(...) [gestão] do dinheiro	1
(...) [gestão] do tempo			1	
(...) procurar um emprego	1			

Apêndice VIII
Resultados Obtidos através do Questionário aos Encarregados de
Educação

Resultados Obtidos através do Questionário aos Encarregados de Educação

	Domínios	Subdomínios	QA1	QA2	QA3	QA4	QA5	QA6	
AVDs	Tomar banho	Identifica o shampoo	4	4	4	4			
		Identifica o gel de banho	4	4	4	4			
		Lava a cabeça	4	4	4	4			
		Lava o corpo	4	4	4	4			
		Retira a espuma	4	4	4	4			
		Limpa a cabeça	4	4	4	4			
		Limpa o corpo	4	4	4	4			
		Tem controlo intestinal		4	4	4	4		
		Tem controlo vesical		4	4	4	4		
		Usa a sanita		4	4	4	4		
		Vestir	Veste a roupa interior	4	4	4	4		
			Veste meias	4	4	4	4		
			Veste camisolas/T-shirts	4	4	4	4		
			Veste as calças/calções	4	4	4	4		
		Comer	Mastiga os alimentos	4	4	4	4		
			Engole os alimentos	4	4	4	4		
			Bebe líquidos	4	4	4	3		
		Alimentar-se	Come com a colher	4	4	4	4		
			Come com o garfo	4	4	4	4		
			Corta os alimentos com a faca	4	4	4	4		
			Come com garfo e faca	4	4	4	3		
			Bebe pelo copo	4	4	4	4		
	Mobilidade funcional	Muda de posição no leito	4	4	4	4			
		Transporta objetos	4	4	4	4			
		Desloca-se de casa para a escola (vice-versa)	4	4	4	4			
	Higiene e cuidados pessoais	Penteia-se	4	4	4	3			
		Seca o cabelo com o secador	4	4	4	3			
		Limpa a boca	4	4	4	3			
		Lava as mãos	4	4	4	3			
		Lava os dentes	4	4	4	4			

AVDIs	Gestão da comunicação	Recebe informação	4	4	3	3			
		Interpreta informação	4	4	3	3			
		Envia informação	4	4	3	3			
	Mobilidade na comunidade	Desloca-se a pé / com a cadeira de rodas	4	4	4	4			
		Desloca-se através de transportes públicos	4	4	3	4			
	Gestão e manutenção da saúde	Conhece a sua rotina em casa	4	4	4	3			
		Conhece a sua rotina na escola	4	4	4	3			
		Atravessa na passadeira	4	4	4	4			
		Reconhece o significa da cor dos semáforos	4	4	4	4			
	Preparação de refeições e limpeza	Distingue alimentos	4	4	4	4			
		Manuseia o fogão	4	2	*	2			
		Manuseia o forno	4	2	*	2			
		Põe a mesa	4	4	4	3			
		Prepara refeições simples	4	2	*	2			
		Prepara refeições complexas	1	1	*	1			
		Arruma a loiça	4	4	3	3			
		Lava a loiça	3	4	3	3			
	Compras	Faz a lista das compras	4	3	2	2			
		No supermercado, identifica os produtos	4	4	4	4			
		Transporta os objetos	4	4	4	4			
		Paga as compras	3	1	*	3			
	Indique relativamente às tabelas anteriores quais as AVDs ou as AVDIs que considera terem mais relevância			Não respondeu	Pagar as compras	Não respondeu	Refere que são todas importantes, tanto nas AVDs como nas AVDIs		
	Participou na criação do PEI e do PIT do seu educando?			Sim	Sim	Não	Não		

Encontram-se incluídas, no PEI e no PIT do seu educando, as AVDs e as AVDIs, mencionadas acima?	Sim	Sim	Não	Não		
Se sim, indique o número das AVDs e das AVDIs (da tabela anterior) que se encontrem no PEI e no PIT	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu		
Considera importante que as AVDs e as AVDIs sejam desenvolvidas na escola?	Sim	Sim	Sim	Sim		
Na sua opinião, quais as atividades que considera que deveriam de ser mais desenvolvidas?	Ambas	AVDIs	Ambas	Ambas		
Qual o tipo de resposta que o seu educando irá ter quando terminar a escolaridade obrigatória?	**	Formação Profissional	Formação Profissional	**		
Tem alguma sugestão sobre o tema que não tivesse sido abordada e que considere importante?	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu		

*Menciona que o seu educando nunca fez.

