



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

**"Representações sobre a inserção na vida activa de jovens
com trissomia 21".**

Tese apresentada por D. José Fernando Machado de Oliveira no âmbito do Programa de Doutoramento "Didáctica y Organización de Instituciones Educativas", com a direcção do grau de Doutor pela Universidade de Sevilla.

Fdo: José M^a Fernández Batanero
Director de la Tesis

Fdo: José Fernández Machado de oliveira
Doutorando

INDICE GERAL

INDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - ÁREAS DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA.	43
QUADRO 2 - FACTORES QUE FACILITAM / DIFICULTAM A APRENDIZAGEM.	43
QUADRO 3 - CONDIÇÃO PERANTE A ACTIVIDADE ECONÓMICA DA POPULAÇÃO DEFICIENTE.....	72
QUADRO 4 - COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA SE CONSEGUIR UMA BOA INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL, SEGUNDO OS EMPRESÁRIOS.....	82
QUADRO 5 - CARACTERÍSTICAS DOS TRABALHADORES DEFICIENTES E RESPECTIVOS EMPREGADORES	84
QUADRO 6 - VALORES E DIMENSÕES DA PROFISSÃO.....	87
QUADRO 7 - METODOLOGIA UTILIZANDO O MODELO ECOLÓGICO.....	113
QUADRO 8 - METODOLOGIA UTILIZANDO O MODELO ECOLÓGICO.....	114
QUADRO 9 - METODOLOGIA UTILIZANDO O MODELO ECOLÓGICO.....	114
QUADRO 10 - CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	155
QUADRO 11 - DIMENSÕES E VARIÁVEIS INCLUÍDAS NOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	189
QUADRO 12 - POPULAÇÃO E MÉTODO DE AMOSTRAGEM.....	190
QUADRO 13 - DIMENSÕES E VARIÁVEIS INCLUÍDAS EM CADA UM DOS INSTRUMENTOS E POPULAÇÕES A QUE SE DESTINAM.....	192
QUADRO 14 - INSTRUMENTOS E SISTEMA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	193
QUADRO 15 - FORMAS DE AMOSTRAGEM.....	198
QUADRO 16 - FORÇAS NEGATIVAS E POSITIVAS NUMA COMUNICAÇÃO.....	212
QUADRO 17 - VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS PERGUNTAS ABERTAS E FECHADAS.....	220
QUADRO 18 - MEDIDA DE FIABILIDADE.....	245
QUADRO 19 - RELAÇÃO ENTRE PERGUNTAS E OBJECTIVOS NO QUESTIONÁRIO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS TÉCNICOS.....	315
QUADRO 20 - ESCALA E MÉTODOS ESTATÍSTICOS DE ANÁLISE.....	316

QUADRO 21 - RELAÇÃO ENTRE PERGUNTAS E OBJECTIVOS NA ENTREVISTA....	318
QUADRO 22 - AS PERGUNTAS E O TIPO DE ANÁLISE.....	318
QUADRO 23 - SECÇÕES DO QUESTIONÁRIO AOS PAIS.....	319
QUADRO 24 - RELAÇÃO ENTRE PERGUNTAS E OBJECTIVOS.....	320
QUADRO 25 - TIPO DE ANÁLISE DAS PERGUNTAS NO QUESTIONÁRIO AOS PAIS	321
QUADRO 26 - VARIÁVEIS INSERIDAS NOS INSTRUMENTOS.....	323
QUADRO 27- FUNÇÃO DO PROFESSOR NA ESCOLA.....	328
QUADRO 28 - PERCENTAGEM DE PROFESSORES A APLICAR MÉTODOS DE TVA NAS SUAS ESCOLAS.....	329
QUADRO 29 - IDADE DOS SUJEITOS DA AMOSTRA.....	342
QUADRO 30- SEXO DOS SUJEITOS.....	343
QUADRO 31-ORIGEM DOS SUJEITOS.....	344
QUADRO 32-INTERVENÇÃO PRECOCE.....	346
QUADRO 33 - ÁREAS CURRICULARES E EXTRA-CURRICULARES FREQUENTADAS	347
QUADRO 34-CARGA CURRICULAR E EXTRA-CURRICULAR.....	348
QUADRO 35-TIPO DE CURRÍCULO FREQUENTADO.....	351
QUADRO 36-INSTITUCIONALIZAÇÃO.....	352
QUADRO 37-NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS JOVENS DA AMOSTRA.....	353
QUADRO 38-ATRASSO ESCOLAR.....	354
QUADRO 39-SITUAÇÃO DOS ALUNOS RELATIVA À FREQUÊNCIA DE PROCESSOS DE TVA.....	355
QUADRO 40-GOSTO PELA FREQUÊNCIA ESCOLAR.....	356
QUADRO 41-SÍNTESE DOS DADOS SOBRE O GOSTO PELA FREQUÊNCIA ESCOLAR	356
QUADRO 42-IDADE DOS PAIS.....	357
QUADRO 43-DADOS ESTATÍSTICOS DA ANÁLISE DAS IDADES DOS PAIS.....	358
QUADRO 44 -PROFISSÃO DA MÃE.....	361
QUADRO 45-PROFISSÃO DO PAI.....	362

QUADRO 46-GRAU DE ESCOLARIDADE DOS PAIS.....	365
QUADRO 47-PREOCUPAÇÕES DOS PAIS.....	369
QUADRO 48- RESPOSTAS SOBRE AS PREOCUPAÇÕES DOS PAIS.....	371
QUADRO 49-EXPECTATIVAS DOS PAIS SOBRE MUDANÇAS NA VIDA DOS FILHOS ORIGINADAS PELO TRABALHO.....	376
QUADRO 50-TIPOS DE EXPECTATIVAS.....	378
QUADRO 51-EXPECTATIVAS DOS PAIS SOBRE A TVA.....	380
QUADRO 52- RESULTADOS SOBRE O GRAU DE EXPECTATIVA DOS PAIS.....	381
QUADRO 53 - NÍVEIS DE ANSIEDADE DOS PAIS.....	382
QUADRO 54- NÍVEL DE ANSIEDADE DOS PAIS.....	383
QUADRO 55-TIPOS DE MOTIVAÇÃO.....	389
QUADRO 56-RESULTADOS SOBRE A MOTIVAÇÃO DOS SUJEITOS.....	390
QUADRO 57-FREQUÊNCIAS DA MOTIVAÇÃO.....	391
QUADRO 58 -PREVISÕES SOBRE A MOTIVAÇÃO.....	392
QUADRO 59-FACTORES MOTIVACIONAIS.....	395
QUADRO 60-IMPORTÂNCIA DO EMPREGO.....	397
QUADRO 61-RAZÕES DA IMPORTÂNCIA DE TER EMPREGO.....	397
QUADRO 62- MOTIVOS APONTADOS PELOS SUJEITOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DE TEREM EMPREGO.....	400
QUADRO 63-ITENS COMUNS AOS INSTRUMENTOS.....	406
QUADRO 64- PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ACERCA DAS DIFICULDADES NO PERÍODO PÓS-ESCOLAR.....	407
QUADRO 65-PERCEPÇÃO DOS PAIS ACERCA DAS DIFICULDADES PÓS ESCOLARIDADE.....	411
QUADRO 66-FACTORES DE FUNCIONAMENTO INDEPENDENTE.....	416
QUADRO 67 -RESULTADOS ACERCA DO FUNCIONAMENTO INDEPENDENTE DOS SUJEITOS.....	417
QUADRO 68-COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO ESCRITA.....	423
QUADRO 69-COMPETÊNCIAS DE LEITURA.....	425

QUADRO 70-RESULTADOS RELATIVOS À APTIDÃO MATEMÁTICA.....	427
QUADRO 71-COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS DOS SUJEITOS.....	429
QUADRO 72-AUTO CONCEITO DOS SUJEITOS.....	433
QUADRO 73-EXPECTATIVAS PARA O PERÍODO PÓS ESCOLA.....	437
QUADRO 74-EXPECTATIVAS DOS SUJEITOS SOBRE A INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL.....	442
QUADRO 75-SONHOS DOS SUJEITOS.....	449
QUADRO 76-OPINIÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE APOIO.....	451
QUADRO 77-INTENÇÕES DOS SUJEITOS.....	452
QUADRO 78-SENTIMENTOS.....	454
QUADRO 79 -COMPORTAMENTOS INTERPESSOAIS.....	458
QUADRO 80-ENVOLVIMENTO DOS PAIS.....	462
QUADRO 81 -APOIOS DADOS PELA ESCOLA.....	467
QUADRO 82-APOIO RECEBIDO FORA DA ESCOLA.....	468
QUADRO 83-PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ACERCA DOS REQUISITOS PARA DESEMPENHAR A PROFISSÃO ESCOLHIDA.....	471
QUADRO 84-PERCEPÇÃO DOS PAIS E DOS JOVENS ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	472

INDICE DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1-PROJECTO DE VIDA.....	63
ILUSTRAÇÃO 2 - ACÇÕES DE PROCURA DE EMPREGO.....	92
ILUSTRAÇÃO 3 - PERCURSOS INTEGRADOS DE INSERÇÃO.....	122
ILUSTRAÇÃO 4 - AS RESPOSTAS DO MODELO DE EMPREGO APOIADO.....	124
ILUSTRAÇÃO 5 - ACOMPANHAMENTO PÓS - CONTRATAÇÃO UTILIZANDO O MODELO DE EMPREGO APOIADO.....	128
ILUSTRAÇÃO 6 - PASSOS SEGUIDOS NA CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	235
ILUSTRAÇÃO 7-COMPOSIÇÃO DE UMA VARIÁVEL LATENTE.....	238
ILUSTRAÇÃO 8-VARIÁVEL LATENTE MEDIDA PELOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	240
ILUSTRAÇÃO 9-DIMENSÕES E «ASPECTOS» DA DIMENSÃO SÓCIO-RELACIONAL	241
ILUSTRAÇÃO 10-VARIÁVEIS E «ASPECTOS» DA DIMENSÃO SÓCIO-COGNITIVA.	242
ILUSTRAÇÃO 11 - DIMENSÕES E «ASPECTOS» DA DIMENSÃO SÓCIO - PROFISSIONAIS.....	243
ILUSTRAÇÃO 12 - METODOLOGIA UTILIZADA NO BLOCO I DESTA INVESTIGAÇÃO, APRESENTADA NA TESINA.....	326

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA.....	73
GRÁFICO 2 - TODA A POPULAÇÃO.....	74
GRÁFICO 3 - EVOLUÇÃO DAS PRESTAÇÕES SOCIAIS.....	76
GRÁFICO 4 - EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE DESEMPREGO EM PORTUGAL (EM PERCENTAGEM DO TOTAL DA FORÇA DE TRABALHO).....	76
GRÁFICO 5 - TAXA DE DESEMPREGO EM PORTUGAL.....	78
GRÁFICO 6 - PERCENTAGEM DE EMPREGADOS COM MAIS DE 15 ANOS, FACE À HABILITAÇÃO LITERÁRIA.....	79
GRÁFICO 7 - POPULAÇÃO DESEMPREGADA COM MAIS DE 15 ANOS, POR HABILITAÇÃO LITERÁRIA.....	79
GRÁFICO 8-ESCOLAS RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO SOBRE TVA.....	327
GRÁFICO 9-LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA.....	328
GRÁFICO 10-EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES RELATIVA A PROCESSOS DE TVA.....	329
GRÁFICO 11-PROFESSORES QUE TRABALHAM COM TVA.....	330
GRÁFICO 12-FUNIONAMENTO DE PROCESSOS DE TVA.....	331
GRÁFICO 13 -RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO SOBRE A PERCEÇÃO DOS TÉCNICOS.....	339
GRÁFICO 14-PAIS RESPONDENTES.....	340
GRÁFICO 15-LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA.....	340
GRÁFICO 16-IDADE DOS SUJEITOS DA AMOSTRA.....	343
GRÁFICO 17-SEXO DOS SUJEITOS.....	343
GRÁFICO 18-LOCAL DE NASCIMENTO E DE RESIDÊNCIA.....	344
GRÁFICO 19- INTERVENÇÃO PRECOCE.....	346
GRÁFICO 20 -TIPO DE CURRÍCULO FREQUENTADO.....	351
GRÁFICO 21-ESCOLARIDADE DOS SUJEITOS.....	353
GRÁFICO 22-ATRASO ESCOLAR.....	354
GRÁFICO 23 -IDADE DOS PAIS.....	359

GRÁFICO 24-TIPO DE FAMÍLIA.....	360
GRÁFICO 25-CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL DOS PAIS.....	363
GRÁFICO 26-NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS.....	365
GRÁFICO 27 -PREOCUPAÇÃO DOS PAIS.....	372
GRÁFICO 28 -EXPECTATIVAS DOS PAIS.....	378
GRÁFICO 29- PREVISÃO SOBRE OS COMPORTAMENTOS DOS SUJEITOS PERANTE O TRABALHO.....	392
GRÁFICO 30- MOTIVAÇÕES DO SUJEITO PARA QUERER TRABALHAR.....	401
GRÁFICO 31 - MOTIVOS PESSOAIS PARA O SUJEITO QUERER TRABALHAR.....	401
GRÁFICO 32- MOTIVAÇÕES SOCIAIS PARA O SUJEITO QUERER TRABALHAR.....	403
GRÁFICO 33- PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES IMPOSTAS PELO FIM DA ESCOLARIDADE.....	408
GRÁFICO 34-DIFICULDADES SÓCIO-RELACIONAIS.....	409
GRÁFICO 35-DIFICULDADES DA INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL.....	409
GRÁFICO 36 -DIFICULDADES NA INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL.....	410
GRÁFICO 37- DIFICULDADES NA TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA.....	412
GRÁFICO 38-DIFICULDADES SÓCIO-RELACIONAIS.....	412
GRÁFICO 39-DIFICULDADES NA INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL.....	413
GRÁFICO 40-PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES DE INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL	414
GRÁFICO 41-DIFICULDADES SÓCIO-RELACIONAIS.....	414
GRÁFICO 42-FUNIONAMENTO INTERPESSOAL DOS SUJEITOS.....	418
GRÁFICO 43-FUNIONAMENTO INDEPENDENTE POR FACTORES.....	418
GRÁFICO 44-COMPETÊNCIAS ORAIS DOS SUJEITOS AO NÍVEL DA ESCOLA.....	420
GRÁFICO 45-COMPETÊNCIAS ORAIS.....	421
GRÁFICO 46-APTIDÃO DOS SUJEITOS PARA A COMUNICAÇÃO ESCRITA.....	423
GRÁFICO 47-COMPETÊNCIAS DE LEITURA.....	425
GRÁFICO 48 -APTIDÃO PARA A MATEMÁTICA.....	428
GRÁFICO 49-NÍVEL DE AUTO CONCEITO.....	435

GRÁFICO 50- NÍVEIS SUPERIOR E INFERIOR DE AUTO CONCEITO.....	436
GRÁFICO 51-O QUE O SUJEITO PENSA FAZER QUANDO DEIXAR OS ESTUDOS....	438
GRÁFICO 52-PROFISSÃO EM QUE O SUJEITO PENSA TRABALHAR.....	438
GRÁFICO 53-MOTIVOS PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO.....	439
GRÁFICO 54-PROFISSÃO COM QUE O SUJEITO SONHA.....	439
GRÁFICO 55 -EXPECTATIVAS SOBRE MUDANÇAS NA VIDA APÓS A INTEGRAÇÃO NA VIDA ACTIVA.....	444
GRÁFICO 56-EXPECTATIVAS SOBRE MUDANÇAS APÓS A INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL.....	445
GRÁFICO 57-EXPECTATIVAS DE AUTO REALIZAÇÃO.....	445
GRÁFICO 58-DESENVOLVIMENTO SÓCIO-RELACIONAL.....	446
GRÁFICO 59-EXPECTATIVAS NEGATIVAS AO NÍVEL DO RELACIONAMENTO SÓCIO-PROFISSIONAL.....	447
GRÁFICO 60-EXPECTATIVAS NEGATIVAS INDIFERENCIADAS.....	447
GRÁFICO 61-SENTIMENTOS RELATIVOS À FASE DE TVA.....	455
GRÁFICO 62-SENTIMENTOS NEGATIVOS NA FASE DE TVA.....	455
GRÁFICO 63-COMPORTAMENTOS INTERPESSOAIS INADEQUADOS.....	459
GRÁFICO 64-COMPORTAMENTO INTERPESSOAL.....	461
GRÁFICO 65-ENVOLVIMENTO DOS PAIS.....	463
GRÁFICO 66-QUEM APOIA O SUJEITO.....	465

ÍNDICE DE TEXTO

AGRADECIMENTOS:	13
RESUMO	15
INTRODUÇÃO	26
CAPÍTULO 1 - A TRISSOMIA 21 OU SÍNDROME DE DOWN	32
1.1. A TRISSOMIA 21 OU SÍNDROME DE DOWN – ORIGEM DO TERMO	33
1.2. EPIDEMIOLOGIA	33
1.3. GENÉTICA	33
1.4. ETIOLOGIA	34
1.5. RASTREIO PRÉ-NATAL	34
CAPÍTULO 2 - INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM TRISSOMIA 21	36
2.1. INTERVENÇÃO EDUCATIVA	37
2.1.1. Considerações prévias	37
2.1.2. Elaboração de um plano de intervenção educativa	39
2.2. ÁREAS DE INTERVENÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO	45
2.2.1. Aspectos socioafectivos	46
2.2.2. Aspectos psicomotores	46
2.2.3. Percepção e atenção	48
2.2.4. Memória	48
2.2.5. Leitura / escrita	49
2.2.6. Linguagem	50
2.2.7. Lógico – matemática	51
CAPÍTULO 3 - A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA	52
3.1. A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	53
3.2.1. Conceito de transição para a vida activa	55
3.2.2. A transição sociolaboral ao longo da história	57
3.2.2. Impacto das novas tecnologias na transição para a vida activa	61
3.2.3. Projecto de transição para a vida activa	62
3.3. O MERCADO DE TRABALHO E AS PESSOAS DEFICIENTES	70
3.4. CARACTERÍSTICAS QUE OS EMPREGADORES PROCURAM NOS TRABALHADORES DEFICIENTES – PERFIS DE INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL	81
3.5. PERFIS DE INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL	84
3.6. DETERMINANTES DAS PREFERÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS ESTUDANTES PORTUGUESES	86
3.7. ACCÕES DE BUSCA DE EMPREGO	88
3.8. AS PESSOAS COM TRISSOMIA 21 E O EMPREGO	93
3.9. MODELOS DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E MODELOS DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA APLICÁVEIS À TRISSOMIA 21	95
3.9.1- Orientação sócio – laboral e transição para a vida activa nas escolas	95
3.9.2- Modelos de Orientação profissional	97
3.9.3. Críticas aos quatro anteriores modelos de orientação	101
3.9.4. Outro modelo de Orientação Profissional: Conduta exploratória	103
3.10. MODELOS DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA	107
3.10.1. Modelo ecológico	107
3.10.2. Modelo do Emprego Apoiado	115
3.10.3. Outra proposta de metodologias de TVA	131
3.11. A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA E A LEGISLAÇÃO	135

3.11.1. Apoios institucionais / Legislação de apoio à empregabilidade de pessoas com deficiência.....	136
3.11.2. Sistema de Quotas de Emprego para Pessoas com Deficiência.....	140
3.11.3. Sistemas de incentivos às empresas.....	145
CAPÍTULO 4 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	149
4.1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	150
4.2. TEORIAS IMPLÍCITAS DA PERSONALIDADE (TIP).....	158
4.3. MOTIVAÇÃO E EXPECTATIVAS.....	166
PARTE II - A INVESTIGAÇÃO.....	177
CAPÍTULO 1 - PLANEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO.....	178
1.1. PLANEAMENTO E JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	179
1.2. OBJECTIVOS.....	181
1.2.1. Objectivos principais.....	182
1.2.2. Objectivos secundários.....	182
1.3. HIPÓTESES.....	183
1.4. CLARIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO / DESENHO E METODOLOGIA / FASES DO ESTUDO.....	185
1.5. DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO ALVO.....	195
1.5.1. Processo de Amostragem.....	196
1.5.2. Tipo de amostragem utilizada nesta investigação.....	201
1.5.3. Dimensão da amostra a utilizar.....	205
1.5.4. Limitações do estudo.....	206
1.5.5. Ferramentas de recolha de informação e análise dos dados.....	208
1.5.6. Entrevista e questionários – dimensões.....	213
1.6. MEIOS E APOIOS.....	246
1.7. CRONOGRAMA DA PESQUISA (PARTE II).....	247
1.8. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS ANTES E APÓS PERITOS. PROTOCOLO DE VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS. ANÁLISE DO PROTOCOLO DE VALIDAÇÃO.....	248
1.8.1. Instrumentos antes da validação pelo painel de peritos.....	248
1.8.2. Protocolo de validação dos instrumentos de recolha de dados.....	265
1.8.3. Análise estatística da validação dos instrumentos de recolha de dados.....	278
1.8.4. Instrumentos após validação pelo painel de peritos.....	293
1.9. PLANIFICAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS.....	311
1.9.1. Organização e desenho da investigação.....	311
1.9.2. Conteúdo dos instrumentos de recolha de dados.....	311
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	324
2.1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	325
2.1.1. Resumo do trabalho realizado na primeira parte desta investigação	325
2.2. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....	339
2.2.1. Caracterização dos respondentes.....	339
2.2.1.2. Caracterização dos jovens da amostra.....	340
2.3. ANÁLISE DOS FACTORES SÓCIO-COGNITIVOS.....	367
2.3.1. Expectativa dos pais.....	367
2.3.2. Ansiedade dos pais	381
2.3.4. Percepção dos técnicos e/ou dos sujeitos e/ou dos pais.....	383
2.3.5. Funcionamento independente (autonomia; segurança)	415
2.3.6. Competências académicas	419
2.3.7. Auto conceito dos sujeitos.....	430

<u>2.3.8. Expectativas dos sujeitos sobre a integração na vida activa.....</u>	<u>436</u>
<u>2.3.9. Representações sobre mudanças que ocorrerão na vida do sujeito resultantes da integração profissional.....</u>	<u>444</u>
<u>2.3.10. Intenções / Sonhos / opiniões / sentimentos.....</u>	<u>448</u>
<u>2.4. ANÁLISE DOS FACTORES SÓCIO-RELACIONAIS.....</u>	<u>457</u>
<u>2.4.1. Percepção dos técnicos relativamente ao funcionamento interpessoal inadequado.....</u>	<u>457</u>
<u>2.4.2. Envolvimento dos pais.....</u>	<u>462</u>
<u>2.5. ANÁLISE DOS FACTORES SÓCIO-PROFISSIONAIS.....</u>	<u>465</u>
<u>2.5.1. Tipo de apoio em termos de TVA recebido pelo sujeito / aluno.....</u>	<u>465</u>
<u>2.5.2. Formação profissional / processo de TVA.....</u>	<u>468</u>
<u>2.5.3. Percepção dos jovens acerca dos requisitos necessários para desempenhar a profissão escolhida</u>	<u>470</u>
<u>2.5.4. Percepção dos pais e dos jovens acerca da importância da educação especial na integração na vida activa</u>	<u>472</u>
<u>3. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES.....</u>	<u>474</u>
<u>BIBLIOGRAFIA.....</u>	<u>496</u>

Agradecimentos:

À Dra. Elisabeth Pereira, que acompanhou com muita diligência e abnegação todo o trabalho envolvido para a realização desta investigação, e que ajudou em tudo quanto estava ao seu alcance contribuindo, assim, de forma sensível para a realização desta obra.