**O encarregado de educação refere que não sabe o tipo de resposta que o seu educando irá ter.

Apêndice IX

Resultados Obtidos através da Aplicação da Escala de Comportamento Adaptativo (ECA) Tabela IV – Resultados Obtidos através da Aplicação da Escala de Comportamento Adaptativo (ECA)

		A1	A2	A3	A4	A5	A6
Primeira Parte da ECA	Autonomia	123	110	100	109	68	70
	Desenvolvimento Físico	38	38	38	38	36	34
	Atividade Económica	26	10	5	13	0	0
	Desenvolvimento da Linguagem	41	40	36	41	20	26
	Números e Tempo	17	15	11	15	5	4
	Atividade Doméstica	23	16	4	8	2	5
	Atividade Pré-Profissional	11	8	5	6	4	6
	Personalidade	23	15	9	15	6	11
	Responsabilidade	11	11	8	10	3	7
	Socialização	26	17	15	26	10	22
	Menstruação *	Não aplicável	5	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável
Segunda Parte da ECA	Comportamento Social	4	0	21	7	1	1
	Conformidade	4	1	7	2	4	0
	Merecedor de Confiança	4	0	1	0	0	3
	Comportamento Estereotipado e Hiperativo	2	0	8	3	25	2
	Comportamento Sexual	0	0	1	0	3	0
	Comportamento Auto-Abusivo	0	0	0	0	6	0
	Ajustamento Social	0	0	0	2	3	2
	Comportamento Interpessoal com Perturbações	3	0	5	7	2	7
	Medicação **	Não aplicável	2				

* Apenas para alunos do género feminino.

** Informação suplementar.

Apêndice X

Análise das AVDs e das AVDIs relativamente aos Domínios da ECA

Tabela V – Análise das AVDs e das AVDI's relativamente aos domínios da ECA

Áreas de Ocupação			Escala de Comportamento Adaptativo (ECA)		
Domínios	Subdomínios	Frequência	Domínios	Subdomínios	Frequência de Sucesso
AVDs	Tomar banho/ Tomar duche	5	Autonomia	Banho	5
	Controlo intestinal e vesical	6		Treino na utilização da casa de banho	6
	Vestir	21		Vestuário	4
				Vestir	6
	Comer			Despir nas alturas apropriadas	6
				Sapatos	5
	Alimentar	18		Uso de utensílios de mesa	6
				Beber	6
	Mobilidade funcional	6		Maneiras à mesa	6
				Postura	6
	Cuidar dos dispositivos pessoais				
	Higiene e cuidados pessoais	15		Lavar as mãos e a cara	6
				Higiene pessoal	4
Atividade sexual		Lavar os dentes	5		
Higiene sanitária	7	Menstruação*	1		
		Autonomia na casa de banho	6		
AVDI's	Cuidar dos outros				
	Cuidar de animais de estimação				
	Educação de crianças				
	Gestão da comunicação	49	Autonomia	Telefone	4
			Desenvolvimento da Linguagem	Expressão pré-verbal	6
				Utilização das palavras	6
				Frases	5
				Articulação	5
				Escrita	4
				Escrever à mão	3
Compreensão de instruções verbais	4				

			Compreensão da leitura	4
			Conversaço	5
			Vários	3
Mobilidade na comunidade	5	Autonomia	Sentido de orientaço	2
			Transporte	1
			Mobilidade	2
Gestão financeira	6	Atividade Económica	Manuseamento do dinheiro	3
			Serviços bancários	1
			Recursos de pagamento	1
			Capacidade de planear a utilização de dinheiro	1
Gestão e manutenção da saúde	8	Autonomia	Cuidados com o vestuário	2
			Lavar a roupa	1
		Números e Tempo	Tempo	1
			Conceito de tempo	4
Instalação e gestão da habitação	5	Atividade Doméstica	Limpeza do espaço próprio	4
			Tratamento do vestuário	1
Preparação de refeições e limpeza	9	Atividade Doméstica	Pôr a mesa	4
			Preparação de refeições	1
			Levantar a mesa	4
Prática religiosa				
Emergência e manutenção da segurança	7	Autonomia	Segurança na rua ou no recinto escolar	3
			Segurança em casa	4
Compras	10	Autonomia	Comer em locais públicos	2