Ao Professor Doutor José m^a Fernández Batanero, que acompanhou e orientou toda a investigação, contribuindo com a sua experiência e saber para que fossem escolhidos os melhores caminhos para esta investigação.

Aos peritos que validaram os instrumentos de recolha de dados:

-Mestre Armino Losada

-Dr. Jorge Reis

-Dr. Carlos Picado

-Dr.^a Luísa Cotrim, Psicólogo da APPT21

A todas as pessoas que deram contributos teóricos importantes provenientes da sua larga experiência quer no trabalho com jovens com trissomia 21 quer no trabalho com transição para a vida activa e colaboraram e ajudaram com informações preciosas e materiais de diversa espécie:

Dra. Luísa Cotrim, APPT21

Dra. Sofia Macedo, APPT21

Dr. Augusto Sousa, RUMO

Dra. Sandra Leal, psicóloga da APPACDM, Lisboa

Dra. Fernanda Torrinha, Professora dos Apoios Educativos (PAE)

Dra. Teresa Faria, PAE

Dra. São Uceira, PAE

Professor Rogério Cação, do CREAP

Dra. Carlos Simões, Coordenador ECAE de Caldas da Rainha

Dra. Emília Baliza, Coordenadora ECAE de Setúbal

Coordenadores das ECAE de Lisboa e vale do Tejo que colaboraram

Dra. Ana Silva, PAE

D. Clara ..., Técnica de Inserção Social da Cooperativa RUMO

Dra. Ana Candeias, coordenadora do Projecto Transitar

Dra. Maria de Jesus Pires, Presidente CE do Agrupamento de Escolas de Mafra

Dra. Maria do Céu, PAE

Dr. Julião ..., professor da Escola EB 2, 3 de Mafra

Dra. Carmem Mendes, psicóloga do SPO da Escola Secundária de Cascais.

Dra. Sandra Pinho, psicóloga do Cadim

RESUMO

Os paradigmas do novo mundo do trabalho

“As novas tecnologias põem em causa aquilo que podemos chamar de velho mundo do trabalho, resultado das duas revoluções industriais anteriores” (LEITE, 2002, p.29) (Primeira e Segunda Revolução Industrial).

No *velho mundo do trabalho* havia duas grandes linhas ou tendências: reforço do controlo social no exercício do trabalho e a concentração das competências tecnológicas e organizacionais em determinadas figuras (LEITE, 2002). O taylorismo afirmou-se como o grande modelo de organização do trabalho, enquanto que o fordismo – embora baseando-se nos mesmos princípios – instituiu-se mais como um *regime* de crescimento económico, baseado num consumo de massas alargado aos assalariado, para justificar a produção em massa.

Na *Revolução da Tecnologia da Informação* a própria noção de trabalho passou a ter sentido diferente, pois deixou de estar tão estritamente ligado às noções de produção e criação de mais valias, uma vez que agora é a tecnologia que faz grande parte daquilo que o trabalho fazia – gerar valor. Assim, esse “gerar valor” resulta agora não apenas do trabalho do homem (“trabalho vivo”), mas da sua articulação com o “trabalho morto” (no sentido em que não está directamente ligado à produção de bens). Na opinião de Leite (2002) este *novo mundo do trabalho* mantém o assalariado como figura central (não mata literalmente o trabalho como defendem alguns autores (RIFKIN, GORZ e outros), mas reconfigura as relações do mesmo com o contexto produtivo.

A Revolução da Tecnologia da Informação obrigou, também, a uma reorganização da produção, que se baseava no modelo fordiano da produção em massa interligada com a estabilidade salarial (os trabalhadores tinham de ter ordenados estáveis e crescentes para poderem continuar a consumir o que se produzia). No mundo surgiram novos modelos organizacionais como, por exemplo, o *toyotista* com o famoso esquema de produção “*just in time*” em que a produção se ajusta à procura.

Neste *novo mundo do trabalho* passou a haver uma intensificação do uso da força de trabalho (considerado como *capital variável*) pois sem ele o *capital constante* (máquinas, novos inventos...) não mais seriam do que *investimento morto* (LEITE, 2002). Mas, dada a cada vez maior produção “*just in time*” assistiu-se e assiste-se, infelizmente, em contradição com os anteriores modelos de produção, a crescentes fenómenos de precarização do trabalho (contratos de curto prazo, contratos temporários...) e ao *agigantamento* da jornada de trabalho que aumenta invadindo os tempos de lazer (por exemplo, através do trabalho que se leva para o

domicílio). Como tal, assistem-se, então, a fenómenos de devassa dos tempos livres dos trabalhadores onde até os seus corpos e mentes são submetidas à lógica do mercado de trabalho.

Parece pois lícito dizer que a Revolução Tecnológica (ainda imatura no que respeita aos trabalhadores) introduziu mecanismos responsáveis pela designada crise do posto de trabalho que levaram, por exemplo, a que um emprego para toda vida seja quase um conceito do passado, pois os vínculos aos locais de trabalho tornaram-se efémeros, ou no mínimo, modificáveis.

Ao empregado é quase exigido que esteja permanentemente *empregável*. Neste aspecto a educação surge como um elemento contribuidor central pois procura, actualmente, garantir no aluno capacidades e competências de flexibilidade que se coadunem com este *novo mundo do trabalho*.

A *empregabilidade* – no sentido atrás referido, de se estar permanentemente disponível para empregos – negando o emprego fixo, leva, infelizmente, a que muitas pessoas tenham de viver de biscates, de empregos temporários, sem direitos a participações sociais como subsídios de desemprego, saúde, etc. Todas estas situações são, em última análise, geradoras de uma nova e insidiosa forma de exclusão social que passa a afectar agora, não apenas os incapacitados e desfavorecidos, mas, também, muita da população activa e, em especial, as duas franjas extremas – os mais jovens e os que estão a 10 – 15 anos da idade da reforma. Exemplo típico desta situação é a vivida pela mão-de-obra emigrante muitas vezes empurrada para estas situações de trabalho. Outro exemplo já referido tem a ver com uma população muito exposta a este tipo de situações: falamos dos incapacitados e/ou deficientes que têm, logo à partida, desvantagens pessoais que os fragilizam ainda mais perante as novas situações impostas pelo actual mercado de trabalho.

Com tudo o que foi dito não é difícil perceber, que mais uma vez, a nova revolução industrial não serviu para mais do que permitir acumulações de capital através de uma forte rentabilização do *capital variável*, e teve como consequência nefasta a desestruturação da organização do trabalho que poderá conduzir no futuro, se não forem tomadas urgentes medidas institucionais que aproveitem os aspectos positivos e compensem ou melhorem os negativos, a uma forte crise social generalizada.

Orientação sócio – laboral e transição para a vida activa (TVA) nas escolas

Vários investigadores referem que a *educação para o trabalho* é uma premissa importante nas escolas de hoje e propõem que esta matéria seja classificada, com urgência, como um conteúdo transversal (VEGA et al., 2001) tal como a informática. A defesa desta proposta parte das reconhecidas e tão faladas modificações sofridas pelo mercado de trabalho. Recordemos sumariamente alguma da nova realidade: o mercado laboral é cada vez mais flexível; há um decréscimo nas oportunidades de emprego com o conseqüente aumento do desemprego; há alteração dos perfis profissionais com exigência de novas capacidades, competências e saberes; verificam-se alterações no conceito de “carreira profissional” que deixou de significar “subir” hierárquica ou monetariamente num determinado emprego ou profissão, mas, e com grande probabilidade, passou a ser a experiência de diversos tipos de emprego ou de profissões que talvez nem garantam uma subida da qualidade de vida do trabalhador (já que as mudanças de emprego a que são obrigados os empregados, e em especial os jovens, nem sempre significam aquisição de melhores condições financeiras ou outras, capazes de garantir essa melhoria).

Todas estas alterações exigem dos trabalhadores uma enorme flexibilidade e capacidade de adaptação.

Apesar de todas estas alterações operadas no mercado laboral e nas sociedades, investigações recentes sublinham que ter um emprego continua a ser um poderoso meio de afirmação social, um instrumento de autonomia e uma fonte de auto-estima. Por estas afirmações pode-se ver o quanto ganham em termos psicossociais as pessoas deficientes ou desfavorecidas se tiverem um emprego. Isto porque o trabalho continua a estar ligado ao estatuto social que leva o sujeito a ter um sentido de dignidade e induz os outros a respeitá-lo.

Tendo em conta o exposto é fácil concluir que as pessoas – conscientes socialmente, deficientes ou não – sem emprego, ou que vivem de prestações sociais estão perante uma nova forma de exclusão social que as sociedades precisam combater. A orientação profissional e os processos de TVA nas escolas podem ser uma das armas para vencer essa batalha. Quando aqui falamos de orientação profissional não queremos referir o simples processo de orientação vocacional formal – actividade unicamente programada para o período da vida correspondente à escolha de uma profissão ou de uma área de estudos – que não promove o crescimento pessoal dos alunos (MUSTELIER, 2005) e que infelizmente é tão praticada nas escolas portuguesas. Estamos a falar de uma orientação profissional tipo *conduta exploratória*, ou seja de processos permanentes que se oferecem tanto à criança como ao adolescente ou ao adulto e que proporcionam uma série de conhecimentos preparatórios tais como informação sobre o meio

social, laboral e educativo (conhecimento do meio), vivências e reflexões sobre as características e competências pessoais (conhecimento de si próprio) e ainda as suas afinidades para a carreira profissional (tipo de curso ou profissão que deseja seguir). Falamos de processos que geram mudanças que permanecem interiorizadas e que alteram comportamentos e modos de pensar, e que, nos casos de alunos que não querem ou não podem prosseguir estudos (por exemplo, pessoas deficientes) deve ser a fase preparatória de um processo mais vasto que tenha em vista a integração profissional, e que designamos por processo de TVA.

Assim, nesta investigação vamos mais longe e defendemos que, para alunos que não tenham grandes possibilidades de prosseguir estudos (o que pode ser o caso de jovens com trissomia 21, e é de certeza o caso de milhares de outros jovens sem deficiência), a escola e a sociedade devem proporcionar não apenas um programa de orientação profissional, mas ir mais além oferecendo um programa de transição para a vida activa que não só oriente como proporcione, a partir das escolhas vocacionais do jovem, experiência e formação profissional – através de estágios em empresas (formação em contexto real) que conduzam a uma verdadeira inserção laboral com todos os benefícios que daí advêm ao nível da qualidade de vida dos alunos envolvidos, ao nível das famílias e da própria sociedade.

Defendemos que tem de se procurar que não seja o acaso a permitir ou não a inserção do jovem na vida activa – no caso dos alunos deficientes as probabilidades da integração ser feita sem apoios e com sucesso serão ainda menores – mas que seja todo um processo consciente e coerente que resulte de preparação dada pela escola ao aluno.

Vejamos alguns exemplos de prejuízos para a vida pessoal e para a sociedade resultantes desta falta de orientação ou de um processo de TVA proporcionado pela escola: suponhamos um aluno que decide seguir medicina, mas que tem apenas um conhecimento parcial dessa carreira desconhecendo que esta exige uma total abnegação com sacrifícios para a sua vida pessoal, que desconhece que terá de contactar com a dor e a morte dos pacientes com os consequentes custos emocionais para si próprio. Acontece que, por vezes, este aluno só se apercebe desta realidade no primeiro ou segundo ano do curso, o que o leva a desistir ou a alterar as suas opções. Outro exemplo: consideremos um ex - aluno com Síndrome de Down, que é colocado, apenas por ser “deficiente”, num qualquer emprego onde tem de executar tarefas inferiores às suas capacidades ou competências ou para o qual não está vocacionado; isto gera neste trabalhador sentimentos de frustração, baixa auto-estima, para além de várias outras consequências tal como baixos salários, etc.

Se este segundo aluno, tal como o primeiro, desistir ao fim de algum tempo, quem responde pelo tempo perdido nas suas vidas? Quem se responsabiliza pelos enormes custos sociais e emocionais associados a uma má opção de carreira? Economicamente quem indemniza as famílias pelos gastos efectuados ou a sociedade pelo investimento falhado que obriga estes

jovens a voltarem ao ponto de partida e a recomeçar todo o processo? Na realidade todos, escola, professores, pais, sociedade somos responsáveis por este desperdício de tempo, de recursos e, no extremo, de vidas, com a agravante de que no estado actual das finanças públicas, o país e a sociedade em geral não conseguem continuar a suportar estes desperdícios.

Sob este ponto de vista, e para combater a referida nova forma de exclusão social, parece-nos indiscutível a necessidade de tornar a Transição para a Vida Activa (com as suas componentes Orientação profissional, Formação Profissional, Integração Profissional e Apoio Pós-integração) e a Orientação Profissional (para alunos que desejam prosseguir estudos) uma realidade nas nossas escolas.

Pelo exposto é fácil concluir da importância, pertinência e actualidade desta investigação para a escola, para a comunidade escolar e para a sociedade em geral. Percebem-se, também, as razões que justificaram a importância das actividades desenvolvidas e a desenvolver no campo do ensino e da educação.

Pelas novas metodologias pedagógicas e formativas estudadas e apresentadas na Tese, algumas delas desconhecidas por muitos docentes, também se pode reafirmar a importância e contributo desta investigação para o desenvolvimento das funções docentes, pois resultam deste trabalho, o desenvolvimento de competências pedagógicas e profissionais que melhorarão em muito o desempenho profissional.

A investigação

Esta investigação constitui a parte da estrutura a apresentar no âmbito da preparação da Tese do Doutoramento em Ciências da Educação - Didáctica e Organização de Instituições Educativas, da Universidade de Sevilha em protocolo com a Universidade Moderna, e tem um papel determinante no aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos dos docentes, contribuindo para uma reflexão sobre o fenómeno educativo e o papel da escola na sociedade. É também um importante contributo para o aumento dos conhecimentos científico – pedagógicos dos Professores do Ensino Especial e de todos os técnicos que trabalham em Transição para a Vida Activa e, em particular, para os que trabalham com trissomia 21.

Este trabalho, pelo facto de ter recorrido a uma entrevista semi-estruturada (instrumento talvez nunca antes utilizado em investigações com populações com deficiências desta natureza) dando voz aos interessados, é também um importante contributo para todos aqueles que se interessam pela formação e pelos projectos de vida de pessoas com trissomia 21; através desta pesquisa e das suas conclusões, torna-se possível a pedagogos, psicólogos, técnicos de orientação escolar e profissional, médicos, etc., compreender de maneira um pouco mais aprofundada, as motivações, os interesses, as dificuldades, as expectativas, os sonhos, as esperanças, os sentimentos, em suma, as representações destes jovens acerca do sua inserção social e profissional.

Também podem beneficiar desta investigação os governos que, através da legislação e dos incentivos à contratação, buscam formas de integrar profissionalmente estas e outras populações desfavorecidas. Do mesmo modo, constitui um relevante instrumento de conhecimentos e reflexão para as organizações que visam apoiar a integração profissional de populações deficientes com trissomia 21 ou outras deficiências intelectuais.

Beneficiarão, igualmente, desta pesquisa as escolas e respectivos Professores de Apoio que pretendem, ou que já têm implementados, programas de transição para a vida activa destinados alunos desfavorecidos. Nestas páginas encontrarão informação capaz de os ajudar a implementar esses projectos ou capaz de os fazer melhorar ou alterar radicalmente as metodologias que utilizam. Retirarão, também, orientações que permitirão melhorar a organização e estrutura dos seus projectos obtendo, assim, ganhos em termos de eficácia e melhor acompanhamento dos seus alunos que beneficiarão largamente das novas metodologias e processos de trabalho que venham a ser implementados.

Pelo facto de termos procurado reunir nas páginas que se seguem um conjunto de informações sobre aqueles que são, com largo consenso, considerados os melhores Modelos de Transição para a Vida Activa, e de propormos em linhas gerais, para as escolas e associações que não consigam implementar as metodologias referidas, um modelo mais simples,

beneficiarão todas as entidades que buscam implementar processos de TVA e que não encontravam literatura que reunisse os melhores e mais experimentados modelos.

Esta investigação encontrou principalmente duas limitações:

1- Dificuldade em sinalizar a população com as características necessárias á amostra. Esta dificuldade deve-se, essencialmente, à ausência de dados estatísticos e outros credíveis, capazes de nos levar a uma mais fácil sinalização. Tal facto, gerou uma enorme dificuldade que nos obrigou a lançar uma primeira investigação que tinha como principal objectivo sinalizar esta população, mas que foi aproveitada, também, para conhecer o que se faz em Portugal, ao nível das escolas públicas e das instituições, em termos de Transição para a Vida Activa. Tal trabalho constituiu o corpo da investigação apresentada aquando da Tesina e foi a base para a elaboração desta Tese que agora apresentamos, pois permitiu não só sinalizar uma parte da amostra, como forneceu os conhecimentos tão importantes no conhecimento das representações, sobre o contexto em que se movem os alunos trissómicos com potencial para a inserção profissional.

A tentativa de sinalizar a amostra levou-nos a um périplo pela vasta Região de Lisboa e Vale do Tejo que nos levou a conhecer o trabalho desenvolvido por grande parte das mais importantes instituições portuguesas que têm projectos de transição para a vida activa implementados para populações com deficiência intelectual. Essa viagem pelo país da formação profissional de pessoas com desvantagens levou-nos a entrevistar os melhores especialistas portugueses nesse campo, que nos deram a conhecer as suas experiências e os seus projectos, nos falaram das suas instituições, da forma como realizam a TVA, as metodologias que utilizam especialmente com a trissomia 21, a sua opinião sobre as possibilidades de inserção profissional dos trissómicos e sobre o sucesso dessa integração, as suas ideias e opinião sobre os processos e metodologias de TVA utilizadas em Portugal, bem como dos incentivos á contratação. Tais entrevistas que só por si dariam para elaborar outra tese, contribuíram para alargar muito os conhecimentos que já tínhamos sobre TVA e sobre trissomia 21 e constituíram uma importante fonte de informações que, em grande parte substituiu a bibliografia quase inexistente sobre o tema desta investigação;

2- Inexistência de bibliografia quer sobre as representações de populações com trissomia 21, quer sobre processos de transição para a vida activa relativos a estas populações. Esta indisponibilidade de bibliografia agrava-se se dissermos que, para nós, só se obtêm representações mais próximas da realidade quando se recorrerem a instrumentos que obtenham informação directamente do “objecto” estudado, pois não existiam á data da elaboração da nossa análise bibliográfica, investigações que sobre

representações que tivessem recolhido parte da sua informação directamente (quer por questionário, quer por entrevista) dos jovens com Síndrome de Down.

Tal limitação acabou por não balizar demasiado o nosso estudo em termos de Análise Bibliográfica bem como no seu desenvolvimento, pois, tal como já dissemos, recorreremos às informações orais transmitidas pelos diversos e experimentados técnicos que entrevistamos que nos forneceram as pistas e os esclarecimentos que necessitávamos. No entanto, em termos de conclusões, tal limitação fez-se sentir, pois não nos foi possível comparar a nossa opinião com a de outros investigadores o que enriqueceria ainda mais o nosso trabalho, mas esse é o problema dos pioneiros. Esperemos que com o nosso trabalho e outros que sabemos estarem a surgir tal limitação deixe de o ser para futuros investigadores que pretendam abordar o tema.

Em termos formais, o trabalho que se apresenta a seguir forma um corpo com um outro apresentado na Tesina. Esse primeiro trabalho procurou encontrar as condições de contexto escolar em que estão envolvidos os alunos com trissomia 21 (e outras deficiências em geral) em termos de processos de TVA. Essa primeira investigação constitui, então, a base, e os pilares em que assenta este relatório. Sem ele não seria possível ter uma amostra de alunos com trissomia 21 com as características exigidas para esta investigação, nem seria possível compreender na globalidade as representações desta população acerca da sua transição e inserção na vida activa.

Metodologia utilizada

Neste trabalho optamos por uma metodologia mista (qualitativa / quantitativa) e utilizaremos o método descritivo (baseado em análise estatística descritiva) para a análise dos resultados.

Desenho de investigação

Esta pesquisa tem as características de um estudo descritivo com procedimento de “*encuesta*”.

Os procedimentos da investigação ou desenho da investigação passaram pelas seguintes tarefas:

- 1- Análise bibliográfica da literatura existente sobre o tema e elaboração dos instrumentos de recolha de dados;
- 2- Divisão da investigação em dois grandes blocos:

2.1-Bloco I (esta parte constituiu o corpo da Tesina)

Neste bloco a investigação seguiu as seguintes fases:

- Contacto com escolas (através do questionário sobre métodos de TVA) ou instituições (contacto directo e entrevistas com os responsáveis ou com técnicos responsáveis por programas de TVA) que tenham alunos trissómicos em idade de TVA para selecção da amostra (a amostra incidirá principalmente na zona da chamada Região de Lisboa e Vale do Tejo, que, em princípio é a que fornece melhores meios aos seus alunos e onde haverá maior número de programas de TVA a funcionar);
- Selecção da amostra seguida de pedidos de autorização para entrevista aos alunos;
- Análise dos dados do questionário aos técnicos sobre métodos de TVA e elaboração do relatório (Tesina).

2.2- Bloco II (esta parte constitui o corpo da Tese)

Os passos seguidos para a recolha de dados, foram, de forma genérica os seguintes:

- Entrevistas informais aos técnicos que trabalham em TVA e na formação e integração profissional de trissómicos;
- Entrevista aos jovens seleccionados;
- Se necessário, novas entrevistas para esclarecerem dúvidas ou para completar informações;
- Inquérito aos técnicos que trabalham com estes alunos;

- Análise dos documentos fornecidos pelas escolas escolhidas;
- Análise dos dados e elaboração do relatório final.

Os dois quadros que se seguem mostram as dimensões e as variáveis estudadas nos vários instrumentos de recolha de dados utilizados bem como as principais características da população amostrada.

DIMENSÕES	VARIÁVEIS
Caracterização da população	<ul style="list-style-type: none"> - Número de indivíduos com T21 (caracterização por idade, sexo, tipo de T21 e origem social e geográfica) e comparação com os dados estatísticos nacionais desta população; - Número de jovens com T21, em processo de transição para a vida activa (caracterização por idade, sexo, tipo de T21 e origem social e geográfica);
Dimensões sócio-relacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Nível social e cultural dos pais; - Funcionamento interpessoal; - Origem geográfica do aluno; - Envolvimento dos pais.
Dimensões sócio-cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> -Expectativas do(a) aluno(a), ansiedade dos pais face ao processo de TVA, influência dos pais nas escolhas profissionais, ansiedade dos pais face à aceitação socio-profissional dos filhos; - Sentimentos, sonhos, ideais, expectativas, dificuldades, consequências, intenções, soluções, motivações para o trabalho; -Percepção do auto-conceito; - Perceptibilidade dos técnicos em relação aos sujeitos e às suas competências para o trabalho; - percepção dos técnicos em relação a competências gerais de comunicação e matemática.

Dimensões sócio-profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Razões da vocação ou das escolhas profissionais; - Percepção dos requisitos pessoais para desempenhar a profissão escolhida; - Percepção das competências sócio-profissionais e motivações para o trabalho. - Métodos de TVA - Dificuldades na aplicação de métodos de TVA - Factores necessários para uma boa integração profissional - Percepção da importância de se ser aluno de n.e.e., na integração na vida activa e das dificuldades dessa integração.
-------------------------------	--

- **Dimensão sócio-relacional** – tem a ver com os factores e comportamentos de relacionamento;
- **Dimensão sócio-cognitiva** – é relativa às competências psicológicas, académicas e profissionais;
- **Dimensão sócio-profissional** – tem a ver com as representações sobre a transição para a vida activa e factores necessários a uma boa integração profissional

População e amostragem

População	Amostragem
Jovens portadores de T21 a frequentar o 8.º, 9.º ou outro desde que em processo de TVA	- Amostragem estratificada não proporcional de 7 a 10 indivíduos;
Técnicos envolvidos no processo de TVA ou integração profissional	- Técnicos a trabalharem com os jovens da amostra (professores do ensino regular, do Ensino Especial e técnicos dos Serviços de Orientação e Psicologia - SPO).

Terminado o resumo é apresentado a seguir a Introdução e depois o corpo da investigação.

Introdução

As questões da transição para a vida activa são cada vez mais prementes no contexto global actual.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) permitiram a mundialização da economia, levando a alterações das condições de trabalho e acentuando as crises de desemprego, atenuando a relação desenvolvimento criação de empregos e levando a que expansão económica nem sempre signifique criação de emprego (LOPES et al., 2000, pp. 14 - 17).

Os jovens, na transição escola trabalho, enfrentam actualmente, um cenário completamente diferente do encontrado pelos seus pais. Ter trabalho na mesma empresa durante a vida inteira é uma situação rara. Do mesmo modo os requisitos pedidos pelos empregadores, os tipos de carreira e as características do trabalho alteraram-se substancialmente.

A sociedade actual, mundializada e baseada num modelo mais instável, mais competitivo e em contínua evolução, põe aos seus membros desafios novos e exigentes.

A todos os cidadãos, qualquer que seja a sua condição, é colocado o desafio de serem competentes e competir o que os leva à contínua necessidade de formação para se adaptarem a novas exigências, quer laborais quer a nível do seu próprio projecto de vida (SOUSA, 2003). Por outro lado, esta exigência de níveis de qualificação formal mais elevados e de conhecimentos mais amplos provoca um acréscimo no risco de desemprego especialmente entre os jovens o que pode comprometer as suas aspirações pessoais, nomeadamente o acesso ao estatuto de adulto.

Assim, adquiriram especial relevância as questões postas pela transição escola – emprego, designadas genericamente por “transição para a vida activa”. Neste âmbito a escola tem sido censurada por não ser capaz de fornecer os conhecimentos e as competências que a vida profissional exige, nem de ser capaz de se adaptar, com a rapidez necessária, a um mundo onde as condições de trabalho, tanto locais como internacionais se alteraram substancialmente.

Mas, se os jovens em geral enfrentam estes problemas o que dizer de pessoas com deficiência? Será que os processos ou metodologias que formam e preparam estes jovens para a transição se adaptaram e são actualmente adequados às mudanças impostas pelo contexto global? Qual o melhor dos métodos de *transição para a vida activa*? Existirá um que se distinga conferindo as competências que levem à obtenção de melhores resultados na transição escola – trabalho? Haverá algum método que seja mais adequado a jovens com trissomia 21 ou poder-se-ão aplicar os métodos utilizados com os jovens em geral? Que expectativas, que sonhos têm estes alunos relativamente ao seu processo de transição e relativamente à sua integração no

mundo do trabalho? Na perspectiva destes jovens qual é o papel da Educação Especial e qual é o papel dos professores em geral, na preparação dos processos de transição para a vida adulta? Qual a sua influência / relevância no desenvolvimento dos seus ideais ou representações? A escola desenvolve mecanismos, estabelece ligações com a comunidade local que facilitem ou apoiem os seus alunos na fase de transição? Que dificuldades esperam os alunos nessa transição?

Atendendo a que na *transição para a vida activa* da pessoa com trissomia 21 se podem considerar os mesmos aspectos chave importantes para qualquer adolescente (CASAL et al., 1991 cit. MARTINS, 1999), todas estas interrogações darão resposta a uma grande questão: tem a escola mecanismos, processos e metodologias que preparem os seus alunos que não querem prosseguir estudos, e em particular os que apresentam necessidades educativas especiais (n.e.e.), para a transição para a vida activa, também designada genericamente por alguns autores como transição para a vida adulta?

Assim, partindo da ideia de que um processo / método de *transição para a vida activa* realista, flexível – consequentemente capaz de se adaptar às rápidas mudanças do *mundo global*, que confere uma adequada preparação para o mundo de trabalho, e é gerador de expectativas positivas neste tipo de alunos, desenvolvendo neles as características pessoais e competências necessárias para singrarem no mundo do trabalho, mesmo que num número limitado de profissões, pretendemos, com este trabalho, suprir uma lacuna que temos constatado: a quase ausência de literatura ou trabalhos que versem a transição para a vida activa de jovens com esta patologia. Este estudo, dará, na nossa perspectiva, igualmente, um contributo importante para a compreensão dos factores que podem levar a um aumento da empregabilidade das pessoas com trissomia 21 e dos jovens deficientes em geral. Iremos, também, dar voz aos interessados para que os mesmos se manifestem sobre o seu próprio processo de integração, o que não tem sido norma em trabalhos desta natureza em que estão envolvidas pessoas com deficiência.

Assim, para se conseguir cumprir os princípios gerais enunciados, este trabalho investigativo foi separado em dois grandes blocos, a saber:

BLOCO I – Métodos de TVA: o contexto das representações sociais

BLOCO II – Representações sociais: o retrato

O Bloco I que constituiu o corpo da Tesina e justificou-se pelo seguinte:

As Teorias das Representações Sociais, apresentadas pela primeira vez por Moscovici em 1961, são em termos muito gerais construções mentais sobre a realidade vivida pelo indivíduo. São, portanto, a sua tradução cognitiva da realidade processada e transformada pelo seu intelecto (nesse processo de construção estão envolvidas a cognição, a afectividade, as influências culturais, etc.). Essas *“representações estão presentes tanto “no mundo” como “na*

mente” [pelo que] *devem ser pesquisadas em ambos os contextos* (GUARESCHI, JOVCHELOVITCH (Orgs.), 1998, p. 47).”

Por outro lado, o estudo e conhecimento das representações, diferenciando-se da Psicologia Social mais individualizante, pois, para além de permitir conhecer os sujeitos do ponto de vista de determinado tema, pode servir, também, para caracterizar um determinado grupo de indivíduos apesar das diferenças entre eles.

Para o conhecimento das representações não se deve, portanto, esquecer os factores que têm grande influência na escolha dos elementos que aparecem como estruturadores da conceitualização das representações: factores culturais, modos de vida, diversidade contextual.

“Portanto, para estudá-las, em primeiro lugar é indispensável conhecer as condições de contexto em que os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma cuidadosa “análise contextual” (FRANCO, 2004, p 170).

Assim, para cumprir o **objectivo geral** deste trabalho que é **conhecer as representações sobre a integração na vida activa de alunos trissómicos**, a primeira parte deste trabalho pretendeu compreender as condições do contexto escolar em que estes indivíduos se movimentam. Para isso, e dado tratar-se de representações sobre o tema enunciado houve necessidade de saber se as escolas frequentadas pelos alunos trissómicos lhes oferecem um processo de TVA e quais as suas características (porque pensamos que este tipo de representações serão muito influenciadas por este factor: a hipótese neste caso é a de que indivíduos com trissomia sujeitos a processos de TVA adequados têm representações sobre a sua integração na vida activa muito mais positivas e optimistas que os restantes).

Para conseguir os desideratos enunciados para a primeira parte construímos um questionário que serviu também os seguintes propósitos:

1- Sinalizar os indivíduos com trissomia 21 com condições para fazerem parte da amostra (em Portugal, ao contrário do que esperávamos (embora com muitas dúvidas pois sabemos o quanto o país está carente deste tipo de organização informativa) não há dados disponíveis (nem no Instituto Nacional de Estatística (INE), nem na Associação dos Portadores de Trissomia 21, nem em nenhuma outra instituição que dê apoio a pessoas deficientes, ou mesmo nas Associações que congregam estas instituições, nem no próprio Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas Deficientes) que nos permitissem conhecer o paradeiro desta população em idade estudantil;

2- Saber se para os jovens trissómicos são aplicados métodos de TVA específicos e diferentes dos aplicados aos restantes alunos de necessidades educativas especiais;

3- Conhecer as características desses métodos (com o objectivo de conhecer o contexto escolar académico e conducente à integração profissional e os “elementos” fornecidos, que, em parte, alimentam as representações destes alunos);

4- Analisar e criticar as características desses métodos em termos dos “elementos” que fornecem aos alunos, condições de funcionamento, razões da sua utilização (para saber se as escolhas foram, ou não, influenciadas pelos melhores interesses dos alunos) e fazer algumas projecções sobre as influências do métodos utilizados na futura possível integração profissional dos alunos trissómicos, ou seja, projecções sobre o aumento da empregabilidade destes alunos (que deveria ser medida em termos de número de integrações profissionais de sucesso conseguidas, mas como esse não é objectivo concreto deste trabalho, tratam-se apenas de projecções teóricas de carácter geral baseadas nas características do método, dos elementos (etapas) que o constituem e em comparações com alguns métodos com sucesso já demonstrado, como por exemplo, o Modelo de Emprego Apoiado);

5- Avaliar, em termos gerais, a experiência e conhecimentos dos profissionais responsáveis pelos processos de TVA, e deduzir da qualidade dos dados apresentados e para tentar conhecer o impacto desses factores nas representações.

Este questionário foi aproveitado, também, para conhecer:

a) As dificuldades enfrentadas pelos professores / técnicos na implementação / organização de processos de TVA, bem como no seu funcionamento;

b) A percepção dos professores de apoio/ técnicos responsáveis por processos de TVA sobre os factores / competências necessárias (que os alunos devem possuir) para conseguirem uma integração profissional de sucesso (entendida não apenas pela simples contratação, mas, essencialmente, pelo prolongamento do vínculo com a entidade patronal). Os objectivos desta parte do questionário foram:

- Poder avaliar, nesta segunda parte da investigação, a partir dos elementos fornecidos pelos restantes instrumentos de recolha de dados, se os alunos trissómicos já possuem ou estão a desenvolver essas competências (que, de acordo com a literatura, podem ser predictoras do sucesso da sua integração profissional) e assim, baseando-nos nas representações e nas competências percebidas e apontadas pelos técnicos que com eles lidam, fazer projecções sobre o possível sucesso da integração profissional desta população;

- Saber se estes factores de empregabilidade estão de acordo com as características / competências que, segundo a literatura, são procuradas pelos empregadores.

O Bloco II que aqui se apresenta, parte do anterior trabalho e constitui o corpo da Tese. Esta investigação consiste, principalmente, no conhecimento das representações. O conhecimento dessas representações começa pela caracterização do contexto em que vive a população em estudo e baseia-se nas análises efectuadas e apresentadas na primeira parte e em dados recolhidos a partir de outros instrumentos que foram construídos a partir dos seguintes objectivos gerais (divididos pelos vários instrumentos): recolher as restantes informações (sociais, culturais, académicas, familiares, competências dos sujeitos, etc.) que nos permitam começar a “pintar” as suas representações sobre a inserção profissional; a “pintura” completa-se dando voz, através de uma entrevista semi-estruturada feita aos sujeitos deste estudo.

Caso não se tratasse de uma população deficiente com compromissos intelectuais mais ou menos acentuados, poder-se-iam recolher a maioria dos dados apenas a partir da entrevista, mas neste caso, para conseguir a maior representatividade possível dos dados da entrevista (que dadas as características dos sujeitos teve de ser necessariamente muito simples e apelar pouco, ou não apelar mesmo, a determinadas abstracções tão necessárias para o conhecimento das representações) houve necessidade de recorrer a outros instrumentos que recolhessem esses dados e permitissem, também, cruzar informações e confirmar dados provenientes da entrevista. Também nos poderiam dizer que os instrumentos que utilizamos seriam suficientes, sem a entrevista, para traçar o quadro pretendido, mas, dado defendermos o direito de representação destes sujeitos, optamos por dar voz aos interessados.

Depois de justificada a necessidade de dividir esta investigação em dois blocos resta-nos falar da estrutura geral deste trabalho:

- Quer o capítulo dos Objectivos, quer os capítulos da Análise Bibliográfica e Metodologia, por questão de total enquadramento e compreensão do tema em estudo, são comuns às duas partes desta investigação;
- A diferenciação faz-se a partir dos capítulos “Instrumentos de Recolha de Dados” e “Planificação da Análise dos Dados”. Assim, nesta segunda parte do trabalho que constitui a Tese, este último capítulo diz respeito, de acordo com o que foi dito, à análise do Questionário sobre a percepção dos técnicos, do Questionário aos pais / Encarregados de Educação e da Entrevista semi-estruturada.

Para terminar esta introdução resta dizer que, em termos do tratamento de dados e respectivos instrumentos de recolha, este estudo é misto: qualitativo e quantitativo. A primeira parte foi quantitativa e esta segunda é principalmente de tipo qualitativo.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 - A TRISSOMIA 21 OU SÍNDROME DE DOWN

1.1. A Trissomia 21 ou síndrome de Down – Origem do termo

Em 1866, John Langdon Down notou que havia nítidas semelhanças fisionómicas entre determinadas crianças com atraso mental. Infelizmente, usou o termo «mongolismo» para descrever a sua aparência física. Com a identificação da anomalia cromossómica que é a causadora deste síndrome, começou, gradualmente, a utilizar-se a terminologia Trissomia 21 ou síndrome de Down, deixando-se, assim, de susceptibilizar e estigmatizar os seus portadores. Também a designação de «criança sofrendo de síndrome de Down» não tem sentido, pois ela não tem dores. A frase «uma pessoa com síndrome de Down» é mais precisa, não pejorativa e afirma a sua condição de pessoa. A este propósito Moreno (MORENO, 1999) afirma que só através da compreensão, do respeito e sua valorização como pessoas se eliminarão comportamentos e atitudes segregadoras em relação a este síndrome.

1. 2. Epidemiologia

O síndrome de Down aparece em todas as raças com uma incidência de cerca de 1 para 800 nascimentos. O aumento da incidência com a idade da mãe é bem conhecido. No entanto, a maioria das crianças são filhas ou filhos de mães com menos de 30 anos. A explicação reside no facto simples de haver muito mais gravidezes neste grupo etário do que no grupo com mais idade, e de se oferecer, de um modo geral, o diagnóstico pré-natal, que detecta o problema, às grávidas com mais de 35 anos.

A prevalência deste síndrome tende a crescer devido ao aumento da expectativa de vida.

1. 3. Genética

Este síndrome aparece quando estão presentes na célula, 47 cromossomas em vez dos 46 normais. Este cromossoma extra está, na maioria dos casos, ligado ao par de cromossomas designado por par 21.

No síndrome de Down há 3 tipos principais de anomalias cromossómicas ou variantes:

a) Cerca de 95% tem trissomia 21 livre.

Neste tipo de trissomia, o erro de distribuição dos cromossomas produz-se durante o desenvolvimento do óvulo, do espermatozóide ou na primeira divisão, o que implica que todas as células sejam iguais.

b) A translocação aparece em 3 a 4% dos casos. Neste caso, a maioria tem os braços compridos do cromossoma supranumerário ligados aos pares cromossómicos 14, 21 ou 22. A translocação pode ocorrer no momento da formação do óvulo ou do espermatozóide ou então na primeira divisão celular. Assim, todas as células ficarão afectadas.

Os pais destas crianças deverão fazer um cariótipo. Esta análise permite detectar se um dos pais é portador deste tipo de trissomia (acontece em 1/3 dos casos), correndo assim o risco de vir a ter outros filhos afectados.

c) O mosaicismo aparece em cerca de 1 a 3% das crianças com síndrome de Down. Neste caso nem todas as células estão atingidas porque o erro na distribuição dos cromossomas surge na 2ª ou 3ª divisão celular. Quanto mais tarde se produzir este erro, menos células serão afectadas e, conseqüentemente, menores serão as conseqüências no desenvolvimento do embrião.

O cromossoma extra tem origem materna em elevada percentagem dos casos.

1. 4. Etiologia

Relativamente à etiologia ou causa do quadro clínico da trissomia 21, existem muitas teorias não confirmadas, embora os últimos estudos sejam a favor do conceito de casualidade múltipla.

1. 5. Rastreio pré-natal

Actualmente há vários métodos que permitem fazer o rastreio pré-natal. Desses saliento os seguintes:

a) Amniocentese é o método mais usado na detecção de trissomia 21 (T21) nas gravidezes de «alto risco». Estas são, essencialmente, seleccionadas pela idade das mães (superior a 35 anos) e pela gravidez anterior com T21. O risco de haver uma segunda gravidez afectada é de 1%, a não ser que provenha duma translocação, o que aumenta o risco. A amniocentese não é isenta de problemas, pois pode ocasionar aborto em 0,5 a 1% dos casos. Como a maioria das crianças com T21 nasce de mães com menos de 30 anos em que não há indicação para diagnóstico pré-natal, este procedimento não constitui um adequado instrumento clínico – laboratorial de detecção. O uso do rastreio serológico (medindo a alfafetoproteína, a

HCG e o estriol) às 16 semanas de gravidez é agora uma rotina em alguns países. Este rastreio permite a detecção de elevada percentagem (60% segundo alguns autores) das T21, com uma taxa de falsos positivos de 5%. Como todos os testes de rastreio, deve ser fornecida aos pais bastante informação, de modo a obter deles a boa compreensão e o livre consentimento.

b) Amostra de vilosidades coriônicas. Trata-se duma biópsia transvaginal às 10-12 semanas de gestação. Relativamente à amniocentese, tem como vantagem a detecção mais precoce das anomalias cromossómicas, mas está associada a uma taxa maior de abortos (2-5%).

c) Ecografia – Algumas características fetais podem ser indicadores de T21, como, por exemplo, o tamanho da fossa posterior, a espessura das pregas cutâneas da nuca, as posturas da mão e o comprimento dos ossos. Embora esta técnica seja promissora, ainda não oferece garantias.

d) Cariótipo das células fetais na circulação materna. Esta é outra técnica que promete ter futuro.

CAPÍTULO 2 - INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM TRISSOMIA 21

2. 1. Intervenção educativa

“Inevitavelmente, muitos professores considerarão a ideia de incluir alunos com síndrome de Down nas suas turmas, amedrontadora e inicialmente ficarão apreensivos. Contudo, a experiência mostra que a maioria destes professores tem as competências necessárias para compreender as necessidades particulares destes pupilos e estão aptos a ensiná-los de forma eficaz e sensível”.

(ALTON, 2005, p. 1)

2.1.1. Considerações prévias

A inclusão

Há muitas razões pelas quais se deve dar aos jovens com trissomia 21 a oportunidade de frequentarem a dita “escola normal”. Muita investigação tem sido publicada sobre este assunto, aumentando o conhecimento sobre as capacidades e o potencial destes pupilos para serem incluídos nas escolas, com sucesso. Nos últimos anos a consciência dos pais sobre os benefícios da inclusão também tem crescido. Ademais, inclusão, sinónimo de não – discriminação, traz inúmeros benefícios sociais e académicos para estes jovens. Alton (2005, p. 1) refere os seguintes:

Académicos

A pesquisa mostra que os alunos melhoram academicamente quando trabalham em escolas inclusivas;

Sociais

As oportunidades diárias de se misturarem com os pares, fornecem um modelo de desenvolvimento apropriado à idade;

Os alunos têm a oportunidade de desenvolver as suas relações interpessoais com outros membros da comunidade local, com os benefícios daí resultantes;

Estudar nas escolas normais é, para estes alunos, um passo chave para se encontrar a solução para a inclusão na vida da comunidade e da sociedade em geral.

Ao nível da aplicação de metodologias de TVA com formação profissional através de prática real também existem vantagens na inclusão, pois, ao preparar-se estes jovens para

mercados de trabalho competitivos, evitam-se as situações artificiais dificilmente transponíveis para a realidade devido a dificuldades de generalização. O contacto com a realidade, com o necessário acompanhamento técnico, permite o desenvolvimento de competências que muito dificilmente seriam adquiridas e assimiladas apenas com a vivência do ambiente protegido de muitas instituições que, nestas condições, acabam por preparar o jovem apenas para as situações de emprego protegido, mas sobre este assunto falar-se-á noutros capítulos.

Com a inclusão não ganham apenas os alunos, ganha também a sociedade e a escola que aprende a ser mais tolerante, a aceitar a diferença e a compreender e tratar de crianças com necessidades educativas especiais. É por isso necessário que a escola como um todo tenha uma atitude positiva em relação a estes alunos. Para uma inclusão de sucesso é também necessária a presença de professores especializados, designados em Portugal por Professores de Apoio Educativo, que apoiem estes alunos e assessoriem os professores, dando-lhes as informações que necessitam para melhor executarem o seu trabalho de educadores e formadores.

O meio ambiente e o desenvolvimento

Melero (MELERO sup. cit., 1999) baseando-se em Luria, Vigostky, Bruner, Maturana e outros afirma que as pessoas com síndrome de Down, como qualquer pessoa, têm o seu desenvolvimento humano determinado pelo meio ambiente (contextos onde convivem) e pela personalidade de cada uma delas. Assim, e de acordo com este autor, se uma pessoa com trissomia 21 apresenta dificuldades cognitivas, para as ultrapassar ou minorar deve intervir-se em todas as áreas que influenciam o desenvolvimento da cognição, ou seja: linguagem, movimento, afectividade. O mesmo procedimento deve ter-se em relação a todas as outras dimensões que afectam o desenvolvimento humano. Ou seja, este autor considera que o desenvolvimento das pessoas com T21, tal como o de qualquer ser humano, não é algo pré programado ou pré determinado, no sentido que já nasce com a pessoa, mas sim algo que se pode alterar e desenvolver.

Inicialmente as pessoas com síndrome de Down podem ter dificuldades na entrada de informação, no processamento da mesma, em dar respostas espontâneas e talvez até em saber regular o seu próprio ritmo de aprendizagem, mas nada indica que estas condições não sejam modificáveis. Os conhecimentos médicos e biológicos actuais reforçam esta ideia pois sabe-se que o desenvolvimento do cérebro, e mais concretamente a parte que tem a ver com as sinapses nervosas (desenvolvimento de dendrites, etc.) têm um alto potencial para a plasticidade e desenvolvimento e que esse desenvolvimento está muito relacionado com o ambiente e com as experiências significativas que as pessoas vivem. Assim, é importante que as pessoas com T21 sejam estimuladas de forma adequada e coerente desde muito novas de modo a que vivam

experiências significativas que as façam desenvolver de um ponto de vista neurobiológico com conseqüências no desenvolvimento das competências sócio cognitivas. Melero (MELERO sup. cit., 1999) considera que estas pessoas, quando os contextos lhes dão oportunidade para isso, chegam a ser competentes do ponto de vista cognitivo, afectivo, linguístico e motriz.

Em jeito de conclusão podemos dizer que, se bem que o síndrome de Down seja genético, os factores ambientais desempenham um importante papel no desenvolvimento destas crianças (ALTON, 2005).

2.1.2. Elaboração de um plano de intervenção educativa

Quando se pretende elaborar um plano de intervenção educativa para uma criança com T 21, deve, inicialmente, ter-se em conta os seguintes dados:

- Informação médica com indicação dos principais problemas da criança;
- Informações psicopedagógicas com os dados sobre os aspectos cognitivos e desenvolvimento da personalidade;
- Informação familiar e social.

Antes da entrada para o ensino pré-primário, a criança com T21 deverá ter tido a possibilidade de desenvolver aspectos como:

- Autonomia pessoal;
- Iniciação na aprendizagem de recursos da comunicação, quer em termos da expressão, quer em termos da compreensão;
- Educação das motricidades, fina e grosseira, e dos sentidos;

Para se conseguir cumprir os três pontos supra citados, e com o fim de estimular o desenvolvimento, devem ser desenvolvidos programas de intervenção precoce, focando especialmente a alimentação, a motricidade fina e grosseira, a linguagem, a comunicação, a autonomia pessoal, o comportamento social e a cognição.