			Atividade Econômica	Recados	2
				Compras	3
			Números e Tempo	Números	3

Apêndice XI
Análise dos PITs dos Alunos

Tabela VI – Informação do PIT do Aluno 1

				Indicadores	Frequência		
Potencialidades Descritas	Autonomia	Pessoal	PA1	(...) autónomo nas atividades da vida diária	1		
				(...) manifesta pouca iniciativa	1		
		na Relação Interpessoal	PA1	(...) é um jovem sociável	1		
				(...) mantém contacto cordial e adequado com os pares	1		
				(...) [mantém um contacto cordial e adequado] com os adultos	1		
		Funcional	PA1	(...) possui capacidade para desempenhar uma atividade profissional de cariz prático/manual	1		
				É um jovem ativo	1		
				(...) [autónomo na] deslocação na comunidade	1		
		Responsabilidade	PA1	(...) quando inserido no contexto escola ou laboral necessita de orientações objetivas	1		
				(...) sob supervisão de um adulto	1		
		Competências a Trabalhar			PA1	(...) necessita melhorar competências ao nível do ajustamento do seu comportamento aos contextos	1
						(...) aquisição de comportamentos mais responsáveis	1
Preocupação dos Pais/Encarregados de Educação			PA1	(...) aquisição de competências de autonomia	1		
				(...) desempenho de uma atividade laboral	1		
Competências a Adquirir	Académicas	Linguagem e Texto	PA1	Promover as competências funcionais essenciais para o seu quotidiano	1		
	Pessoais	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	PA1	Melhorar competências de organização	1		
				(...)adquirir métodos de trabalho	1		
				Desenvolver autonomia, a responsabilidade	1		
				Desenvolver a capacidade de iniciativa	1		
				[Desenvolver a capacidade de] orientação para objetivos	1		
				Cumprir as atividades com assiduidade	1		
				Mostrar interesse por novas atividades	1		
				(...) iniciativa para a realização de tarefas em contexto laboral	1		
Adquirir competências ao nível da organização/arrumação do espaço de trabalho	1						

			Desenvolver a capacidade de tomada de iniciativa (revelar interesse autonomia na realização de novas atividades)	1
Sociais	Relacionamento Interpessoal	PA1	(...) [desenvolver] comportamento pró-social	1
			Saber interagir de forma contextualizada	1
			(...)[Saber interagir de forma] socialmente ajustada	1
			(...) comportar-se de forma mais assertiva (saber como e quando intervir)	1
			Criar e manter relacionamentos sociais formais	1
			[Criar e manter relacionamentos sociais] informais	1
			(...) [participar em atividades de] socialização com os pares	1
	Consciência e Domínio do Corpo	PA1	Participar em atividades de lazer	1
Laborais/ Ocupacionais	Saber Científico, Técnico e Tecnológico	PA1	Executar tarefas de carácter prático com supervisão	1
			Cumprir instruções	1
			Conhecer o nome e função de materiais/ferramentas utilizadas	1
			Saber utilizar as máquinas [de acordo com a sua especificidade]	1
			[Saber utilizar] os materiais de acordo com a sua especificidade	1
			Saber manusear e transportar com segurança os equipamentos e materiais	1
Responsáveis pela Elaboração do PIT		PA1	Psicóloga Clínica (CRI)	1
			Responsável pelo acompanhamento da atividade	1

Tabela VII - Informação do PIT do Aluno 2

				Indicadores	Frequência
Potencialidades Descritas	Autonomia	Pessoal	PA2	(...) tem interesse em ouvir música	1
				Menciona ter aptidão para pintar	1
				[Menciona ter aptidão para]fazer trabalhos manuais	1
				(...) um interesse superior pela área da Infância	1
				(...) gostaria de formar-se nessa área e desenvolver a sua atividade profissional	1
	na Relação Interpessoal	PA2	(...) tem interesse em estar com os amigos	1	
			(...) tem interesse em estar com a família	1	
			(...)[Menciona ter aptidão] para interagir com crianças	1	
			(...) refere sentir-se apoiada pelos professores	1	
			(...) [refere sentir-se apoiada] pelos colegas	1	
Competências a Trabalhar		PA2	(...) continue o desenvolvimento de competências para que seja capaz de ter uma ocupação que vá ao encontro dos seus gostos e interesses	1	
Preocupação dos Pais/Encarregados de Educação		PA2	(...) considera a experiência no âmbito do Jardim de Infância uma mais valia para o desenvolvimento de competências	1	
			(...) [uma mais valia para o desenvolvimento de] autonomia	1	
Competências a Adquirir	Académicas	Linguagem e Texto	PA2	Melhorar a comunicação expressiva e recetiva	1
		Raciocínio e Resolução de Problemas	PA2	Desenvolver a capacidade de resolução de problemas	1
	Pessoais	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	PA2	Desenvolver e reforçar competências funcionais que sejam facilitadoras de uma vida autónoma, autodeterminada	1
				Desenvolver uma maior autonomia	1
				Promover o espírito de iniciativa	1
				Adquirir noções gerais sobre o contexto de trabalho (assiduidade, pontualidade, responsabilidade)	1
			Saber pôr a mesa para os lanches	1	