Para se conseguir estes objectivos e prosseguir com o desenvolvimento pessoal da criança com Síndrome de Down, devem considerar-se as seguintes orientações:

- Os pais devem ser informados dos programas de intervenção precoce adequados a este síndrome;
- Em idades menores estas crianças devem ter apoio domiciliário;

- Precocemente, deve-se ter em conta a parte alimentar, e concretamente a mastigação. O desenvolvimento de uma correcta mastigação terá influência na fala e na articulação das palavras;
- Estas crianças aprendem relativamente bem pelo método global;
- Com programas educativos apropriados e precoces, muitas crianças com atrasos moderados ou ligeiros são capazes de vir a ter um desempenho social adequado;
- Toda a inclusão deve ser verdadeira e ter em vista a inserção na vida activa e a integração na sociedade;
- A maioria delas, se devidamente preparadas com um processo de transição devidamente conduzido, será capaz de ter uma profissão e de ser bem remunerada;

O treino profissional deve ser feito, inicialmente através de estágios, no local de trabalho (os estágios e o processo de transição podem começar a partir dos 14 anos - actualmente não existe em Portugal nenhuma legislação que determine a idade para os alunos iniciarem e concluírem o processo de transição, mas a maioria das escolas portuguesas com projectos de TVA opta pelos 14/15 anos para a idade de início e pelos 16/18 anos para o seu término (COSTA et al., 2004).

De um ponto de vista mais geral, há técnicos e autores que defendem que a preparação para a transição para a vida activa, entendida como fazendo parte da preparação global para a integração na sociedade, deve começar logo no ensino básico, a partir do terceiro ou quarto ano de escolaridade. Nestas idades, se se detectar que o aluno não tem capacidades para seguir o currículo normal, deve-se enveredar por um currículo escolar próprio ou por um currículo adaptado. O currículo alternativo deverá ser apenas destinado aos alunos trissómicos que tiverem muitas dificuldades cognitivas.

Inicialmente, os supra referidos estágios servirão para despiste vocacional (estágios de sensibilização) e deverão, conseqüentemente, ter um carácter esporádico e não direccionado em termos vocacionais. Na proposta dos técnicos da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21) os estágios podem começar dentro da própria escola (nos bares, no refeitório, na secretaria, com os contínuos...). O aluno fica um determinado período (por exemplo, três a 6 meses, duas a três vezes por semana, podendo ser manhãs ou tardes) em cada um desses locais. Depois de efectuados os estágios de sensibilização, o formando passará a frequentar estágios em empresas locais. Estes estágios de sensibilização e os que se seguem em empresas (que podem ainda ser de sensibilização ou não) servirão, entre outras coisas, para aquilatar dos interesses dos alunos, para avaliar suas capacidades, para os preparar para o

mundo do trabalho, para o desenvolvimento das mais variadas competências que permitirão incrementar a independência, a autonomia, a auto-estima, o auto conhecimento, etc.

Para desenvolver um adequado programa educacional é necessário conhecer os principais problemas que se podem encontrar em crianças com síndrome de Down. O quadro que se segue é um resumo dessas possíveis características:

Áreas	Características
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam défices na capacidade de falar e ouvir; - Conseguem manter uma conversa, mas têm dificuldades ao nível da abstracção e da síntese o que dificulta a organização do pensamento e da frase, e atrasa a aquisição de vocabulário, a compreensão e a produção verbal; - O nível expressivo é frequentemente afectado por dificuldades respiratórias, perturbações fonatórias, capacidade auditiva, perturbações articatórias.
Problemas motores	<ul style="list-style-type: none"> - Se intervencionadas precocemente, não apresentam problemas motores.
Ajustamento social	<ul style="list-style-type: none"> - Interacção com os outros muito aceitável; - Mostram desejo de agradar e aprender; - Apresentam alguns factores que dificultam o desenvolvimento social: fatigabilidade, apatia, curto tempo de atenção e em certas ocasiões, teimosia.
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguem ser autónomos.
Orientação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Têm potencialidades para empregos competitivos; - A formação profissional pode fazer-se a partir dos 13 – 14 anos; - Podem ser inseridos no mercado normal de trabalho, preferencialmente como trabalhadores especializados ou como profissionais treinados, que executem funções mecânicas.

<p>Currículo escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sem intervenção precoce, podem atingir os níveis de escolaridade do 4º/5º/6º ano de escolaridade; - Com intervenção precoce, e devidamente intervencionadas, podem atingir o 9º ano de escolaridade, e até mesmo o ensino secundário (ALTON, 2005).
---------------------------------	--

Quadro 1 - Áreas de intervenção educativa.

(Adaptado de Mestre João Casal, *Apontamentos das aulas de Pós-Graduação em Educação Especial*. (2003), Módulo: *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Moderna. Lisboa)

É também importante que se conheçam os factores que podem facilitar ou inibir a aprendizagem destes jovens e que podem estar presentes ou não em graus igualmente variáveis:

<p>Factores que facilitam a aprendizagem</p>	<p>Factores que dificultam a aprendizagem</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade para aprender e usar símbolos, gestos e suportes visuais; - Capacidade para aprender e utilizar palavras escritas; - Modelam a sua conduta e atitudes com os pares e com os adultos; - Aprendem com os conteúdos dos currículos práticos e com as actividades manuais; - Aprendem visualmente com facilidade; - Gostam do convívio social e da interacção com os outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atraso no desenvolvimento de habilidades motoras – movimentos finos e grosseiros; - Dificuldades na consolidação e na retenção; - Dificuldades de generalização, de raciocínio e de pensamento; - Dificuldades na ordenação - Utilização de estratégias de evitamento; - Défice na memória auditiva de curto prazo; - Dificuldades na visão e na audição; - Dificuldades na fala e na linguagem; - Curto tempo de concentração (têm dificuldade em manter a concentração por períodos relativamente longos).

Quadro 2 - Factores que facilitam / dificultam a aprendizagem.

(Adaptado de ALTON, 2005, p. 2).

As dificuldades apresentadas pelos jovens com trissomia 21 podem ser minoradas ou ultrapassadas utilizando diversas estratégias abundantemente descritas na literatura.

Os professores e educadores devem ter ainda em conta os seguintes aspectos da personalidade das crianças com síndrome de Down (que podem estar presentes ou não, em maior ou menor grau – “cada caso é um caso”), que podem dificultar o processo educativo:

- São muito dadas a variações de humor. Estas variações devem-se a desequilíbrios hormonais, e podem resultar em rejeição (os outros jovens ou crianças, não entendendo estas oscilações, podem afastar-se). Em crianças mais novas pode levar, mesmo, ao seu isolamento ou retraimento. Estas variações de humor podem apresentar-se na forma de irritação, mau humor, agitação ou hiperactividade;
- Podem revelar ansiedade. Esta ansiedade está relacionada com o meio familiar e com o facto de, ao irem para a escola, terem de deixar, e ficar afastados, dos pais;
- Apresentam pouca resistência à frustração, pelo que não devem ser confrontadas com muitas situações de fracasso;

Normalmente são super protegidas pelos pais, pelo que é preciso ter cuidado na resolução desse problema. A atenuação ou eliminação dessa relação de super protecção deve ser cuidadosa e bem ponderada. A necessidade de modificação deste tipo de relação surge, normalmente, na transição para o segundo ciclo. Esta transição, que implica passagem da situação de monodocência para a pluridocência, põe ainda problemas de relacionamento. Os jovens com trissomia 21 têm dificuldade em estabelecer relações e com a pluridocência o problema agrava-se. Assim, cabe ao professor do Ensino Especial, fazer a ponte, e ser, com a sua constante presença e acompanhamento, a referência que, de certo modo, substitui, quer os pais, quer o professor do ensino básico. Este último ponto é muito importante para que se consiga obter sucesso na transição e, conseqüentemente, na continuação do processo educativo deste tipo de crianças.

De igual modo, devem ser tidas em conta as perturbações da adaptação. Estas perturbações revelam-se sempre que são feitas alterações nas rotinas diárias. Nessas situações estes alunos mostram-se muito irritados. Assim, apresenta-se como estratégia basilar no seu processo de ensino, a devida preparação e planificação das rotinas, que só devem ser alteradas de forma lenta, gradual e planificada. Assim, e de acordo com Sampedro (BAUTISTA, R. (coord), 1997, pp. 237 - 247.) o projecto educativo deverá ter as seguintes características: ser flexível e adaptar-se às características da criança, ser global e ter em vista o seu

desenvolvimento global, ser realista quanto a objectivos, metas e materiais a utilizar, ser compatível, estando de acordo com o ambiente em que a criança está inserida.

Ainda de acordo com estes autores, o modelo didáctico a adoptar deverá ser o modelo de desenvolvimento da criança normal, visto que a criança com síndrome de Down aprende de igual forma, embora seja mais lenta e apresente algumas diferenças em determinados aspectos.

Como defende Melero (MELERO, sup. cit., 1999) baseando-se nas ideias de Vigostky, não existem dois tipos de desenvolvimento – o das pessoas ditas “normais” e o das pessoas com T21. Se defendermos esta ideia de duplo desenvolvimento nunca conseguiremos um correcto desenvolvimento das pessoas com síndrome de Down porque actuaremos sempre a partir da ideia deficitária de que a inteligência destes últimos se desenvolve de forma diferente, quando o correcto seria agirmos a partir da compreensão do desenvolvimento dos processos cognitivos (competência cognitiva – algo que se vai adquirindo, que se constrói e se desenvolve) que é igual em todos os seres humanos.

2. 2. ÁREAS DE INTERVENÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO

Os métodos de TVA aplicados independentemente de outras estratégias de desenvolvimento pessoal, de pouco servem ao jovem com trissomia. De pouco adianta ensinar um formando a trabalhar para se integrar em mercado aberto se o mesmo não tiver tido uma adequada preparação como indivíduo. Antes de tudo o mais, e mais importantes que os processos de TVA, são o enquadramento e a preparação de um “barro de qualidade” para se moldar. É pois fundamental que o jovem tenha tido um bom desenvolvimento cognitivo, motor, autonómico, linguístico, etc., e uma inclusão que lhe permita aplicar e desenvolver todos estes aspectos e competências que lhe dêem condições para se integrar na sociedade. A partir daí, sim, a aplicação das metodologias da TVA ganha importância, sendo fundamental que os alunos passem por estágios em situação real, onde se confrontem com a realidade, aprendam com situações verdadeiras transpondo os conhecimentos adquiridos para a realidade, ou seja, generalizando as suas aquisições.

Do que foi dito pode depreender-se da importância da aplicação de um programa educativo devidamente planeado e voltado para o desenvolvimento do jovem trissómico, e também se compreende a pertinência da focagem deste assunto numa investigação que tem a ver com transição para a vida activa.

A seguir focam-se algumas das áreas, vistas sobre uma perspectiva desenvolvimentalista, que devem ser devidamente acauteladas. É de realçar que existe abundante literatura sobre o campo da preparação educativa.

2. 2. 1. Aspectos socioafectivos

Um dos objectivos principais do programa educativo deverá ser o desenvolvimento social e afectivo da criança com trissomia 21. Este desenvolvimento só poderá ser conseguido através da integração num meio normalizante, quer a nível familiar quer a nível escolar. “*A criação de um clima familiar e afectivo adequado, repercutir-se-á positivamente no desenvolvimento da criança, cujas condições serão favorecidas se forem evitadas a super protecção, ansiedade e rejeição e houver uma implicação activa dos pais na sua educação*” (TAVARES et al., 1998, pp. 95 - 106).

Os conteúdos e actividades, da parte do programa que visa o desenvolvimento socioafectivo, deverão permitir aquisições em aspectos como autonomia e socialização. Mas para que a aprendizagem se torne efectiva as estratégias a utilizar não devem esquecer que a percepção ou o mundo perceptivo da pessoa com T21 tem que ser o mais próximo possível da realidade ou do objecto real. Dito de outro modo, a aprendizagem tem ser significativa e funcional – não aprender por aprender, mas para fazer algo (MELERO; sup. cit., 1999).

Por outro lado, tal como refere Tavares (TAVARES et al., op. cit.), “*os objectivos devem ser pequenos, concretos e passíveis de sucesso*”. Trata-se, pois, de uma construção “passo a passo” em que os objectivos procuram que a criança adquira competências de autonomia tais como higiene pessoal, utilização correcta do vestuário, alimentação ou autonomia no meio ambiente: saber utilizar os transportes públicos, saber comportar-se nas diversas situações, etc., e melhoria do auto-conceito e da auto-imagem.

Podemos pois dizer que “*desenvolver independência e estratégias de vida (life skills) nos jovens com síndrome de Down de forma a prepará-los para viver em sociedade é tão importante para eles como o é para qualquer outra pessoa* (ALTON, 2005, p. 8)”.

2. 2. 2. Aspectos psicomotores

Esta área na opinião de Melero (MELERO, sup. cit., 1999) não deve ser encarada apenas como mero desenvolvimento motor. O movimento é também ele comportamento e conhecimento – conhecimento espacial, conhecimento dos ou sobre os objectos...

O desenvolvimento de competências motoras deve ser um processo dinâmico caracterizado pela interacção pessoa – progressiva auto evolução, auto conhecimento e auto controlo de si mesmo e do meio que a rodeia. À medida que a pessoa evolui a nível motor e domina o movimento e o controlo do espaço, aumenta a sua autonomia física e pessoal havendo, portanto, desenvolvimentos cognitivos e metacognitivos. O domínio destas competências ajuda a conseguir segurança emocional, autoconfiança que acabarão por se reflectir no

estabelecimento ou ampliação de relações sociais. O já citado Melero, chama a atenção a nosso ver muito bem, para o facto de por vezes se confundir autonomia com independência. Estes conceitos são diferentes. Nesta investigação consideramos autonomia como uma competência e definimo-la tal como Melero o faz: “*somos autónomos quando somos capazes de recorrer à nossa experiência procurando as competências para modificar e transformar em acção situações ou contextos que não tendo relação alguma com outras experiências vividas possuem uma estrutura similar* (MELERO, 1999. p.100) ”.

A criança com trissomia 21, se precocemente intervencionada, não apresenta problemas a nível motor. A típica lentidão em tarefas como vestir, andar e em outras coisas pode ser melhorada com a aplicação de um programa adequado que terá, necessariamente, que contar com a colaboração dos pais.

A intervenção psicomotora poderá ser feita com a criança em situação individual ou de grupo. O funcionamento em grupo não deverá ser descartado visto que permite, igualmente, o desenvolvimento da socialização, aumenta o interesse da criança, diminui a sua apatia e dá-lhe mais oportunidades de inserção e adaptação ao meio envolvente.

Os objectivos devem visar o aumento das capacidades motoras (coordenação, equilíbrio, lateralidade, etc.) e o aumento das capacidades adaptativas e a socialização.

Tal como foi dito anteriormente não se pode ignorar que, ligados ao desenvolvimento motor, estão também desenvolvimentos intelectuais. Assim, deve-se ter também a preocupação de desenvolver aprendizagens que podem ter consequências benéficas no desenvolvimento da escrita, leitura e cálculo.

Os objectivos gerais do trabalho psicomotor devem ser: domínio do esquema corporal; domínio da expressão corporal; domínio da motricidade grosseira e fina; aquisição de comportamentos sociais que facilitem a integração, etc.

As metodologias deverão ter em conta o seguinte: começar a partir de experiências anteriores; respeitar a sequência de cada processo de aprendizagem; procurar que o meio seja rico em estímulos para todos os canais sensoriais. Além de tudo isto deve procurar-se que as actividades psicomotoras comecem por ser manipulativo – vivenciais, ou seja, deve-se iniciar pela vivência e/ou manipulação operativa do movimento e depois passar à verbalização desses movimentos vivenciados (realizados) com o objectivo de obter a representação simbólica do conceito movimento.

Finalmente deve-se procurar fazer a representação simbólica ou gráfica do movimento ou do seu conceito.

2.2.3. Percepção e atenção

A percepção constitui o processo cognitivo de recolha e interpretação da informação que nos chega através de todos os sentidos. A este propósito Melero (MELERO, sup. cit., 1999), baseando-se no investigador López Melero, diz que «os processos cognitivo e perceptivo são inseparáveis, e que a actividade certa no momento apropriado do desenvolvimento ajuda a aperfeiçoar os sentidos (percepção tátil, visual, auditiva, etc.)».

Frequentemente a criança com trissomia 21 não dispõe dos mecanismos cognitivos capazes de lhe permitirem apreender, de forma correcta, o mundo exterior (faltam-lhe rapidez perceptiva, capacidade de discriminação visual e auditiva, etc.). Assim, esta área deverá ser trabalhada para que a criança reconheça e utilize adequadamente os estímulos e as informações.

Outro dos aspectos a trabalhar e que tem influência directa na percepção, é a atenção.

A criança com síndrome de Down apresenta défices de atenção o que prejudica a aquisição de hábitos de fixação e focalização numa determinada tarefa.

Para melhorar este importante aspecto, e para se conseguir generalizar esta componente, deverão adoptar-se como estratégias:

- Retirar do ambiente de trabalho todos os possíveis motivos de distração;
- Utilizar instruções verbais simples, directas e concisas, acompanhadas, sempre que possível, de indicações sobre a forma de actuação (se necessário, guiando com a mão);
- Variar, o mais possível, as actividades e tarefas para evitar a monotonia e o consequente desinteresse, mas tendo sempre a preocupação de não cansar a criança;
- Ensinar estratégias gerais de “atenção” que lhes permitam conhecer e desenvolver conhecimentos sobre os seus próprios processos de atenção (metaatenção) para que se recordem desses mecanismos e os apliquem nas situações em que deles necessitem.

2.2.4. Memória

Como já foi focado anteriormente, a criança com trissomia 21 apresenta dificuldades a nível da percepção e da atenção o que dificulta a memorização. Para além disso, apresenta, também, problemas a nível da organização mental das informações memorizadas.

A este propósito Melero (MELERO, sup. cit., 1999) refere que estudos como os de A. L. Brown parecem indicar que as dificuldades de memória destas pessoas residem não tanto na dificuldade em guardar e recordar informação, mas sim na falta de utilização espontânea de estratégias para organizar e manter os itens a recordar.

É pois necessário trabalhar a interiorização destas estratégias para que as aprendizagens sejam mais duradouras, ou noutras palavras, há que ensinar não só o conteúdo cultural, mas simultaneamente a utilização espontânea de estratégias para organizar, manter e reelaborar a informação que lhe é fornecida.

Deve também procurar-se que o material a memorizar seja de molde a estimular todos os sentidos; para isso deve utilizar-se a percepção sensório-motora e táctil para que se desenvolvam, também, as memórias visual e auditiva.

Estas crianças precisam, igualmente, adquirir um grau razoável da chamada “memória de trabalho”, antes de se trabalhar e reforçar a memória sequencial. A repetição será um meio a considerar, para adquirir e assimilar conhecimentos pelo que não se deverá esquecer que, para facilitar essa assimilação, qualquer novo conhecimento introduzido no processo, deverá estar relacionado com informações anteriores.

Quando se fala de repetição não queremos significar apresentar mais do mesmo, mas sim de utilizar diferentes actividades que pretendam atingir a mesma finalidade. Melero refere que, de acordo com a experiência desenvolvida no *Projecto Roma*¹, as pessoas com T21 mesmo que de início não compreendam as estratégias para memorizar ou só as utilizem em situações concretas sem as generalizar, «à medida que [...] vão crescendo e seguindo um trabalho constante com estratégias gerais dedutivas, comprovamos que adquirem uma competência memorística muito boa, sempre e quando se trabalha de maneira categorial e respeitando os modos e ritmos de aprendizagem de cada criança em função da sua experiência pessoal e da sua base de conhecimentos. (MELERO, sup. cit., 1999, pp. 71, 72)».

2.2.5. Leitura / escrita

Os processos de aprendizagem da escrita, nestas crianças, são normalmente mais lentos do que nas crianças ditas “normais”, devido aos défices na percepção, especialmente visual e auditiva, na memorização, atenção, e ainda dificuldades motoras e gráficas.

Estas crianças deverão começar a ler e a escrever, apenas quando tiverem atingido níveis considerados suficientes em áreas facilitadoras da escrita e da leitura, como por exemplo,

¹ “*O projecto Roma*”, como projecto de investigação pretende reunir ideias e reflexões sobre a construção de uma nova teoria da inteligência, através do desenvolvimento de processos cognitivos, afectivos, linguísticos e de autonomia nas pessoas com síndrome de Down. Como projecto de educação, a sua finalidade básica e fundamental se centra em melhorar os contextos familiares, escolares e sociais, a partir da convivência democrática, o respeito mútuo e a autonomia pessoal, social e moral.” (MELERO, 1991, p. 31)

aquisição do esquema corporal, desenvolvimento da memória e da atenção, desenvolvimento psicomotor, aquisição de linguagem básica, quer falada quer gestual, etc.

Embora este tipo de crianças aprenda bem pelo método global, a escolha do método a utilizar deverá ter em conta as características de cada uma delas. Mas, na opinião de Melero (MELERO, 1999, p. 89), com quem concordamos, não existe nem deve existir nenhum método de ensino da leitura ou da escrita específico para a criança com síndrome de Down. «O melhor método é sempre aquele que ensina a ler».

No processo de ensino /aprendizagem da leitura deve dar-se ênfase à compreensão. Na aprendizagem da escrita deve dar-se importância à assimilação e mecanização de padrões gráficos. Nesta aprendizagem é igualmente importante que a criança assimile utilizando uma variedade de estímulos visuais (por exemplo, utilizando fotografias significativas para a criança), tácteis e auditivos.

2.2.6. Linguagem

A correcta utilização da linguagem pode constituir uma das principais dificuldades sociais da criança com trissomia 21. Sob este ponto de vista o desenvolvimento da linguagem é uma das dimensões fundamentais na educação destas crianças sendo importante que estas atinjam neste aspecto um bom nível de qualidade com uma linguagem coerente e reflexiva que lhes permita expressar-se quer em casa, quer na escola, quer na empresa, em suma em todas as situações de interacção social.

A intervenção nesta área deverá iniciar-se muito cedo e deverá ser trabalhada de forma regular. A família deverá ser implicada neste processo já que a linguagem faz parte do dia a dia da criança. Os pais, devidamente informados, assegurarão a continuidade de todo o processo, e para isso dispõem de uma enorme variedade de exercícios e de meios capazes de enriquecer as capacidades sonoras – vocais da criança, contribuindo assim para o seu desenvolvimento. Os pais, que normalmente se angustiam com os transtornos articulatorios e de voz dos filhos quando estes começam a produzir as primeiras palavras com significado e actividade linguística mais elaborada, não devem esquecer os conselhos de Melero (MELERO sup. cit., 1999) que diz que o mais importante é a comunicação (nas suas dimensões semântica e pragmática) e não a sua correcção (dimensão sintáctica).

Por isso nestas crianças deve-se, igualmente, respeitar os mecanismos de compensação da linguagem tais como gestos ou outros, que são frequentemente utilizados por elas.

Podendo ter as dificuldades, já atrás referidas, quer na articulação quer na fonação, dever-se-á recorrer a técnicos especializados (por exemplo, terapeutas da fala), para tentar suprimir ou diminuir-las.

A linguagem deverá ser trabalhada quer ao nível da sintaxe quer ao nível da semântica. A criança com síndrome de Down deverá ser corrigida sempre que cometa incorrecções nesta área e dever-lhe-á ser sempre exigido o melhor dos esforços ao nível da linguagem, para que o processo se generalize e a criança interiorize a necessidade de se expressar correctamente em todas as situações.