			Distribuir o lanche	1	
			Limpar as mesas	1	
			Recortar, colar	1	
			Arrumar os materiais	1	
			Consciência e Domínio do Corpo	PA2	Promover o autoconceito e a autoestima
	Bem-estar, Saúde e Ambiente	PA2	Conhecer e cumprir regras de higiene e segurança	2	
	Sociais	Relacionamento Interpessoal	PA2	[Desenvolver e reforçar competências funcionais que sejam facilitadoras de uma vida] participada em sociedade	1
				Ter iniciativa para criar e manter relacionamentos sociais	1
				(...) manifestar comportamentos de cooperação	1
				(...)[manifestar comportamentos de] de partilha	1
				(...)[manifestar comportamentos de] de colaboração	1
				Ajustar o seu comportamento aos diferentes contextos	1
				Promover o trabalho em cooperação	1
				Promover o respeito e as boas relações com colegas	1
				[Promover o respeito e as boas relações com] superiores hierárquicos	1
				[Promover o respeito e as boas relações com] outros intervenientes	1
				Desenvolver a interação com os alunos	1
				[Desenvolver a interação com] auxiliares	1
				[Desenvolver a interação com] educadoras	1
				Laborais/ Ocupacionais	Saber Científico, Técnico e Tecnológico
	Adquirir noções gerais acerca da área da Infância	1			
Conhecer as rotinas e os procedimentos inerentes à sala de jardim-de-infância	1				
Auxiliar a lavagem das mãos	1				
Colocar os babetes	1				
Mudar as fraldas das crianças	1				

Responsáveis pela Elaboração do PIT	PA2	Psicóloga	1
		Diretora Pedagógica	1
		Educadora de infância	1

Tabela VIII – Informação do PIT do Aluno 3

				Indicadores	Frequência
Potencialidades descritas	Autonomia	Pessoal	PA3	(...) autónomo nas atividades básicas de vida diária	1
				(...) manifestam elevado interesse por atividades da área da mecânica automóvel	1
		Funcional	PA3	(...) fracas competências de autonomia ao nível das atividades instrumentais	1
				(...) [fracas competências] de participação na comunidade	1
				(...) utilização de serviços	1
				(...) uso do dinheiro	1
				(...) funcionamento autónomo em casa	1
		Responsabilidade	PA3	(...) desinvestimento e resistência face às tarefas escolares	1
				(...) manifesta responsabilidade e motivação no desempenho das tarefas quando estas vão de encontro aos seus interesses	1
		Preocupação dos Pais/Encarregados de Educação			PA3
(...) integração social	1				
(...) autonomia	1				
(...) aquisição de competências funcionais	1				
Competências a Adquirir	Académicas	Linguagem e Texto	PA3	Revelar maior motivação no desempenho das atividades inerentes ao contexto escolar	1
	Pessoais	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	PA3	Desenvolver e reforçar competências funcionais essenciais para a vida quotidiana	2
				Desenvolver a autonomia (...) nos contextos escolares	1
				[Desenvolver a autonomia] laboral	1
				Desenvolver a capacidade de iniciativa	1
				[Desenvolver a] tomada de decisão	1
				Revelar responsabilidade	1
				[Revelar] assiduidade	1
				Adquirir iniciativa para a realização de tarefas de carácter prático	1
				Adquirir competências de organização/arrumação do espaço	1
Ter atenção à limpeza	1				
[Ter atenção à] boa apresentação dos espaços	1				