Na fase em que se consolida a linguagem como uma “linguagem adulta” (entre os doze e os catorze anos) ainda que em pessoas com T21 esta seja humilde, e em alguns casos pobre sintacticamente, é muito rica semântica e pragmaticamente. Ou seja é aquilo que Melero (1999) chama uma “linguagem humanizada”.

2.2.7. Lógico – matemática

Para se conseguir desenvolvimentos nesta área é necessário que a criança já tenha um bom desenvolvimento perceptivo, e seja capaz de compreender as relações entre os objectos. O conhecimento do esquema corporal, estando ligado a noções numéricas, deverá igualmente estar assegurado, bem como a percepção espacial que está ligada à noção de quantidade.

O ensino e o desenvolvimento do pensamento lógico e do raciocínio deverão ser conduzidos de um ponto de vista prático com resolução de problemas e questões que envolvam o quotidiano da criança. Isto contribuirá, igualmente, para o seu desenvolvimento social.

CAPÍTULO 3 - A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA

3.1. A transição para a vida activa e as pessoas com deficiência

Nos últimos anos de escolaridade a escola ou a instituição devem preocupar-se em construir uma ponte entre a vida escolar protegida e a vida independente no mundo exterior (Declaração de Salamanca, 1994). Mesmo que nem todos os portadores de trissomia 21 se tornem economicamente independentes, os professores (e em especial os de apoio - Ensino Especial) devem preocupar-se em desenvolver neles a maior capacidade de autonomia possível.

O processo de transição das pessoas com deficiência deve guiar-se, antes de mais, por critérios que visem a aquisição de competências capazes de lhes conferir a melhor qualidade de vida possível.

O Prof. Van Gennepe citado por Pereira (PEREIRA, 1998, p. 39) refere três características para definir o conceito de qualidade de vida. São elas:

- Permitir à pessoa controlar e dar substância à sua própria vida, de acordo com as necessidades básicas consideradas como universais e necessárias para o bem-estar da pessoa humana. Exemplos: alimentação, vestuário, necessidade de desenvolvimento, lazer, trabalho, participação social...

-A pessoa deve ser capaz de viver de modo adequado e em condições acessíveis e parecidas com o que é comum aceitar como normal na sociedade. Exemplos: ter acesso a experiências de desenvolvimento pessoal, ter habitação, vizinhança e um certo padrão ou estilo de vida.

-A pessoa deve sentir-se satisfeita com a sua própria vida – satisfação pessoal de vida.

Relativamente à transição para a vida activa da pessoa com trissomia 21 na literatura é referido que se podem considerar-se os mesmos aspectos chave importantes para qualquer adolescente (CASAL et al., 1991 cit. MARTINS, 2001, p. 111). São eles:

1 - *A transição é um processo sócio-histórico.*

Os modelos de transição têm-se modificado ao longo dos anos.

2 - *A transição é um processo de carácter biográfico.*

Este processo reflecte o grau de investimento realizado pelo meio (família, escola e sociedade) em momentos cruciais do desenvolvimento da pessoa, que vão ser determinantes no seu período de transição para a vida activa.

3 - *A transição é um processo determinado a nível institucional e político.*

São as políticas educativas, de formação profissional e apoio ao trabalho que condicionam a transição.

4 - *A transição é constituída por uma diversidade interna de itinerários.*

São uma série de etapas que terminam num ponto, a integração do indivíduo no mercado de trabalho. (As concepções actuais de transição evoluíram neste aspecto, pois como veremos adiante, admitem e consideram que a transição não deve terminar na primeira inserção na vida laboral, mas sim continuar em todas as fases da vida de uma pessoa, especialmente se esta for deficiente (European Agency, 2002)).

Segundo Bisquera & Figueras (1992, cit. MANENT, 1996) há duas perspectivas interligadas a partir das quais se pode “olhar” o conceito de transição para a vida activa. São elas:

- *Perspectiva sociológica*: processo de reposicionamento social com alteração de papéis e de estatuto e que tem a ver com as seguintes passagens: de aluno a trabalhador, de dependente da família a independente, em que a transição da escola para a vida activa inclui a integração na sociedade;

- *Perspectiva psicológica*: a transição não implica apenas mudança de papéis sociais. Está relacionada, também, com alterações nas relações do jovem, no auto-conceito e nas rotinas quotidianas.

Cabe aqui, também, chamar a atenção de que o conceito de “transição para a vida activa” não deve ser confundido com o de “inserção profissional”, porque há diferenças substanciais entre eles. A “transição para a vida activa” tem um significado mais abrangente e mais amplo e está relacionada com todo um ciclo de vida. Tem um carácter simultaneamente psicopedagógico e preventivo.

Na sua definição inclui-se o conceito de “inserção profissional” que é mais restrito, tendo um carácter terapêutico – preventivo constituindo-se numa intervenção mais pontual (MANENT, 1996 cit. MARTINS, 1999).

3. 2. Transição para a Vida Activa – conceito e projecto

3.2.1. Conceito de transição para a vida activa

O ser humano vive ligado a etapas de transição que podem ser de natureza académica, laboral, fisiológica, cultural, etc. Na opinião de Vega (VEGA, 2001) os sentimentos envolvidos nessas transições não variam substancialmente. São eles: insegurança; perplexidade; temor ante a possibilidade de não estar preparado para enfrentar de forma capaz uma nova etapa da vida; medo do desconhecido. Vega cita o *Diccionario de uso del español* de Maria Moliner para apresentar uma definição genérica para o conceito de transição. Nesta obra refere-se que “*transición está ligada à mudança, à acção de passar de um estado para outro, à mudança na maneira de fazer uma coisa; refere-se, também, ao estado intermédio entre o ponto de partida e o estado a que se chega depois de ter acontecido a mudança*”.

Na transição cruzam-se um grande número de experiências e processos, sucessos e fracassos desde a imprecisão do início da etapa até ao seu fim. Vega refere várias características comuns aos processos de transição. São elas:

- a) representa um intervalo de tempo especial onde os acontecimentos se precipitam;
- b) supõe mudança de ambiente e descontinuidades entre os diversos ambientes;
- c) apela a uma ruptura da experiência pessoal;
- d) supõe sucessão de momentos críticos;
- e) pode deixar marcas, já que é necessário assumir riscos;
- f) requer transformações e processos de adaptação pessoais que comprometem o crescimento ou o desenvolvimento;
- g) pode ser acompanhada de situações traumáticas;
- h) pode ir associada a «desapegos libertadores (GIMENO, 1996, cit. por VEGA, 2001).

A transição sociolaboral dos jovens supõe uma mudança profunda a vários níveis e está acompanhada de um ritual iniciático à vida adulta já que as sociedades ocidentais pressupõem como passo fundamental para esta condição a incursão no mercado de trabalho (SANCHES et al. cit. por VEGA, 2001).

Esta autora diz que as transições têm sempre um custo pessoal, institucional e social, mas considera a transição para a vida activa a mais drástica de todas a nível das repercussões pessoais e socioeconómicas. Refere, ainda, que, por estranho que pareça, as instituições escolares não preparam os jovens para realizar a transição de forma adequada e, sobretudo, não

proporcionam aos ditos, estratégias que lhes permitam diminuir o cada vez maior compasso de espera entre o fim dos seus estudos e o início de um trabalho remunerado.

Para jovens com Síndrome de Down, assim como para as restantes pessoas com deficiência, põe-se ainda um outro problema: conseguir efectuar a transição da Escola para a Vida Activa com o máximo de autonomia e responsabilidade possível. Para isso estes jovens, assim como todos os restantes, “*têm de estar dotados das competências necessárias para decidir, o mais autonomamente possível, sobre o seu futuro, onde se inclui a profissão, de acordo com as suas aptidões, interesses, necessidades, motivação, entre outros aspectos que os rodeiam*” (MARTINS, 2001, P. 111).

Casal et al. (1991 cit. MARTINS, 2001) consideram que o conceito *transição para a vida activa* pode ser encarado de duas formas diferentes. Eles distinguem:

- *transição como passagem da adolescência à vida adulta* - é o período temporal mais amplo que inclui todo o processo social (autonomia social e familiar);

- *transição como passagem da escola à vida adulta* - esta perspectiva mais restrita em termos temporais abrange apenas, o período de tempo entre a saída do sistema escolar e a obtenção de emprego.

Em documentos internacionais o conceito de transição para a vida activa surge com outras interpretações que diferem ligeiramente, contudo segundo o Relatório Síntese de Outubro de 2002 da European Agency for Development in Special Needs Education, considera-se que nessas definições surgem sempre três ideias base:

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

O International Labour Office apresenta uma definição de transição adaptada aos jovens com deficiência. Assim, transição é um processo de orientação social que implica mudança de estatuto e de papel (ex. de aluno a formando, de formando a trabalhador e de dependência a independência) e que é fulcral para a integração na sociedade...A transição requer uma mudança nas relações, nas rotinas e na auto-imagem. De forma a garantir uma transição suave da escola para o local de trabalho, os jovens com deficiência necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade.

A ideia de transição para da European Agency segue os princípios básicos daquilo que modernamente é mais aceite. A sua definição é simultaneamente uma recomendação: - a

transição para o emprego é uma parte de um longo processo, que cobre todas as fases na vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada. “Uma vida boa para todos” bem como “um bom trabalho para todos” são os fins últimos de um processo de transição bem sucedido. Os tipos de recursos ou a organização da escola não devem interferir com ou impedir que se atinja tal processo. A transição da escola para o emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o sector do emprego (European Agency, 2002).

3.2.2. A transição sociolaboral ao longo da história

Neste capítulo vai-se dissecar o supra citado artigo de Vega que faz uma interessante análise da inserção laboral dos jovens ao longo da história. Esta autora analisa as formas como era feita a transição para a vida activa desde a sociedade tradicional até à sociedade contemporânea, dando a visão económica social e política do problema.

3.2. 1.1. Sociedade tradicional

No processo de *transição tradicional* a aprendizagem fazia-se dentro do sistema. As unidades produtivas eram de pequenas dimensões e, na maior parte dos casos, familiares. Para as famílias que laboravam em economia de subsistência, todas as forças de trabalho eram necessárias e os jovens começavam a trabalhar muito novos. Não havia, portanto, a transição nos termos que hoje existe.

Nas últimas décadas do século XIX deu-se a revolução industrial e começou a verificar-se um incremento acentuado no desenvolvimento tecnológico e na investigação científica aplicada à indústria. Surge a produção em massa e a doutrina do «*laissez faire*» em que se preconiza a eliminação da intervenção do estado na economia (VEGA, 2001). Até meados do século XX as novas classes trabalhadoras tinham uma necessidade imperiosa de reforçar a débil economia familiar pelo que continua a verificar-se uma entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho, mas desta vez pela via do aprendiz.

Nesta fase não existe qualquer ideia de que se poderia melhorar a produtividade através de uma maior formação dos jovens antes de entrarem no mercado de trabalho. Na literatura também pouco se refere sobre as possíveis carências ou dificuldades de formação dos jovens trabalhadores durante a fase de inserção laboral e quase só se fala dos sentimentos e problemas psicológicos sentidos nessa inserção.

A produção em massa e em cadeia leva à quase robotização do trabalhador que passa a ser, quase só, mais uma peça da máquina produtora. Surgem as teorias de Taylor: “*Os trabalhadores, que se supõe terem um nível baixo de inteligência e de preparação, apenas têm que executar tarefas fraccionadas e preocupar-se em seguir as prescrições dos peritos, não dão sobre o que fazer, mas também sobre como fazê-lo e num tempo considerado óptimo para o fazer* (VEGA, op. cit.)”

Nesta fase o trabalho organizado em cadeias de produção era considerado pelos próprios trabalhadores como monótono, pouco interessante, pouco estimulante, gerando no trabalhador um sentimento de despersonalização e falta de interesse com a agravante de que a própria natureza e organização do trabalho geravam pouca interacção social.

As investigações concluíram que os trabalhadores:

- sentem preferência por tarefas com significado face a tarefas excessivamente simples, fraccionadas e desprovidas de sentido.
- valorizam positivamente a sua integração em grupos de trabalho bem organizados socialmente, com níveis de competência entre os seus membros e uma adequada planificação do seu trabalho.

Martins (MARTINS, 2001, pp. 124, 125) resume em quatro os factores para que os trabalhadores sintam satisfação no trabalho:

- Trabalho desafiante (variedade, autonomia e *feedback*) que permita o pleno uso das capacidades físicas e mentais do trabalhador, que permita que este seja estimulante dentro de determinado limite, já que o excesso pode conduzir à frustração e a sentimentos de incapacidade;
- Equidade na recompensa (na remuneração, promoção e outros benefícios com carácter de justiça, clareza e transparência dando resposta às expectativas do trabalhador);
- Condições físicas e ambientais de trabalho relativas às condições gerais de temperatura, luminosidade e higiene, e ainda, equipamentos e ferramentas, condições de segurança, localização e inserção da empresa na comunidade, entre outros;
- Relacionamento interpessoal (formal e informal) entre colegas, superiores e subordinados, que possibilite a relação de cooperação, ajuda e amizade, que se estabelece no posto de trabalho.

Durante muitos anos os trabalhadores com deficiência mental (onde se inclui os com Síndrome de Down), nomeadamente os com trissomia 21, foram colocados em tarefas repetitivas, entediantes, género cadeia de montagem, muitas vezes com pouca interacção social (PARENT, 1992, cit. MARTINS, 2001). Cabe aqui reflectir e questionar se tal situação e tais

tarefas não serão, tal como para todos os outros trabalhadores, contraproducentes, gerando mal – estar, insatisfação e desvalorização do trabalhador deficiente. Não valorizarão eles os mesmos aspectos citados anteriormente? Talvez investigações que dêem voz a estes trabalhadores respondam a estas questões porque, como diz MARTINS (op. cit., p.121) *“o indivíduo sentir-se-á bem dentro de uma empresa, se nela se sentir recompensado, isto é, se as suas satisfações pessoais maiores que os esforços dispensados; caso contrário tenderá a abandoná-la. Espera, assim, que o trabalho seja fonte de prazer e de auto-realização, onde usufrua de: salário competitivo, trabalho desafiante, ambiente de trabalho agradável e boa relação com colegas e chefia; e não uma obrigação penosa”* como tantas vezes é o dito *trabalho para deficientes*.

Em conclusão Vega (VEGA, op. cit.) refere que *“ainda que a tecnologia – equipas e processos – imponha um tipo particular de organização social, em geral existem certas margens onde a melhoria é possível e, se for correcta a estrutura organizativa eleita, podem-se ver incrementados os resultados tanto no plano da produção como na satisfação dos trabalhadores. Daí que as escolas do factor humano e das relações humanas tenham idealizado algumas estratégias destinadas a incrementar a motivação do trabalhador utilizando técnicas de enriquecimento do trabalho e ampliação da tarefa.”*

3.2.1.2. Na sociedade contemporânea

Hoje, mais do que nunca, as coisas mudam rapidamente no mundo do trabalho e em toda a sociedade. O trabalho para toda a vida, encarado na sociedade tradicional como um direito, é cada dia mais raro. Cada dia é maior o número de trabalhadores, especialmente os mais novos, que têm de se adaptar e interiorizar vários perfis profissionais e, em outros casos, têm de se ir ajustando ao redesenhar das novas tarefas dentro das famílias profissionais.

Na situação actual, ao contrário do que acontecia na tradicional, o papel a cumprir pela formação prévia no processo de transição para a vida activa está sendo alvo de especial atenção por parte tanto das instituições educativas, como das empresariais e governamentais e políticas.

A escola é considerada como jogando um papel fundamental na socialização para o trabalho. Muitos dos valores por ela inculcados – pontualidade, cumprimento de tarefas, rapidez e concentração no cumprimento de tarefas, disciplina, respeito pela hierarquia... – são úteis na transição para a vida activa e são valorizados pelos empregadores. A autora refere que quando se alude a que a escola está separada da realidade deveria fazer-se a salvaguarda de que esta premissa não se cumpre em relação ao trabalho, já que as instituições académicas preparam para a «cultura laboral hegemónica» e sobretudo para o trabalho por conta de outrem. Outra coisa bem diferente é preparar para o auto-emprego desenvolvendo nos alunos o espírito de iniciativa.

Por estranho que pareça a sociedade pós moderna precisa de mão-de-obra pouco qualificada porque um vasto de número de empregos se caracterizam por tarefas muito simples sendo poucos os trabalhos que requerem altas qualificações. O problema das sociedades modernas parece um contra-senso já que radica no facto de os jovens em fase de transição chegarem muitas vezes ao mercado de trabalho com demasiadas qualificações para a maioria dos empregos que são oferecidos. «Em tais condições a sua adaptação à disciplina empresarial está cheia de obstáculos». Outro dos problemas, também aparentemente contra – sensual reside na resistência do mercado à entrada nas suas fileiras de jovens em busca de primeiro emprego (nesta faixa etária verificam-se importantes taxa de desemprego que atingem os jovens entre os dezasseis e os 25 anos, constituindo-se, assim, num problema social de grande importância (CEBALOS, 2001, in VEGA, 2001); de acordo com este autor esta taxa de desemprego tem uma componente cíclica directamente ligada à variação do PIB). Esta resistência, dada a actual alta precariedade dos empregos, tem tendência a repetir-se quando o jovem tenta aceder a um segundo, terceiro,..., emprego.

Este problema afecta ainda mais os jovens deficientes pelo que a utilização e implementação de políticas de emprego e protecção social adequadas, que tenham em atenção este problema, são de uma enorme importância (em capítulos seguintes falaremos das medidas institucionais que visam facilitar e apoiar o emprego de pessoas deficientes).

Conclui-se então, que nas actuais condições socioeconómicas e políticas a transição para a vida activa não pode ser encarada como um simples ajuste entre procura de emprego e oferta pública ou privada de empregos; deve ser planificada tendo em conta outras variáveis como, por exemplo, as referidas por Sanchis (SANCHIS, 1991, cit. por VEGA, 2001):

- ter em conta os requisitos culturais (por exemplo, orientação positiva face ao trabalho e os conhecimentos básicos para se poder desenvolver com normalidade na sociedade) e os requisitos técnico – profissionais (conhecimentos gerais de uma profissão e conhecimentos específicos do posto de trabalho);
- oportunidades reais de se incorporar no mercado de trabalho;
- estar disposto a ocupar um posto de trabalho.

Ou como diz Gomes (GOMES, 2003), “*transição para a vida activa já não deve ser encarada como um acontecimento ocasional, que se esgota num acto único de escolha, mas sim como um processo que se desenrola ao longo de um ciclo de vida do indivíduo, o que implica considerar os projectos de vida como estando permanentemente em construção.*”

3.2.2. Impacto das novas tecnologias na transição para a vida activa

Outro dos problemas, como Vega muito bem chama a atenção, que actualmente não pode ser descurado na transição para a vida activa é o impacto do incremento das novas tecnologias, entre outras coisas porque este advento alterou radicalmente as concepções tradicionais de trabalho. *“Parece que as máquinas (computadores, robots...) se estão a converter no novo proletariado.”* Por outro lado, conceitos novos como o tele-trabalho – que permite realizar trabalho a partir de qualquer local sem a presença física do trabalhador na empresa – devem ser tidos em conta e considerados como uma alternativa em qualquer projecto de transição para vida activa.

As novas tecnologias reduzem constantemente as necessidades de trabalhadores em quase todos os sectores laborais incluindo o dos serviços como a banca, os seguros e até o sector turístico (por exemplo, autores como Rifkin (RIFKIN, 1996, cit. por VEGA 2001) prevêem que em 2020 só 2% dos trabalhadores serão trabalhadores industriais); ou seja, *“estamos ante uma nova era onde as unidades de produção se abastecerão não de trabalhadores, mas de tecnologias cada vez mais sofisticadas”*.

Para agravar, no futuro, esta tendência em alguns países, nomeadamente Portugal (com uma taxa de desemprego em crescimento) e Espanha com uma elevada taxa de desemprego comparativamente à média da Comunidade Europeia, têm vindo a seguir as tendências dos Estados Unidos, reduzindo o número de trabalhadores das empresas, diminuindo os salários, liberalizando o mercado trabalho com a ajuda de políticas governamentais facilitadoras destes processos. Como muito bem diz Vega, «no futuro, a saúde da economia ressentir-se-á e haverá efeitos ainda mais daninhos do que o incremento da dívida nacional ou do défice público de um país. Tal política económica terá claros efeitos sobre a *sociedade do bem-estar* (da forma como caminhamos será a sociedade do bem estar para poucos).

Se se cumprirem os vaticínios de alguns especialistas e o emprego em todas os sectores da economia decrescer da forma como prevêem devido à automação ter-se-ão, então, de repensar novas vias de transição para a vida activa e para vida adulta. Por outro lado, esta reconfiguração acelerada das profissões e emergência de novos perfis profissionais, fruto da introdução das novas tecnologias, leva a que mesmo trabalhadores empregados tenham de efectuar profundas alterações e reconversões nas suas carreiras. Actualmente, ingressar e permanecer no mercado de trabalho exige uma permanente disponibilidade para a formação e uma crescente capacidade de adaptação (GOMES, 2003). Esta última qualidade, se desenvolvida na escola, acabará por ser uma mais valia para qualquer jovem que ingresse no mercado de trabalho.

3.2.3. Projecto de transição para a vida activa

Projecto ao nível teórico

Num processo de transição bem conduzido o jovem terá de fazer, perante um leque, mais ou menos variado de escolhas vocacionais, a distinção entre dois níveis:

- *Projecto de mobilidade*, que se desenrola a curto prazo e se relaciona com a orientação, e um *projecto adulto*, que se desenrola a longo prazo e se relaciona com o projecto de inserção. A capacidade de adaptação do jovem depende da articulação entre estes dois níveis (DUBET, 1973 cit. BOUTINET, 1996).

Outros investigadores (RODRIGUEZ & TOMÉ, 1997 cit. MARTINS, 2001) acrescentaram a estes níveis, um outro mais global designado por *projecto de vida*. Resultaram, assim, três níveis:

- *Projecto de orientação escolar*, que se processa a curto prazo e se relaciona com os estudos desejados pelo adolescente. Está fortemente ligado à história académica (sucessos e insucessos), às aspirações, motivações ou falta delas;

- *Projecto de orientação profissional* (que) – é o *projecto de inserção sócio – profissional* e desenrola-se a médio prazo. Para além das escolhas pessoais abrange factores ligados ao sexo e ao sucesso académico, que influenciam a sua definição.

- *Projecto de vida*, que se desenvolve a longo prazo, e que está relacionado com o estilo de vida que o jovem espera vir a ter daí a alguns anos, quer a nível familiar quer sentimental. (Os projectos de vida têm de ser flexíveis, porque sofrem influências dos valores sociais que se têm vindo a alterar. Esta influência é em tal grau que Boutinet (1996 cit. MARTINS, 2001) diz que os projectos acabam por não ser uma escolha da pessoa, mas de um estilo de vida.)