	Sociais	Relacionamento Interpessoal	PA3	Demonstrar comportamentos ajustados aos diferentes contextos	1
				[Demonstrar comportamentos ajustados] (em diferentes) situações	1
				Desenvolver a expressão de comportamentos mais assertivos	1
	Laborais/ Ocupacionais	Saber Científico, Técnico e Tecnológico	PA3	Manusear os equipamentos com cuidado e segurança	1
				Saber identificar a quantidade de pressão de ar adequada	1
				Identificar o nome e função das diferentes ferramentas	1
				Utilizar as ferramentas e materiais com segurança	1
Responsáveis pela Elaboração do PIT			PA3	Psicóloga clínica (CRI)	1
				Responsável pela entidade (oficina bate-chapas)	1
				Responsável pelo acompanhamento (oficina bate-chapas)	1
				Responsável pelo acompanhamento (loja de bicicletas)	1
				Responsável pelo acompanhamento (loja de bicicletas) *	1

*existem dois responsáveis pelo acompanhamento do aluno na loja das bicicletas

Tabela IX - Informação do PIT do Aluno 4

				Indicadores	Frequência	
Potencialidades descritas	Autonomia	Pessoal	PA4	(...) gosta de ver televisão	1	
				(...) jogar videojogos	1	
				(...) [gosta de jogar] futebol	1	
		Funcional	PA4	(...) lacunas no que respeita à perceção das suas capacidades	1	
				(...) [lacunas no que respeito] ao seu ajustamento às profissões	1	
		Responsabilidade	PA4	(...) imaturidade vocacional	1	
				(...) não identificando os seus interesses e expectativas quanto ao percurso pós-escolar	1	
		Preocupação dos Pais/Encarregados de Educação		PA4	(...) desenvolvimento de competências	1
					(...) [desenvolvimento] de autonomia	1
(...) seja capaz de ter uma ocupação	1					
Competências a adquirir	Académicas	Linguagem e Texto	PA4	Aumentar os níveis de autonomia nos processos de comunicação oral e escrita	1	
				Potenciar o nível de competências nos domínios de leitura, escrita e cálculo	1	
				Melhorar a comunicação expressiva e recetiva	1	
	Pessoais	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	PA4	Desenvolver a capacidade de resolução de problemas	1	
				Desenvolver e reforçar competências funcionais que sejam facilitadoras de uma vida autónoma	1	
				[Desenvolver e reforçar competências funcionais que sejam facilitadoras de uma vida] autodeterminada	1	
				Desenvolver uma maior autonomia	2	
				Promover o espírito de iniciativa	3	
				Adquirir noções gerais sobre o contexto de trabalho	1	

			(assiduidade, pontualidade, responsabilidade (...))	
			Adquirir sentido de responsabilidade	1
	Bem-estar, Saúde e Ambiente	PA4	Conhecer e aplicar as regras de higiene e segurança	2
Sociais	Relacionamento Interpessoal	PA4	[Desenvolver e reforçar competências funcionais que sejam facilitadoras de uma vida] participada em sociedade	1
			Ter iniciativa para criar e manter relacionamentos sociais	1
			Manifestar comportamentos de cooperação, partilha e colaboração	1
			Ajustar o seu comportamento aos diferentes contextos	1
			Respeitar regras de socialização	3
			[Respeitar regras] interação	3
			[Respeitar regras] normal de funcionamentos do contexto e da sociedade	3
			Promover o trabalho em cooperação	1
			Promover o respeito	1
			[Promover] as boas relações com colegas	1
			[Promover as boas relações com] superiores hierárquicos	1
			[Promover as boas relações com] outros intervenientes	1
			Desenvolver a interação com os alunos	1
			[Desenvolver a interação] auxiliar	1
			[Desenvolver a interação] educadora	1
				Consciência e Domínio do Corpo
			[Promover] a autoestima	1
Laborais/ Ocupacionais	Saber Científico, Técnico e Tecnológico	PA4	Executar o que lhe é pedido de forma sequenciada	1
			[Adquirir noções gerais sobre o contexto de trabalho] (...) funções	1

		Adquirir noções gerais acerca da área da infância	1
		Conhecer as rotinas e os procedimentos inerentes à sala de jardim-de-infância	1
		Cumprir com o que lhe é solicitado	1
		Ser capaz de planear e realizar tarefas simples	1
		Saber o local correto dos materiais	1
Responsáveis pela Elaboração do PIT	PA4	Psicóloga Educacional (CRI)	1
		Educadora de Infância (responsável pelo acompanhamento)	1