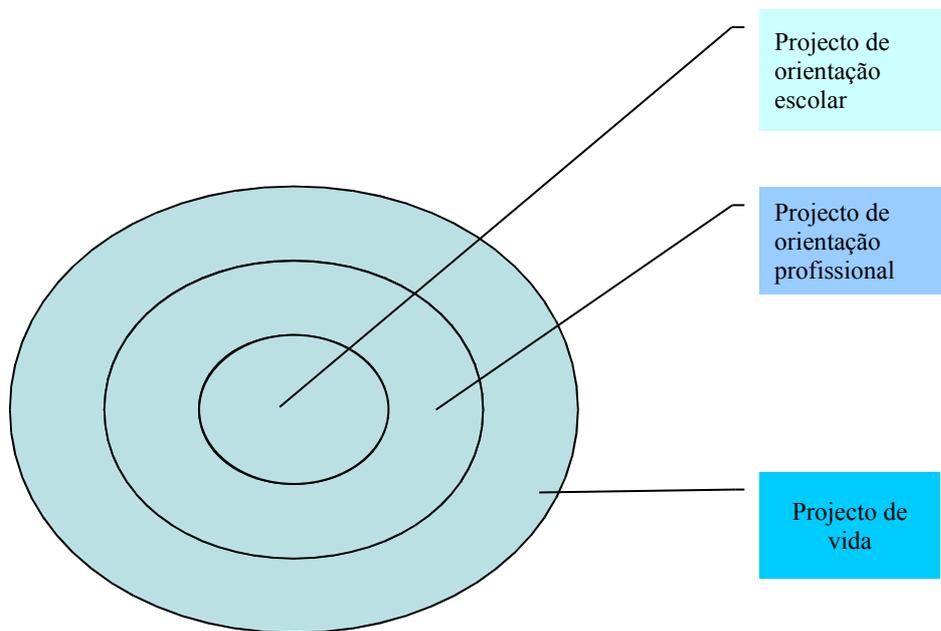


Ilustração 1-Projecto de vida

No processo de tomada de decisão sobre a definição do projecto de vida pessoal do indivíduo portador de deficiência ou não, aspectos como a realidade pessoal e social, educativa e vocacional fazem parte de todo um complexo conjunto de factores que deverão ser tidos em conta (ALVAREZ, 1995 cit. MARTINS, 1999).

Nestes projectos, os interesses, necessidades e desejos da família devem, também, ser tidos em conta. Assim, devem-se conjugar todos estes factores com os interesses e necessidade do próprio indivíduo.

Em relação aos factores a ter em conta na elaboração quer de um projecto de vida quer de um projecto de transição para a vida activa relevamos a influência dos pais. Em relação a este aspecto Cox & Wilson (1985 cit. LEHMAN & ROBERTO, 1996) dizem que os pais avaliam as capacidades dos filhos e tomam, com base nelas, decisões para o futuro dos mesmos, através e de acordo com o desempenho das tarefas domésticas. Já Sowers (1989 cit. LEHMAN & ROBERTO, op. cit.) refere que os pais, nos casos em que consideram que os seus filhos nunca poderão trabalhar, seguem a opinião dos profissionais. Brown et al. (1989 cit. FERRATI, 1994) diz que as expectativas dos pais são influenciadas, positivas ou negativamente, pelas oportunidades educativas que o sistema oferece. Estas oportunidades são determinantes na definição do nível de funcionalidade que o indivíduo pode vir a assumir.

Deste modo, indivíduos portadores de deficiência vêm, muitas vezes, os seus projectos de vida dependentes das orientações e decisões de técnicos e professores, pouco contribuindo eles próprios para a definição dos mesmos. Pior do que isto, Paulson & Stone (1973, cit. MARTINS, 2001) referem que os pais de jovens com deficiência quando estão inseguros ou em conflito quanto à forma de preparar a transição para a vida activa e, conseqüentemente, não devidamente informados e preparados, encorajam os seus filhos para a dependência, obediência e comportamentos infantis em vez de independência, auto-determinação, assumpção de responsabilidades e preocupações sexuais – competências estas que jogam um papel muito importante no futuro da vida destes jovens, nomeadamente na integração na vida activa.

Em termos gerais podemos dizer que são as pessoas significativas para os jovens – pais, professores, amigos – e factores históricos, sociais ou económicos bem como o nível de desenvolvimento noutras áreas de funcionamento psicológico, influenciam a forma como o jovem irá encarar o seu projecto de TVA, e mais concretamente, as tarefas de Orientação Profissional (BLUESTEIN & SPENGLER, 1995, cit. por CARMO & COSTA, 2005). Apesar disso, é importante que se assegure que o projecto resulte muito mais das concepções do indivíduo do que de uma concepção social.

As pessoas significativas jogam também um papel muito importante na passagem para a vida adulta, na integração no mercado de trabalho e na aquisição de uma vida autónoma na comunidade (COMMISSION EUROPÉENNE, 1999).

Tal como foi referido anteriormente, dada a instabilidade laboral e social vivida com o advento das novas tecnologias e da globalização, os jovens encontram, na actualidade, necessidade de idealizar ou conceber um projecto variável, já que o projecto de vida se altera de acordo com os valores sociais, fazendo com que o mesmo não seja de escolha de uma pessoa, mas de um estilo de vida (BOUTINET, op. cit.). O projecto é, assim, uma antecipação operatória, um desejo de conhecimento que parte da maneira de viver o presente e do modo de encarar o presente – futuro. Compreende-se assim, que não seja correcto ligar o projecto exclusivamente ao futuro uma vez que ele tem raízes no passado e no presente, que orientam a sua concepção (MARTINS, 2001). Além do mais, face à imprevisibilidade das mudanças que ocorrem no mercado de trabalho, nos dias de hoje, a construção de um projecto de vida variável é um problema que diz respeito não só a jovens – deficientes ou não – como a adultos empregados ou empregados. Todos têm necessidade de usarem as suas capacidades, competências e conhecimentos para desenvolver e alcançar objectivos realistas que contribuam para o seu bem-estar.

Entre as várias dimensões que constituem um projecto de vida, para os jovens há uma que assume particular importância – a transição para a vida activa (GOMES, 2003).

Para os jovens em geral, planear uma carreira (actualmente não entendida como a progressão regular e hierárquica no contexto de uma profissão, mas antes entendida como a concretização de pequenos projectos, eventualmente orientados por um objectivo) encerra mais incógnitas que certezas. Actualmente, e a não ser que se siga um projecto de transição devidamente organizado e executado que culmine num emprego no fim da escolaridade (que mesmo assim, e com grande probabilidade, não será para a vida inteira), ao jovem surgem questões como: quando e onde começar a trabalhar? Qual o tempo de duração desse primeiro emprego? O emprego que se seguirá terá alguma coisa a ver com a formação, ou diploma recebido na escola? Quantas vezes terão de mudar de empregos até conseguirem uma situação mais estável? Numa pessoa com deficiência que não seja devidamente acompanhada e apoiada por familiares e/ou técnicos institucionais estes problemas poderão levar a que todo o processo de transição para a vida activa com ele desenvolvido tenha um “tempo de vida” muito curto e pior do que isso poderá dar-se, inclusive, o colapso do seu projecto de vida, o que poderá gerar uma consequente exclusão social.

Perante carreiras profissionais que actualmente se desenvolvem em *voo de borboleta* (AZEVEDO, 1999), um processo de transição para a vida activa deve ter um acompanhamento posterior à vida escolar. A este propósito o estudo realizado no âmbito do projecto “Currículos

funcionais – transição para a vida activa” do Instituto de Inovação Educacional de 2004 (COSTA et al., 2004) recomenda, para as pessoas deficientes, que:

- Sejam definidas estruturas de atendimento aos jovens saídos da escola, em todas as localidades e regiões do país;
- As escolas mantenham um contacto com os seus ex-alunos durante um ou dois anos após a saída da escola, de modo a conhecer qual a sua situação familiar, social e laboral e, com base nesse conhecimento poderem avaliar o processo de transição que foi realizado;
- Sejam desenvolvidos esforços no sentido de promover o acesso destes jovens ao trabalho.

Na concepção de projectos de transição consideramos que se devem tentar ultrapassar duas dificuldades apontadas pela Agência Europeia para o Desenvolvimento de Necessidades Educativas Especiais, que podem condicionar a qualidade do resultado obtido num processo transição implementado para pessoas com trissomia 21:

- 1- Professores, pais e público em geral subestimam as capacidades das pessoas com deficiência para desempenhar um emprego competitivo. Deve desenvolver-se uma visão realista das suas capacidades sem excluir a possibilidade do desempenho de profissões mais competitivas e, conseqüentemente, melhor remuneradas;
- 2- Considerar que os alunos podem não estar necessariamente interessados nas escolhas que lhes são propostas e que os programas educativos e de formação nem sempre correspondem aos seus interesses e necessidades. Isto coloca as pessoas com deficiência em desvantagem face ao mercado de trabalho. Assim deve evitar-se o “efeito de condescendência” que leva à tendência para oferecer a estes alunos, mesmo em processo de transição, programas apenas orientados para o bem-estar ou para o trabalho mal remunerado (EUROPEAN AGENCY, 2002).

Projecto ao nível prático

Na planificação de um projecto de transição tivemos em consideração alguns dos aspectos chave apontados pelo já citado relatório da Agência Europeia e que resultaram do estudo da implementação de projectos de transição a jovens deficientes de dezasseis países europeus e ainda a investigação realizada por Costa et al. (2004). Entre os vários conselhos apresentados damos ênfase aos seguintes:

1- Participação do aluno e respeito pelas suas escolhas pessoais

Esta participação implica que o aluno, a sua família e os técnicos envolvidos trabalhem em consonância. Isto implica negociar um programa individual que respeite as aspirações e desejos dos alunos – este será o ponto de partida e a base dos planos de transição que incluirão sempre a renegociação e o repensar dos objectivos que se revelem irrealistas. Mas, tal como já foi referido anteriormente é necessário evitar a super protecção (a que chamamos *efeito de condescendência*) que limita substancialmente as escolhas dos alunos e que muitas vezes se verifica com alunos com T21. A fim de o evitar, deverá ser traçado um perfil de competências que documente as capacidades do aluno. Para isso os alunos devem ter o maior número possível de oportunidades de acesso a experiências práticas em diversos campos profissionais.

É necessário o envolvimento de pais e alunos para que todos sintam que fazem parte do planeamento e participem mais empenhadamente.

2- Desenvolvimento de um Programa Educativo Individual (PEI) adequado

Segundo Vítor da Fonseca (1987, cit. GONÇALVES, 1998, pp. 16,17) o PEI traduz “*um programa de aprendizagem sem conteúdo específico, pois não visa a aquisição de uma técnica precisa ou de um saber.*”

O seu objectivo não é adaptação a um modelo preciso, mas preparar o indivíduo para a mudança, ou seja, torná-lo adaptável. Mais que adaptar, o PEI visa otimizar o funcionamento cognitivo de cada criança, jovem ou pessoa, proporcionando-lhe um método de aprendizagem em que ela aprende a prender. Com o PEI o indivíduo torna-se mais perceptivo, mais preciso e motivado, uma vez que passa a ser portador de um melhor conhecimento das suas possibilidades”.

Como se deduz da afirmação anterior o PEI, de que apresentamos em anexo um possível exemplo e modelo, desenvolvido com a colaboração do aluno, dos pais e dos professores deverá estar orientado para o progresso do aluno e também para as possíveis mudanças a introduzir no seu percurso educativo. Os objectivos do PEI devem ser mensuráveis e capazes de ser avaliados. Na elaboração de um PEI específico para uma criança ou jovem com trissomia 21, é aconselhável que os responsáveis pela sua elaboração e consecução tenham em conta aquilo que Galimore et al (1979, cit. GONÇALVES, 1998) afirmam para os deficientes mentais treináveis: é necessário que o seu *curriculum* não dê prioridade à aprendizagem de um nível inferior porque pode acabar por vir a comprometer as restantes aprendizagens, desencorajando ou suprimindo mesmo a realização de tarefas mais complexas. É necessário, portanto, que as aprendizagens estimulem a execução de tarefas de nível superior. E como já foi dito neste trabalho, para as crianças e jovens com trissomia 21 aplica-se a afirmação de

Valletutti (1990, cit. GONÇALVES, op. cit., p. 17): “os alunos com necessidades educativas especiais (como todos os alunos) devem ser tratados individualmente, dentro do contexto dos objectivos e metas gerais do currículo que são racional e realisticamente determinados”.

Para além do já referido PEI deverá ser elaborado um Programa Individual de Transição (PIT) para cada aluno em fase terminal de escolaridade (COSTA et. al., 2004).

O PEI, mesmo que em vários países europeus constitua um documento fisicamente separado do Plano Individual de Transição (PIT, também designado por PEDIT – Plano Educativo Individual de Transição), deve estar inter-relacionado com o PIT.

No entanto, o relatório considera que o PIT deve fazer parte integrante do PEI e ser baseado na motivação e desejos do aluno e incluir competências (gerais e específicas) a obter, qualificações a adquirir, possibilidades de trabalho e perspectivas a considerar. Deve proporcionar: uma análise clara das possibilidades ao nível de emprego; um plano de carreira e um acompanhamento no local de trabalho.

O PEI, que inclua o PIT deve ser periodicamente revisto e avaliado. Esta avaliação deverá incluir uma auto-avaliação pelo aluno – o que assegura que o mesmo está no centro do processo de transição – e pelos profissionais envolvidos.

Para um maior envolvimento do aluno pode pôr-se o PIT a funcionar como *portfólio* a ser gerido pelo jovem podendo ser compilado, também, com a ajuda da família e das empresas envolvidas.

O PIT, ou o PEI que o incluam, mesmo que oriente a optimização de competências profissionais nos alunos, não deve esquecer o desenvolvimento das competências sociais, para que o indivíduo tenha um desenvolvimento equilibrado. A este propósito alguns autores (CHESELDINE & JEFFRE, 1981, cit. GONÇALVES, op. cit) notaram que embora adultos deficientes mentais possam revelar-se eficientes nos seus empregos, muitas vezes não se conseguem ajustar à vida da comunidade por desconhecerem os recursos existentes para eles, ou por não terem aprendido a usá-los. Assim estas pessoas acabam por não conseguir aproveitar devidamente os seus tempos livres, ou as suas oportunidades de convivência social por não lhes terem sido ensinadas e desenvolvidas essas competências (skills). Ou seja, estas pessoas acabam por não estar devidamente integradas na sociedade por tal não se ter prevenido nos seus PEI’S e PIT’s que muitas vezes apenas se preocupam com as competências profissionais.

Quanto a capacidades ou competências úteis para a integração profissional, em alunos com síndrome de Down é, também, importante que desenvolvam um modo de organizar o seu trabalho e um desenvolvido do mesmo, por exemplo, sabendo fazer seriações de objectos, agrupamento e categorizações. Ainda mais importante, é preciso que adquiram durante a sua formação escolar a compreensão de que as estratégias que lhes foram ensinadas servem para ser

utilizadas em qualquer situação da vida e que, nomeadamente, são uma capacidade muito útil a nível das mais variadas profissões e que são um importante factor de integração profissional. Esta compreensão conferir-lhes-á uma outra importante competência – a tão apregoada capacidade de adaptação tão necessária aos trabalhadores nestes tempos de profundas alterações dos mercados laborais.

3- Envolvimento e cooperação entre todos os profissionais envolvidos

Podem e devem colaborar no processo de transição a família, a escola, os empregadores, os centros de emprego, os serviços de apoio – social ou outro, os sindicatos e escolas vocacionais. Para que estes grupos funcionem eficazmente é necessária: a existência de regras claras de funcionamento; uma comunicação eficaz com partilha de informações através de uma linguagem comum; uma definição clara de tarefas que distinga, ao nível dos serviços e das pessoas, quem faz o quê, e as pessoas envolvidas devem ter uma formação adequada e suficiente.

Entre as várias recomendações feitas pelo relatório ressaltamos a seguinte: estes profissionais devem ser reconhecidos oficialmente e devem ter tempo atribuído para visitar empresas, para organizar reuniões com as mesmas e outros serviços do sector empregador. As recomendações feitas por uma recente investigação apontam mesmo para a necessidade da existência, nas escolas portuguesas, de um Professor de Transição com funções claramente definidas (COSTA et al., 2004).

4- Relacionamento entre escola e mercado de trabalho

Tal como será apontado mais à frente é muito importante para os alunos experienciar condições reais de trabalho. Estas experiências promoverão neles auto-confiança e autonomia e poderão cimentar ou alterar as suas expectativas, adequando-as à realidade. Além do mais, estes estágios em situação real, pelas relações que se estabelecem entre aluno – empregados ou até mesmo aluno – empregador, contribuem muitas vezes para assegurar futuros empregos. Os especialistas sugerem que esta formação prática durante o tempo escolar é a melhor opção; assim o sistema dual – teoria na escola, prática ou treino laboral nas empresas ou outros locais de trabalho da comunidade – deve ser implementado e desenvolvido nas escolas (COSTA et al., 2004). Por outro lado, a própria escola deve preocupar-se em acompanhar os desenvolvimentos e mudanças que acontecem no mercado de trabalho.

Outro aspecto a ter em conta, e que pode constituir um factor negativo se não for devidamente equacionado, tem a ver com as escolas vocacionais ou profissionais para

deficientes. Estas escolas, que muitas vezes não têm programas adaptados ou individualizados, parecem preparar para uma simples via – o emprego protegido. As opções educativas pré – determinadas são nelas apontadas como barreiras ao desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos pelas razões atrás apontadas.

Tal como também já foi focado, as escolas deverão acompanhar os alunos com n.e.e. após a entrada no mercado de trabalho. Este acompanhamento poderá servir para avaliar o trabalho desenvolvido e a qualidade do mesmo (COSTA et al., 2004) permitindo a melhoria dos processos de TVA. Um trabalho de qualidade pode ter um efeito multiplicador nas ofertas de trabalho para este tipo de alunos.

3.3. O mercado de trabalho e as pessoas deficientes

“ Noutra épocas, educação era sinónimo de êxito no trabalho e de bem-estar. Os pais que davam aos seus filhos uma boa formação podiam estar tranquilos em relação ao futuro deles. Hoje em dia, a educação perdeu o seu valor de investimento que dava um rendimento prático sob a forma de emprego ao concluir os estudos.”

Martí et al. (1996, p34)

O mercado de trabalho relativo a pessoas deficientes é ainda muito deficitário e parece oferecer reservas e resistências relativamente à contratação deste tipo de pessoas. Os empresários parecem encarar a oferta de emprego a pessoas incapacitadas mais como uma espécie de obrigação social ou moral (uma espécie de contributo à sociedade) do que uma eventual mais valia para as suas empresas (estudos indicam que a contratação de pessoas deficientes permite, em geral, aumentar a produção das empresas). Esta contratação é, ainda, dificultada pelas representações potencialmente discriminatórias que as entidades patronais têm das pessoas com deficiência (e em particular das com deficiência mental).

Comprovando isto, verifica-se que a taxa de ocupação das pessoas deficientes é baixa em comparação com a taxa de ocupação da população em geral (em 1994 na União Europeia esta taxa era de 20 a 30% inferior à das pessoas não deficientes (COMMISSION EUROPÉENNE, 1999), em Portugal em 2001 a taxa de ocupação da população deficiente era de 29%, conseqüentemente, cerca de 30% abaixo da taxa de ocupação da população em geral relativa às pessoas em idade de trabalhar).

Condição perante a actividade económica	Com 15 ou mais anos	Taxa de ocupação* (2) / (1) x 100
Toda a população		
(1) Total de população	8 699 515	
(2) População com actividade económica	4 990 208	57%
População sem actividade económica	3 709 307	
População empregada	4 650 947	
População desempregada	339 261	
População com deficiência		
(1) Total de população	601 583	
(2) População com actividade económica	174 293	29%
População sem actividade económica	427 290	
População empregada	157 658	
População desempregada	16 635	

Quadro 3 - Condição perante a actividade económica da população deficiente

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Censos 2001

*Taxa de ocupação relativa à população em idade de trabalhar

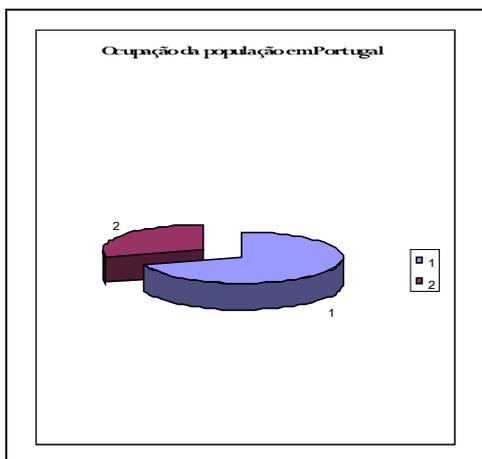


Gráfico 1 - População com deficiência

1 –
População
sem
actividade
económica
2 –
População
com
actividade
económica

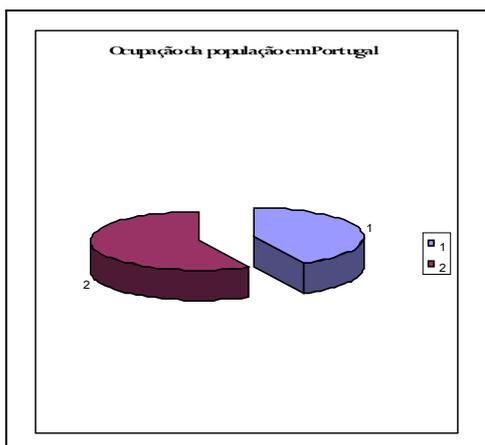


Gráfico 2 - Toda a população

As estatísticas da Comissão Europeia indicam, também, que nos países europeus a maioria das pessoas deficientes em idade de trabalhar estão excluídas do mercado de trabalho e são completamente dependentes das prestações de invalidez. Estes dados só vêm reforçar a ideia de que a maior parte dos deficientes estão, a este nível, excluídos socialmente. Outra constatação directamente relacionada com esta exclusão tem a ver com o nível de educação; verifica-se que um grande número de pessoas deficientes tem um nível de educação fraco e ocupam, geralmente, empregos pouco qualificados e fracamente remunerados. As mudanças nos mercados de trabalho que começam a privilegiar as capacidades intelectuais, os estudos superiores, as capacidades de adaptação agravam ainda mais esta situação. A isto junta-se o facto de os programas tradicionais a favor do emprego de pessoas deficientes terem sido concebidos no pós-guerra, em grande parte, a partir dos princípios da produção em massa e visando colocar, essencialmente, estas pessoas em postos de trabalho especializados, mas pouco qualificados da indústria manufactureira. Esta situação é, também, flagrante nas oficinas de emprego protegido onde os empregados executam trabalhos manuais especializados, mas não qualificados. Este estado de coisas, num mercado de emprego que privilegia e procura, cada vez mais, mão-de-obra altamente qualificada ao ritmo das mudanças tecnológicas, condena as pessoas deficientes ao sub – emprego, à exclusão social ou à pouco conveniente dependência de prestações sociais. O quadro seguinte ilustra bem a evolução da situação descrita:

Evolução dos pensionistas por invalidez em Portugal

População (b)	1975*	1979*	1981*	2001**	2003***
Beneficiários (activos)	3 288 654	3 641 957	3 748 683	4 990 208	5 460 300
Pensão de invalidez	269 104	333 870	357 976(a)	254 034	343 443

Tabela 1 - Evolução do número de pensionistas por invalidez em Portugal

Excluídos os pensionistas do regime transitório dos rurais

População residente activa com 15 ou mais anos de idade

* Fonte: (RODRIGUES, 1996, p 135)

** Fonte: Instituto Nacional de Estatística (dados dos Censos 2001 – Resultados Definitivos)

*** Fonte: Instituto Nacional de Estatística – Anuário Estatístico de Portugal – 2003

O abaixamento do número de pensionistas por invalidez em 2001 pode ser explicado pelo sucesso relativo das medidas implementadas pelo governo a partir de 1998 preconizadas no Plano Nacional de Emprego (PNE) e descritas na caixa de texto que se segue:

Em 1998 foi implementado o Plano Nacional de Emprego (PNE) que apontava especificamente para a promoção da empregabilidade das pessoas com deficiência. O objectivo era o aumento em 25 % da sua taxa de empregabilidade. Para isso foram definidos um conjunto de instrumentos e metodologias para promover essa integração sócio-profissional. As medidas passavam pela estruturação de uma rede de Centros de recursos de Apoio à Colocação e Acompanhamento Pós-colocação, criação de um sistema de apoio ao tele-trabalho para pessoas com deficiência e de uma Bolsa de Emprego para tele-trabalhadores, a criação de uma rede comunitária de apoio social (com soluções residenciais para pessoas que não reúnam condições para uma vida autónoma no acesso à formação profissional e ao emprego.