Tabela X – Informação do PIT do Aluno 5

				Indicadores	Frequência
Competências a Adquirir	Pessoais	Desenvolvimento Pessoal e Autonomia	PA 5	[Adquirir] o reconhecimento, cumprimento de horários e tarefas	1
				[Adquirir] autonomia	1
				[Adquirir] autoconfiança	1
				[Adquirir] responsabilidade	1
				Colaborar com as assistentes operacionais na limpeza do ginásio	1
				Despejar o lixo	
	Sociais	Relacionamento Interpessoal	PA 5	[melhorar] comunicação	1
				Alargar o repertório de comportamentos sociais	
				(...) utilizar formas de interação social adequadas	1
				Reconhecer e aceitar a autoridade de supervisores	1
				(...) aceitar críticas	1
				(...) [aceitar] sugestões feitas ao seu trabalho e melhorar	1
	Laborais/Ocupacionais	Saber Científico, Técnico e Tecnológico	PA 5	Fazer a manutenção do espaço	1
				Ajudar os professores durante o desenvolvimento das aulas	1
				Conhecer/identificar os materiais adequados às várias modalidades desportivas	1
				Dar/Entregar o material solicitado	1
				Colaborar com os professores na montagem dos equipamentos	1
				Ajudar os professores no decurso das aulas	1
Arrumar o material no final das atividades desportivas	1				

Responsáveis pela Elaboração do PIT	PA 5	Docente de Educação Especial	1
		Psicóloga (do agrupamento)	1
		Docente de Educação Física	1

Apêndice XII

Análise dos PITs relativamente às Potencialidades dos Alunos

Tabela XI – Análise dos PITs relativamente às Potencialidades dos Alunos

		PIT	Indicadores	Frequência		
Potencialidades Descritas (nos PITs)	Autonomia	Pessoal	PA1	É um jovem ativo e autónomo nas atividades da vida diária	1	
				(...) manifesta pouca iniciativa	1	
			PA2	(...) tem interesse em ouvir música	1	
				Menciona ter aptidão para pintar	1	
				(...) fazer trabalhos manuais	1	
				(...) um interesse superior pela área da Infância	1	
				(...) gostaria de formar-se nessa área e desenvolver a sua atividade profissional	1	
			PA3	(...) autónomo nas atividades básicas de vida diária	1	
				(...) manifesta um elevado interesse por atividades da área da mecânica automóvel	1	
			PA4	(...) gosta de ver televisão	1	
				(...) jogar videojogos	1	
				(...) futebol	1	
			Social	PA1	(...) é um jovem sociável	1
					(...) mantém contacto cordial e adequado com os pares	1
					(...) [mantém um contacto cordial e adequado] com os adultos	1
	PA2	(...) tem interesse em estar com os amigos		1		
		(...) tem interesse em estar com a família		1		
		(...)[aptidão] para interagir com crianças		1		
		(...) refere sentir-se apoiada pelos professores		1		
		(...)[refere sentir-se apoiada] pelos colegas		1		
	Funcional	Competências Satisfatórias		PA1	(...) possui capacidade para desempenhar uma atividade profissional de cariz prático/manual	1
					(...) é um jovem ativo	1
			(...) deslocação na comunidade			
			PA3	(...) fracas competências de autonomia ao nível das atividades instrumentais	1	
				(...) [fracas competências] de participação na comunidade	1	
				(...) utilização de serviços	1	
				(...) uso do dinheiro	1	
				(...) funcionamento autónomo em casa	1	
			PA4	(...) lacunas no que respeita à perceção das suas capacidades	1	
				(...) [lacunas no que respeito] ao seu ajustamento às profissões	1	

			Competências Baixas	PA1	(...) quando inserido no contexto escola ou laboral necessita de orientações objetivas	1
					(...) sob supervisão de um adulto	1
				PA3	(...) desinvestimento e resistência face às tarefas escolares	1
					(...) manifesta responsabilidade e motivação no desempenho das tarefas quando estas vão de encontro aos seus interesses	1
				PA4	(...) imaturidade vocacional	1
					(...) não identificando os seus interesses e expectativas quanto ao percurso pós-escolar	1