Este PNE teve aplicação no quinquénio 1998 -2000.

Como se pode ver pelo gráfico que se segue, durante os anos em que o PNE, referido anteriormente, esteve em vigor, o número de pensões por invalidez relativamente aos outros tipos de pensões decaiu de 1997 para 1999 e depois manteve-se estável até 2001.

Prestações sociais, por função e relativa à % do total

(Fonte: Anuário estatístico de Portugal, 2003)

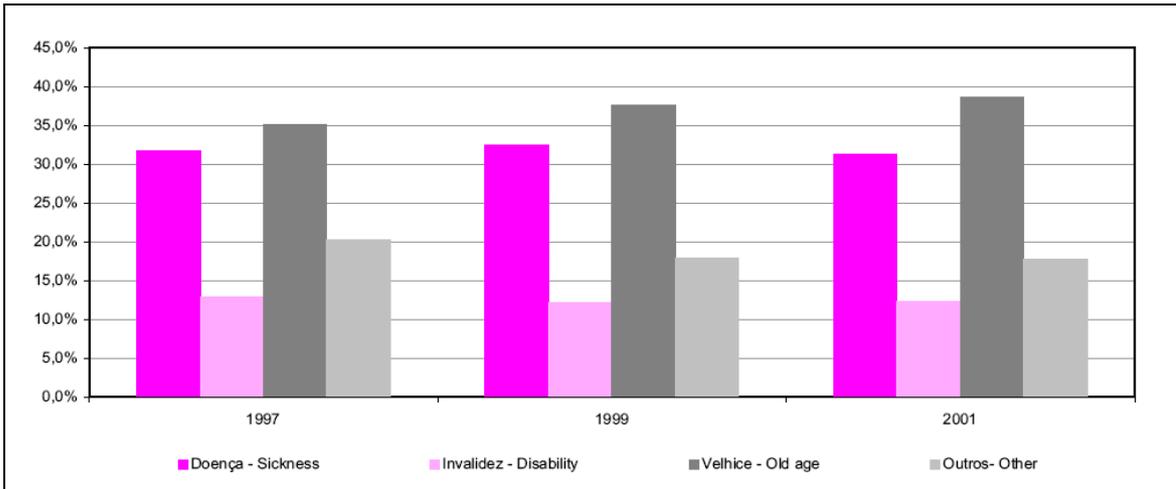


Gráfico 3 - Evolução das prestações sociais

De 2001 para 2003 registam-se alterações e o número de pensionistas, seguindo a tendência constatada de 1975 a 1981, volta a aumentar. Várias causas podem ser apontadas, mas a mais evidente é a crise económica vivida por Portugal e que levou ao crescimento da taxa de desemprego que atingiu no início de Outubro de 2005 o valor de 7,2% de população activa desempregada.

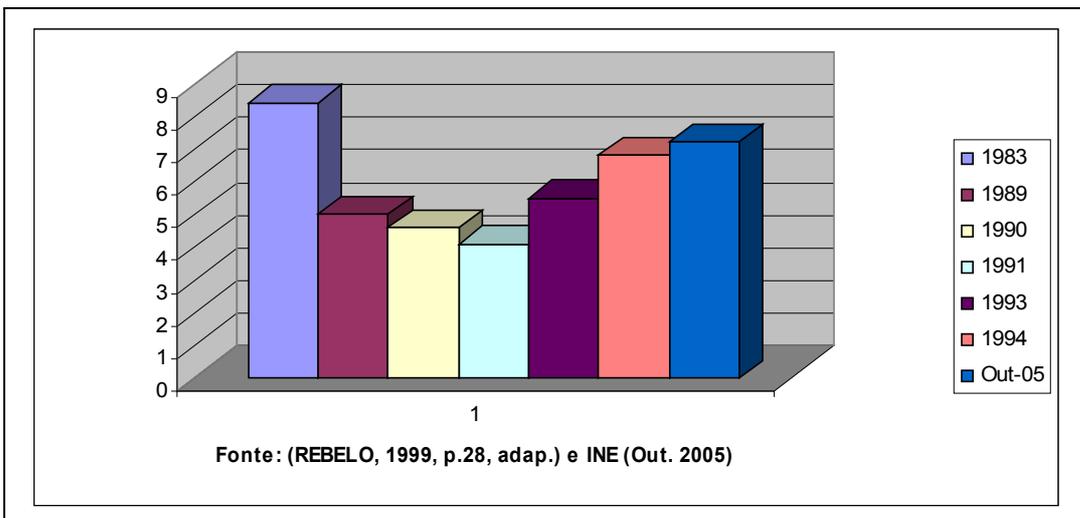


Gráfico 4 - Evolução das taxas de desemprego em Portugal (em percentagem do total da força de trabalho)

Tal como já foi dito as populações deficientes são das mais afectadas quando as taxas de desemprego crescem (o que só por si revela algum fracasso na continuidade das medidas tomadas ou da sua implementação no sentido de se conseguir uma discriminação positiva para o emprego destas populações). Assim, o aumento geral do desemprego, afectando de forma mais severa as populações com incapacidades, tem como consequência o aumento dos pedidos de reforma de invalidez. Estas pensões tornam-se deste modo o principal, mas pouco conveniente, meio de sobrevivência destas populações. A elevada percentagem de desemprego,

também afecta muito os jovens (ver caixa de texto que se segue) sendo responsável por algumas das graves perturbações que se produzem actualmente na sua transição para a vida activa. A busca infrutífera de emprego está na origem de numerosos fenómenos psicológicos e sociais recentes. O jovem que não encontra emprego encontra-se com uma disponibilidade de tempo que pode ser erradamente dirigida e ter efeitos na sua conduta (por exemplo, empurrando-o para o consumo de drogas ou de álcool, ou inclusive, levando-o a praticar acções criminosas, o que por seu lado terá efeitos negativos na sua busca de emprego). Outro dos efeitos pode ser ao nível psicológico com o desenvolvimento de expectativas cada vez mais negativas à medida que procura e não encontra emprego. Se este problema do desenvolvimento de expectativas negativas afecta os jovens sem deficiência o que diremos dos efeitos psicológicos provocados nos jovens com deficiência que, muitas vezes, dependendo da forma como foi conduzido o seu processo de TVA, já partem com expectativas bastante baixas?

Uma apreciação do desemprego jovem (entre os 15 e os 24 anos) permite concluir que esta era a faixa etária com as maiores taxas de desemprego em todo o país (em 2002, o valor nacional situava-se nos 11,6%). No entanto, este fenómeno era mais acentuado no Alentejo e no Algarve onde as proporções de jovens desempregados eram não só as mais elevadas do país (17,0% e 14,3%, respectivamente) como apresentavam a maior discrepância relativamente ao desemprego total, com rácios quase três vezes superiores às taxas de desemprego total das regiões em causa.

Quando comparada com os valores de 2001, a proporção de activos jovens desempregados no país aumentou mais de dois pontos percentuais em 2002, com a taxa de desemprego jovem a agravar-se em todas as regiões NUTS II (INE (2005) Um Retrato Territorial de Portugal – Anuário Regional. pp. 26-27).

TAXA DE DESEMPREGO TOTAL, DOS JOVENS E POR SEXO, PORTUGAL E NUTS II, 2002

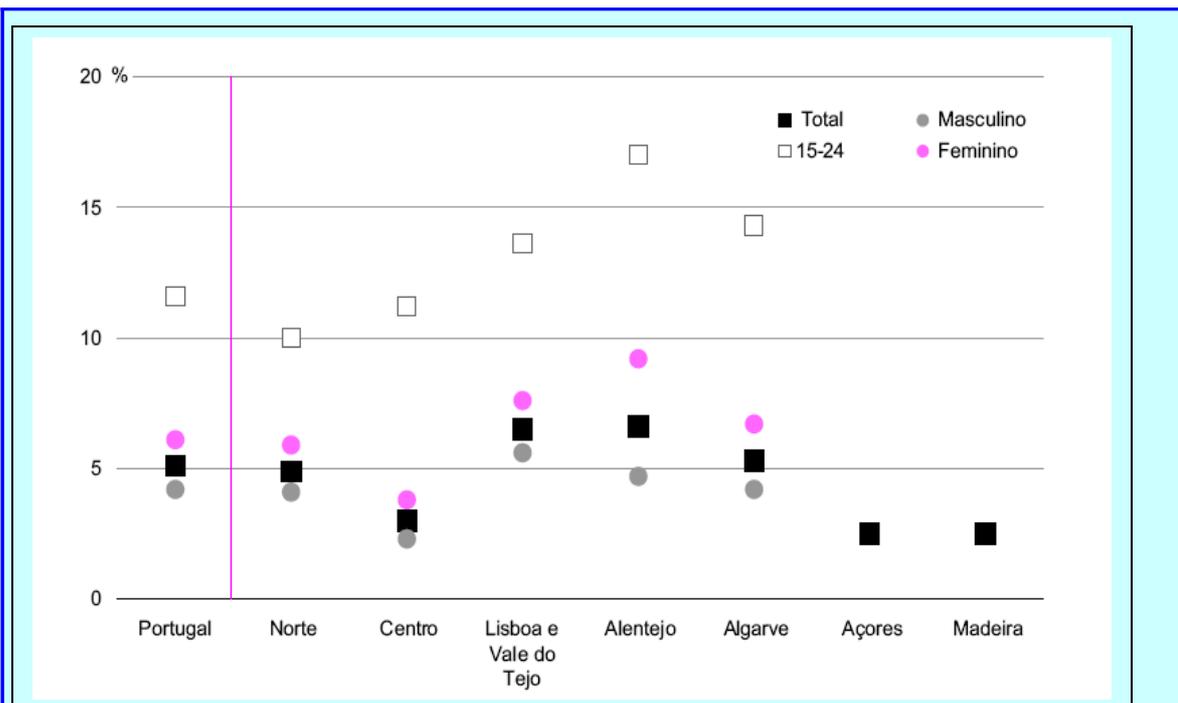


Gráfico 5 - Taxa de desemprego em Portugal

Fonte: Um Retrato Territorial de Portugal – Anuário Regional. INE (consultado a 31/10/2005 com última actualização de 23/07/2004). pp. 26-27.

Todos os dados levam, entre outras considerações que se podem fazer, à constatação de que se deve repensar os programas educativos das pessoas deficientes e, talvez, os próprios métodos de TVA, que devem adequar a formação profissional e outra que conferem, não só às capacidades do sujeito, mas também, à nova realidade do mercado global, às novas profissões, aos novos perfis profissionais e às novas competências que são, actualmente, requeridas aos trabalhadores. Porque como diz o relatório da Comissão Europeia: “O défice em competências, ou seja, a inadequação estrutural entre a natureza das competências oferecidas pelos interessados e as requeridas pelo mercado de emprego, são reconhecidas como um dos problemas chave que compromete as possibilidades de conseguir e manter um emprego (COMMISSION EUROPÉENNE, 1999, p 13) ”.

A terciarização da economia portuguesa a partir do início da década de 80 tornou os trabalhadores mais expostos às necessidades de mão-de-obra especializada e com maiores qualificações; a não preparação destes empregados aumentou o desajuste entre a oferta e o tipo de mão-de-obra procurada. Os gráficos 5 e 6 ilustram esta situação:

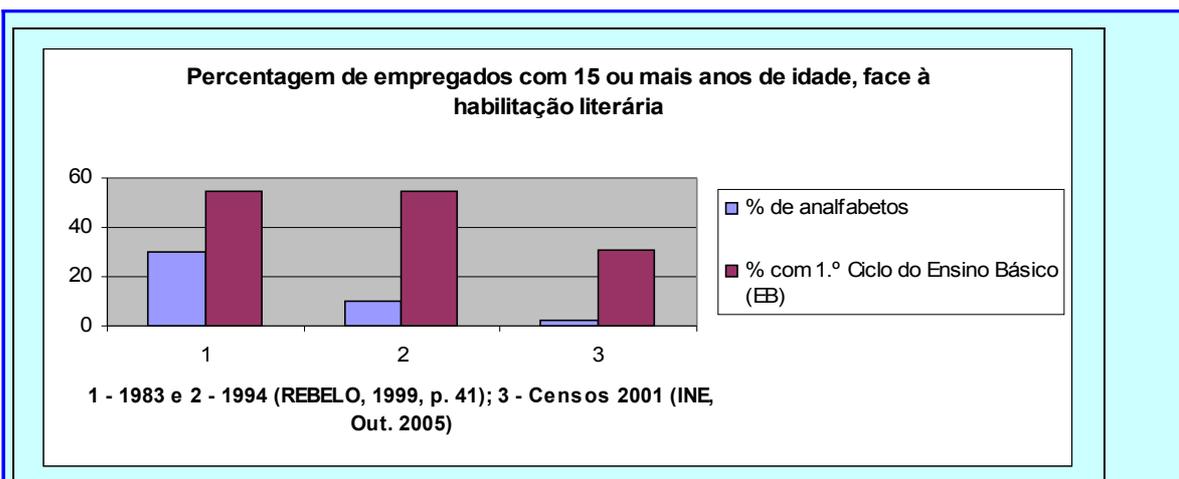


Gráfico 6 - Percentagem de empregados com mais de 15 anos, face à habilitação literária

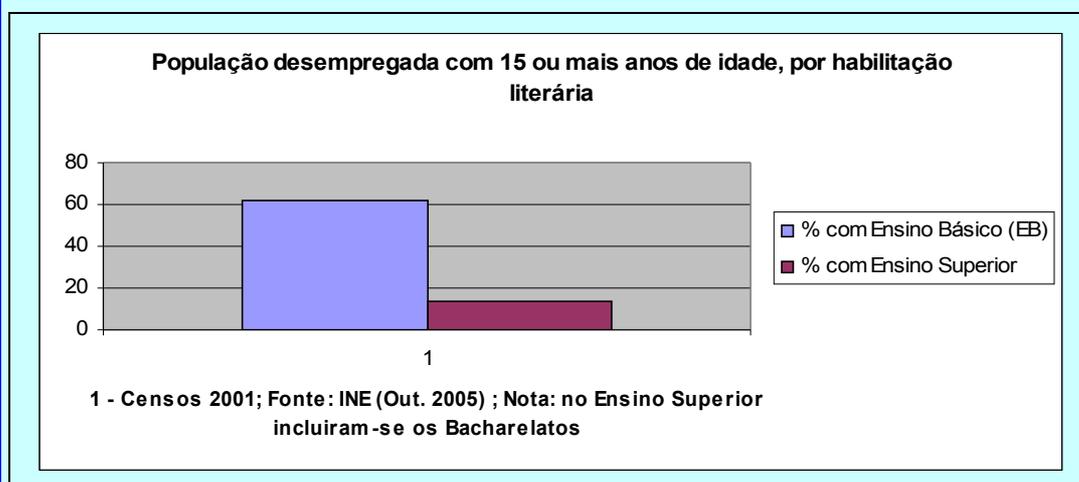


Gráfico 7 - População desempregada com mais de 15 anos, por habilitação literária

Dos 62% com EB cerca de 50% (104 369 pessoas) têm apenas o Primeiro Ciclo do EB e destas últimas 83% (86 378 pessoas) não tinham sequer completado o dito Primeiro Ciclo, que é o grau de escolaridade mais baixo em Portugal. Em 1999 verificava-se existir 55% de população desempregada com o Primeiro Ciclo, e destes ninguém possuía qualquer curso médio, isto apesar de vários anos e de muitos milhões de euros de formação profissional co-financiada pela União Europeia (REBELO, 1999, p.41). Em 2001 esta situação pouco se tinha alterado (Censos 2001). A melhoria das habilitações médias dos desempregados de 1999 para 2001 deve-se ao aumento da escolaridade obrigatória que passou para 9 anos (3.º Ciclo EB) e à passagem de muitos jovens para a vida activa.

Os dados apresentados para a população em geral, não diferem muito quando se fala do caso particular da população deficiente.

As novas tecnologias, mesmo trazendo as alterações já descritas, também oferecem novas possibilidades para melhorar a situação de emprego das pessoas deficientes, permitindo-

lhes, através da sua utilização ultrapassar obstáculos físicos e psicológicos, por exemplo através do tele-trabalho ou do trabalho assistido pelo computador. Também podem servir para criar ambientes de trabalho mais flexíveis e podem melhor corresponder às capacidades dos diferentes trabalhadores. A melhoria das capacidades de comunicação proporcionadas pelas novas tecnologias também pode contribuir de forma decisiva para uma melhor integração dos deficientes.

A recessão económica dos últimos anos que se repercutiu nas insuficientes taxas de crescimento do mercado de trabalho ou até mesmo no seu decréscimo, gerando aumentos do desemprego, não oferecem boas perspectivas para que as pessoas incapacitadas consigam uma plena integração a este nível.

A nova organização do trabalho que privilegia modelos flexíveis de produção e de organização é ao mesmo tempo uma dificuldade e uma oportunidade para as pessoas deficientes. O crescimento do trabalho a tempo parcial, dos contratos de curta duração e da precarização do emprego ameaça e afecta de forma mais severa estas pessoas. Mas, se houver sistemas de prestações sociais flexíveis que se adaptem a estas novas realidades e às necessidades individuais pode-se evitar a exclusão destas pessoas do mercado de trabalho ao mesmo tempo que se possibilita o aproveitamento de todas as oportunidades que surjam.

Quanto aos sectores empregadores, no relatório da Comissão Europeia (1999, op. cit.) verifica-se que a maior parte das pessoas incapacitadas trabalhava nos sectores público e da agricultura, seguiam-se os sectores da saúde e dos serviços e um número muito pequeno trabalhava no sector manufactureiro e ainda em menor número na distribuição, no sector financeiro e na educação.

Artigo 26.º – Direito ao emprego, trabalho e formação

Compete ao estado adoptar medidas específicas necessárias para assegurar o direito de acesso ao emprego, ao trabalho, à orientação, formação, habilitação e reabilitação profissionais e a adequação das condições de trabalho da pessoa com deficiência.

No cumprimento do disposto no número anterior, o Estado deve fomentar e apoiar o recurso ao auto-emprego, teletrabalho, trabalho a tempo parcial e no domicílio.

LEI N.º 38/2004 de 18 de Agosto

3.4. CARACTERÍSTICAS QUE OS EMPREGADORES PROCURAM NOS TRABALHADORES DEFICIENTES – PERFIS DE INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL

É assumida e reconhecida a importância da integração profissional, sempre que possível em mercado aberto, das pessoas com deficiência. Como tal é importante conhecer quais são as características pessoais mais valorizadas pelos empresários e pelos próprios trabalhadores, que garantem à partida maiores probabilidades de sucesso na referida integração profissional. Para isso basear-nos-emos em dois estudos, um realizado por Martins (MARTINS, 2001) e outro por FERNANDES & MESQUITA (2002) e em diversos outros autores que têm estudado esta problemática. A investigação que estamos a levar a cabo utilizará um questionário que será aplicado aos técnicos que aplicam processos de TVA e confrontará os seus resultados com os obtidos pelos citados autores esperando criar um quadro mais amplo, ou apenas confirmar as capacidades, características e competências referidas pelos diversos autores como sendo importantes para tentar garantir o sucesso da integração profissional em mercado aberto de trabalho. O nosso estudo apenas dará a perspectiva dos técnicos, faltando portanto outros estudos que dêem o ponto de vista dos empresários e dos trabalhadores, pelo menos no caso da trissomia 21.

O estudo realizado por Martins (2001, op. cit.) que envolveu jovens com deficiência mental com idade cronológica superior a 15 anos e várias empresas que empregam este tipo de trabalhadores mostra que as entidades patronais consideram muito importantes as seguintes competências para se conseguir uma boa integração profissional:

Categoria	Competências
Respeitar regras	Capacidade para respeitar as normas de higiene
	Capacidade para manter a higiene e a boa apresentação pessoal
	Capacidade para aceitar as normas de segurança
	Respeitar as regras estabelecidas pela empresa
	Ser assíduo

Relacionamento interpessoal	Capacidade de se relacionar com os colegas
	Colaborar com os colegas
	Capacidade de se relacionar com os superiores
Autonomia	Capacidade de deslocação de e para o emprego
	Capacidade para trabalhar sem constante supervisão
	Ser capaz de trabalhar sozinho
Desempenho profissional	Ter um ritmo de trabalho aceitável relativamente aos índices de produção da empresa
	Capacidade para realizar tarefas diferentes
Competência sócio-profissional	Capacidade de auto-avaliação do seu trabalho
Motivação	Motivação para o trabalho

Quadro 4 - Competências necessárias para se conseguir uma boa integração profissional, segundo os empresários

Poder-se-ia esperar que as entidades patronais quase só olhassem a factores relacionados com as competências sócio – profissionais, mas como se pode constatar apenas atribuem muita importância a um factor nesta categoria. Juntando este factor aos que dizem respeito ao desempenho profissional (três itens no total) constata-se que as entidades patronais consideram mais importantes para se conseguir uma boa integração profissional, as competências sócio-cognitivas relacionadas com a personalidade, destas salientam-se as capacidades para respeitar normas e a motivação para o trabalho. Noutras palavras, as entidades patronais parecem ligar as características da personalidade ao comportamento profissional do indivíduo.

Estes dados parecem confirmar aquilo que diz Millington et al. (1994, cit. MARTINS): “as entidades patronais seleccionam e avaliam o desempenho dos trabalhadores com deficiência mental com base nos mesmos parâmetros com que seleccionam todos os outros trabalhadores”. Assim, e a partir deste ponto de vista são de considerar importantes para a integração profissional de qualquer trabalhador, competências que digam respeito a variáveis interpessoais e desempenho no trabalho.

Um artigo recente de Cordo (2005) parece confirmar o que foi dito anteriormente. Esta autora indica como competências necessárias para que uma pessoa com doença mental consiga encontrar trabalho, as seguintes:

_Competências sociais;

_Competências ocupacionais;

_Capacidade de gestão e controlo dos sintomas, de modo que a pessoa seja capaz de assegurar um padrão estável de comportamento, conhecendo e identificando, tanto quanto possível, os sinais tipo de uma hipotética nova crise;

_Capacidade de protecção à vulnerabilidade e ao stress;

_Capacidade de tolerância a elevados níveis de emoções expressas.

Como se pode verificar, as características mais importantes não têm directamente a ver com o desempenho profissional (embora depois se vão nele reflectir) ou com o conhecimento da profissão, mas antes com que se “prendem com uma adequada gestão do quotidiano quer no plano relacional quer no plano pessoal propriamente dito (CORDO, sup. cit., p.20) ”.

Assim sendo, podemos igualmente extrapolar que, tal como concluiu Martins (2001, sup. cit.), as representações sociais relativas ao comportamento, às competências e ao desempenho das pessoas com Deficiência Mental são, também, o maior obstáculo à sua integração na vida activa. Esta “imagem” que os outros têm, acaba, concomitantemente, por ter consequências directas na auto estima e motivação da pessoa deficiente. Esta discriminação, que acarreta expectativas adversas para o sucesso no trabalho, prejudica, em última análise, as possibilidades de integração no trabalho.

Não nos custa pois concluir que parece continuar a haver uma séria carência informativa, por parte dos empregadores, sobre as possibilidades de integração no mercado aberto de trabalho de pessoas com deficiência, porque é hoje reconhecido que a participação destas pessoas no processo produtivo contribui para o aumento de produção e é uma mais valia para essas empresas (IEFP, 2004). Esta falta precisa ser colmatada e qualquer programa de transição para a vida activa que se implemente não deve esquecer este facto. Assim, deve-se prover para que as empresas se envolvam de forma mais activa no processo e recebam toda a informação necessária para afastar os seus receios e dúvidas. Para promover este envolvimento deverão ser pensadas acções de formação ou acções informativas para os empregadores, para os responsáveis dos departamentos de recursos humanos e para os responsáveis pela contratação.

3.5. Perfis de Integração profissional

A OED (Operação para a Promoção de Emprego de Pessoas com Deficiência da Cidade de Lisboa) levou a cabo em 2002 dois estudos exploratórios com o objectivo de, a partir de casos de sucesso de integração em mercado aberto de trabalho, traçar o Perfil do Trabalhador com Deficiência e do Empregador. Este estudo, apesar de limitado pela representatividade da amostra, que apenas incluiu trabalhadores com deficiência motora e empresários de empresas de Lisboa, encontrou os seguintes perfis:

	O TRABALHADOR COM DEFICIÊNCIA	O EMPREGADOR
QUEM É?	<ul style="list-style-type: none"> - Tem entre 20 e 29 anos - Pertence ao sexo masculino - É solteiro - Possui o ensino secundário - Possui deficiência motora 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem entre 30 e 39 anos - Pertence ao sexo masculino - É casado - Possui o ensino secundário
PROFISSIONALMENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Considera-se motivado, organizado e dinâmico - Possui formação profissional - Encontra-se no primeiro emprego ou tem experiência profissional anterior 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera-se compreensivo, sensível a desafios e tolerante - Possui formação profissional - Tem experiência profissional anterior em funções de coordenação

Quadro 5 - Características dos trabalhadores deficientes e respectivos empregadores

Fonte: FERNANDES & MESQUITA, 2002, p. 41.

Deste estudo podemos retirar pontos comuns ao estudo levado a cabo por Martins (2001, op. cit.) sobre deficiência mental. Em primeiro lugar, que as características mais importantes para a integração de sucesso são do âmbito das competências sócio – cognitivas, onde se destaca a motivação para o trabalho e o empenho. A motivação parece, assim, ser um factor de consenso quer para empresários quer para trabalhadores, capaz de assegurar muito do

sucesso da integração profissional. Os trabalhadores consideram ainda como relevante o cumprimento de

horários e a produtividade, mas os empresários apenas referem a produtividade. As entidades patronais estudadas por Fernandes & Mesquita (2002) apontaram este último factor como um potencial obstáculo à inserção profissional, a par da não adaptação ao posto de trabalho. Em contrapartida, tal como salientam outros investigadores, os factores que os levam a contratar pessoas deficientes estão ligados aos incentivos financeiros recebidos e pela assessoria oferecida em todo o processo pela entidade que apoia a colocação. Outra constatação que queremos realçar é a importância dada à formação profissional, quer pelos empregadores quer pelos empregados deficientes como um factor que ajuda na inserção profissional.

Na linha do que foi dito Cordo (2005, sup. cit.) refere como factores cruciais para a manutenção de emprego por parte de qualquer trabalhador, os seguintes:

- _Assiduidade e pontualidade;
- _Higiene e cuidados pessoais;
- _Adequada capacidade de ocupação das pausas no trabalho;
- _Capacidade de aceitação de elogios e/ou de críticas;
- _Aceitação e capacidade de cumprimento de ordens e de regras;
- _Solidariedade para com os colegas;
- _Capacidade de organização do trabalho;
- _Capacidade de pedir ajuda, sempre que necessite (e não sempre que tem um trabalho novo para fazer, nem à primeira dificuldade);
- _Capacidade de estabelecer e manter conversas;
- _Capacidade de interagir adequadamente com figuras de autoridade.

Mais uma vez se constata que os factores mais importantes para manter um emprego são, principalmente, do foro sócio-cognitivo e sócio-afectivo, que, como parece ser dedutível, acabarão por ter influência directa na capacidade produtiva do trabalhador e na sua competência profissional.

Em conclusão, e apesar das limitações dos estudos referenciados, e da necessidade de um estudo mais aprofundado, ressalta que as características mais importantes para uma integração de sucesso de um trabalhador deficiente estão relacionadas com a personalidade do indivíduo e são, principalmente, do âmbito sócio-cognitivo. Destas a mais importante para os empregadores parece ser a motivação para o trabalho.

3.6. Determinantes das preferências profissionais dos estudantes portugueses

Relativamente a jovens com trissomia 21 o conhecimento dos factores que determinam as preferências profissionais parece ser um campo pouco investigado. A explicação pode prender-se com o facto de só recentemente, em termos relativos, se ter dado a inclusão destes jovens nas escolas normais. Assim, limitados desta forma, apenas faremos referência a uma investigação de Neto e Étienne Mullet (NETO, 2003) que estudaram o efeito de três variáveis diferenciais clássicas para determinar o impacto de certos determinantes das experiências profissionais de jovens a frequentar o oitavo ano (penúltimo ano da escolaridade obrigatória portuguesa). Estes jovens com 14-16 anos estão numa idade crucial das escolhas profissionais, pois no fim do ano seguinte têm que escolher entre a continuação dos estudos ou a entrada na vida activa (o mesmo acontece, em situação normal, aos jovens com trissomia 21). A amostra estudada correspondeu a 50 – 60 % de todos os jovens com esta idade, visto que o estudo considera que 40 – 50 % dos jovens destas idades já abandonaram a escola.

A citada investigação, apesar de não ser sobre jovens com trissomia 21 aponta pistas que podem ser úteis num estudo sobre esta população específica.

As variáveis consideradas capazes de influenciar as escolhas profissionais foram: género (masculino / feminino), estatuto económico dos pais e tipo de meio (rural e urbano). O Quadro 6 refere os vários valores considerados nas dimensões estudadas.

Valores	Dimensões da profissão
Concomitantes	Masculinidade – feminilidade Contactos (e encontros entre pessoas) – isolamento
Extrínsecos	Prestígio Salário Promoção (profissional e social) Saídas profissionais
Intrínsecos	Iniciativa (e/ou criatividade) – rotina (e/ou estricta obediência a regras) Manual – intelectual

Quadro 6 - Valores e dimensões da profissão

A estas dimensões foram acrescentados duas outras consideradas críticas em Portugal: acessibilidade à profissão em função das classificações obtidas ou do sucesso escolar e acessibilidade da profissão em função do custo e da duração dos estudos para o seu acesso.

As conclusões apontam para os seguintes aspectos:

- Quanto ao género:

As raparigas tendem a preferir as profissões que consideram mais femininas, têm maior prestígio, proporcionam maiores oportunidades de promoção, têm salários elevados e permitem maior contacto social;

Os rapazes preferem profissões que eles julgam que proporcionam salários mais elevados, mais prestígio e maiores probabilidades de promoção. Nos rapazes, ao contrário das raparigas o efeito masculinidade – feminilidade é muito pouco pronunciado o que tem a ver com o facto de em Portugal os rapazes poderem desempenhar quase todas as profissões, não sendo quase todas elas não são consideradas menos importantes do ponto de vista dos papéis sexuais.

- Quanto ao meio sócio – económico (rural ou urbano) – o citado estudo parte do princípio que o meio rural é um meio sócio – económico mais baixo:

Os estudantes de meio sócio – económico elevado (zonas urbanas) tendem a atribuir uma certa importância a oportunidades de iniciativa. Hesitam menos em escolher profissões que consideram de mais difícil acesso, quer ao nível da escolarização exigida, quer devido aos custos e à duração dos estudos que têm de frequentar;

Os estudantes das zonas rurais tendem a preferir profissões que pensam oferecer maiores possibilidades de promoção e contactos sociais – para estes estudantes a escola parece oferecer poucas oportunidades para progressão social comparativamente às oferecidas pela profissão;

Os dois grupos não dão muita importância a factores como acessibilidade relativa ao custo, iniciativa – rotina, intelectual – manual e saídas profissionais;

O salário tem maior impacto nos rapazes do que nas raparigas.

- Quanto ao nível sócio-económico dos pais:

Os estudantes cujos pais têm nível – sócio económico maior dão preferência a profissões menos rotineiras e que lhes dão mais autonomia e mais oportunidades de liberdade;

Os estudantes com pais de nível sócio – económico mais baixo, como era esperado, sentem mais o impacto da acessibilidade à profissão em relação ao custo para esse acesso.

Estas informações podem ser úteis quer na escolha das informações sobre profissões que se dá aos jovens, inclusive com trissomia 21. Podem ser usadas também noutros domínios que vão para além das escolhas profissionais, mas que não cabem no âmbito deste trabalho.

3.7. Acções de busca de emprego

Para Villar et al. (1997, cit. ROJO, 2004) as acções para a busca de emprego para qualquer pessoa passam pelos seguintes passos:

Informar-se: Explorar ou ampliar as informações sobre o mercado de trabalho;

Formar-se: Completar a formação ou adquirir habilidades específicas;

Oferecer-se: Dar-se a conhecer como alguém que procura emprego;

Vincular-se: Preparar-se com exercícios profissionais ou estabelecendo contactos que possibilitem perspectivas de emprego futuro;

Auto empregar-se: Elaborar projectos de auto ocupação.

Estes comportamentos de busca de emprego não são fáceis pois implicam uma conduta que poder-se-á designar por exploratória, que deve ser treinada pois exige competências e conhecimentos específicos. Aliás, podemos mesmo dizer que procurar emprego, mais do que um comportamento, deve ser uma atitude (que engloba entre outras capacidades: autonomia, independência, método, persistência, etc., todas elas não muito fáceis de serem conseguidas por um trissómico, e até por muitos jovens ditos normais). Em primeiro lugar é necessário conhecer os vários métodos de busca de emprego e onde procurar (exploração do meio), depois é necessário conhecer os vários passos a dar para que nos reconheçam como pessoa que busca emprego (conversas com os amigos, contactos formais e informais, inscrição em Centros de Emprego, etc.), depois é preciso saber como se candidatar (cartas de apresentação, currículos actualizados,

etc.) e por último é preciso ser persistente e metódico pois pode-se levar meses até se conseguir um emprego.

A pessoa deve ter consciência que procurar emprego é uma actividade que ocupa tempo e que deve ser encarada com muita seriedade e que quanto melhor conduzir o processo maiores serão as suas possibilidades de conseguir o almejado emprego. Quando falamos de conduta exploratória já abordamos esta problemática, por isso neste capítulo vamos apenas sistematizar as formas de procurar emprego e tecer mais algumas considerações. Tal como também já foi referido, é necessário que os jovens com trissomia 21 aprendam e interiorizem, durante o processo de TVA, os métodos e atitudes de procura de emprego. É necessário que adquiram, como um construto, estas skills, senão na sua totalidade, pelo menos o máximo que as suas capacidades permitam, pois não é crível, e é um desperdício de recursos humanos e financeiros, que se forme profissionalmente jovens (nas escolas públicas ou privadas), através das mais variadas formas, e que depois, no fim da escolaridade obrigatória, pura e simplesmente os deixem à mercê do acaso que na maior parte das vezes não lhes trás nada de bom. Pelo menos adquirindo a atitude de busca de emprego, os jovens poderão por si próprios tentar integrar-se na vida activa, caso a escola não o consiga. Claro que não basta, desenvolver neles este tipo de atitude, pois deixados sozinhos poucos conseguirão integrar-se na vida activa, são também necessárias medidas institucionais activas de apoio, que passam por:

- acompanhamento pós-escola facultando apoio directo nos processos de busca e integração em empregos (apoios no concurso a empregos, apoio na elaboração de cartas de apresentação, elaboração de currículos, preparação para entrevistas, etc.);

- apoio no encaminhamento para cursos de formação profissional, que permitam o jovem actualizar-se, ou adquirir outra formação enquanto não arranja um emprego;

- reforço das medidas que visam garantir a entrada das pessoas no mercado de trabalho, através do sistema de quotas estendido às empresas privadas e de incentivos atractivos às empresas que os contratem. Os incentivos não deverão ser vistos como um custo, mas sim como um investimento, pois aquilo que o estado poupar neste aspecto, gastará em muito maior quantidade nas pensões de invalidez, a que tarde ou cedo estes jovens recorrerão se não conseguirem a sua entrada no mercado de trabalho. Estas pensões de invalidez acarretam outros custos para a sociedade mais difíceis de quantificar – os resultantes da exclusão social destas pessoas, com perda de autonomia, auto-estima, etc., a que se podem somar os custos de saúde que estas perdas sempre implicam.

A nosso ver as duas primeiras medidas deverão ser implementadas a partir da escola (pois é ela quem melhor conhece estes alunos) por professores do Ensino Especial devidamente preparados e exclusivamente dedicados a estas tarefas. Talvez não seja necessário um professor

por cada escola (ou agrupamento de escolas), mas as necessidades de cada conselho do país deverão ser anualmente equacionadas e o número de professores determinado por essa ponderação, sempre com o cuidado de não manter um rácio professor/ alunos muito elevado, pois a qualidade do seu trabalho será sempre inversamente proporcional ao número de alunos a apoiar. Estes professores poderão ser os tão falados Professores de Transição referidos num estudo do Ministério da Educação português. Nesse estudo é recomendada a necessidade da existência, nas escolas portuguesas, de um professor com funções claramente definidas para preparar a transição para a vida activa dos alunos deficientes (COSTA et al., 2004). Este profissional coordenará as suas tarefas com as das entidades aptas a dar apoio a estes casos, nomeadamente o Instituto do Emprego e Formação Profissional (ver texto em caixa).

As famílias são parte importante nos aspectos de integração na vida activa, e se devidamente envolvidas facultando-lhes conhecimentos dos métodos de procura de emprego, poder-se-ão constituir uma ajuda valiosa na integração do jovem na vida activa. As associações de portadores de Trissomia 21 também deverão desenvolver um papel bem mais activo nas questões de busca e colocação em empregos.

Apoiando as ideias defendidas anteriormente, da importância do apoio na busca e colocação num emprego o estudo desenvolvido por Fernandes & Mesquita (FERNANDES & MESQUITA, 2002, sup. cit., p. 42) refere que se verifica que “o suporte por parte da família e dos serviços de colocação parece ser mais pertinente no período de desemprego, diminuindo a sua importância após a colocação. Esta função [de suporte à pessoa com deficiência] passa então a ser desempenhada pela própria empresa (chefia e colegas) e em menor grau pelo serviço de colocação”. Este estudo indica também que a existência de um serviço de colocação que dê assessoria a todo o processo é também um factor decisivo na tomada de decisão de empregar pessoas deficientes por parte dos empresários. As entidades empregadoras inquiridas no estudo referido dizem, inclusivamente, que devem ser os serviços de colocação a iniciar o próprio processo de procura de emprego, através de contacto telefónico para a promoção do candidato. Ou seja, para as empresas a iniciativa para incluir o deficiente na fase de recrutamento deve partir destes serviços de colocação e não dos empresários e das empresas.

O Instituto de Emprego e Formação Profissional pode apoiar as pessoas com deficiência, recorrendo a parcerias técnicas com outras entidades, através dos seguintes programas (já anteriormente descritos):

avaliação / orientação profissional especializada, de apoio à definição do projecto de vida;

formação profissional adequada ou proporcionar apoios à frequência de cursos de formação profissional;

readaptação ao trabalho, para pessoas que adquiriram deficiência na sequência de qualquer tipo de acidente;

apoio e acompanhamento personalizado à colocação e integração sócio-profissional, incluindo, se necessário, a adaptação do posto de trabalho às características de cada pessoa;

ajudas técnicas, para o acesso à formação e acesso, manutenção e progressão no emprego;

emprego protegido para pessoas que não tenham condições de integrar o mercado normal de trabalho.

Todas estas medidas nos parecem muito úteis e acertadas, mas o grande problema é a falta de flexibilidade e passividade da máquina do IIEFP que fica à espera que as pessoas deficientes se vão inscrever. Ora como é sabido muitas delas não possuem autonomia suficiente para tal, pelo que se não forem acompanhadas e devidamente encaminhadas nunca recorrerão a estes programas, que também, não são muitas vezes, conhecidos pelas famílias e pelos próprios professores. Daí termos dito que, pelo menos no aspecto da busca e apoio à procura e integração no trabalho para os jovens, as escolas em parceria com o IIEFP, fariam um serviço mais profícuo e mais personalizado com evidentes ganhos para as pessoas deficientes, porque são elas quem mais lida com estes jovens.

As pessoas deficientes ainda se podem candidatar à criação do seu próprio emprego ou empresa. O IIEFP tem um programa específico para estes efeitos designado Instalação por Conta Própria. As pessoas que se queiram candidatar devem obedecer aos seguintes requisitos:

- estar inscrito num Centro de Emprego do IIEFP;
- ter capacidade de trabalho compatível com a natureza e exigências da actividade proposta;
- ter, por força da deficiência, dificuldade em conseguir obter ou manter um emprego no mercado normal de trabalho;
- não exercer qualquer actividade profissional por conta própria ou de outrem (este requisito parece-nos exagerado já que corta a possibilidade da pessoa deficiente que esteja a trabalhar por conta de outrem de criar o seu próprio emprego ou empresa, limitando assim o seu direito de usufruir deste apoio);
- ter idade mínima para o trabalho e não superior à idade estabelecida para a reforma;
- não possuir meios suficientes para suportar as despesas com a Instalação por Conta Própria.

Estes últimos apoios passam pela atribuição de um subsídio ou de um empréstimo, caso o montante do subsídio (dezasseis vezes o salário mínimo nacional mais elevado) não seja suficiente.

Continuando com a questão da procura de emprego Howard (2000, p. 11) apresenta o seguinte esquema para explicar as várias formas de se procurar e conseguir um emprego:

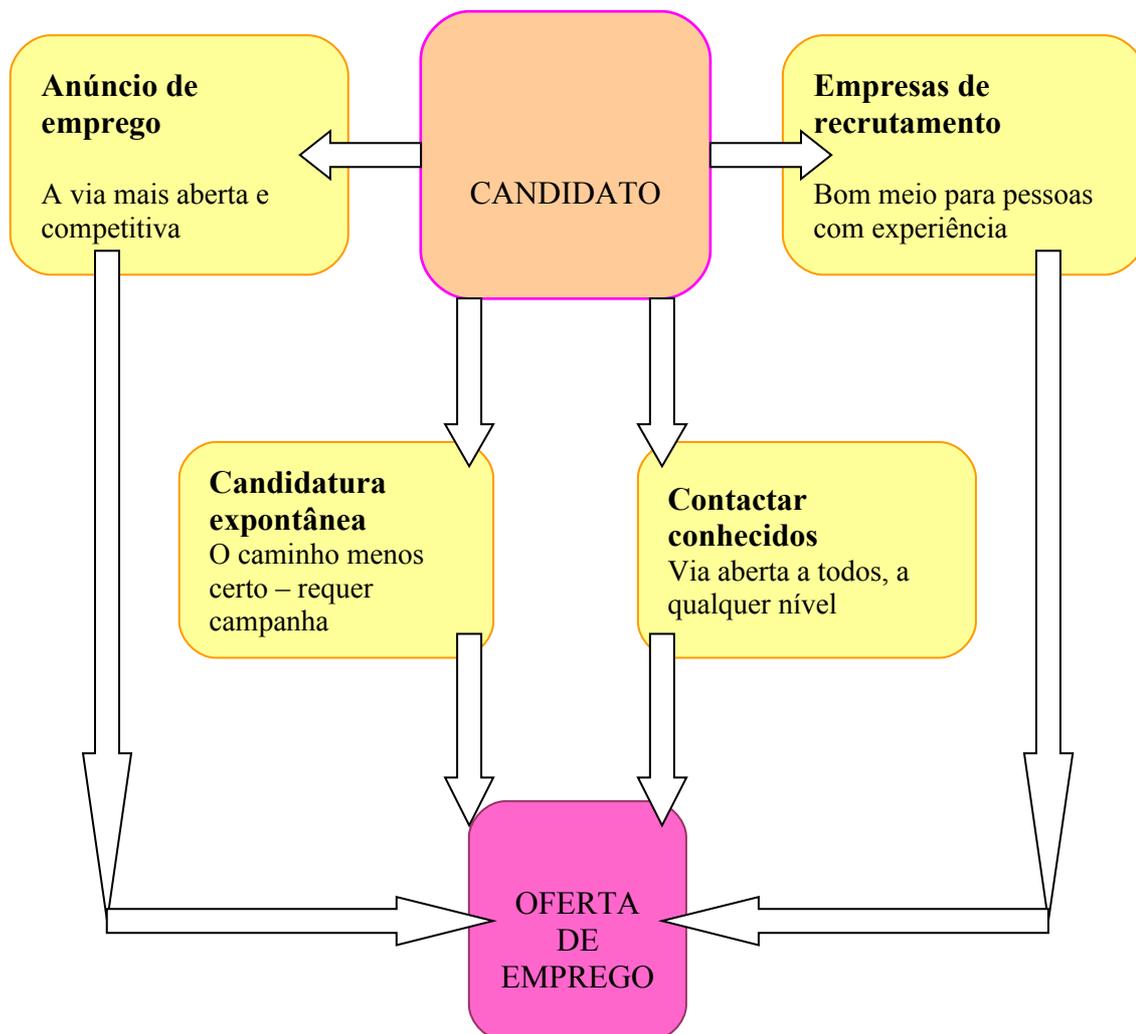


Ilustração 2 - Ações de procura de emprego

Todas as vias indicadas acima devem ser exploradas pelo candidato porque qualquer uma delas pode levar a um emprego. Às vias apontadas acima falta acrescentar uma mais moderna e tão do agrado dos jovens – o recurso à Internet onde existem sites especializados na colocação de currículos *on-line*, ofertas de emprego, etc..

3.8. As pessoas com trissomia 21 e o emprego

“Criando apropriadas oportunidades para eles entenderem o seu mundo, para aprenderem e progredirem até ao seu máximo potencial é o primeiro passo para tentar encontrar para preparar uma verdadeira inclusão na comunidade e para que encontrem e tomem o seu lugar como membros plenos e activos membros da sociedade.”

(ALTON, 2005, p. 9)

Na sociedade moderna não restam quaisquer dúvidas de qualquer pessoa tem direito a trabalhar, mesmo as deficientes. As pessoas com trissomia 21 não são excepção. Para estas podemos listar alguns dos benefícios que o trabalho lhes pode trazer:

Contacto social – o trabalho permite que se conheçam outras pessoas, que se façam novos amigos, que se interaja com outros públicos...;

Independência – permite que a pessoa ganhe maiores competências para fazer as coisas por si própria, viagem por sua conta e risco, que tome decisões...;

Escolhas – se tiver várias oportunidades a pessoa pode escolher onde ir trabalhar, o que fazer e até mudar de emprego;

Desenvolvimento pessoal – trabalhando a pessoa pode aprender novas competências ou exercitar as que já tinha e pode melhorar as suas capacidades de comunicação...;

Auto estima – o trabalho confere um sentido de valor e de realização que faz sentir que se é igual aos outros...;

Estatuto – as pessoas continuam a ser “julgadas” por trabalhar ou não. Trabalhar continua a conferir um lugar na sociedade que pode ser melhorado ao longo dos anos e da carreira;

Dinheiro – o direito de “ganhar a vida” e desfrutar do poder que isso confere – não ter as nossas escolhas restritas pela falta de dinheiro, poder escolher o que comprar ou o que fazer...

As empresas que admitem pessoas com trissomia 21 devem assegurar-se que o trabalho que elas vão efectuar não as coloca em riscos desnecessários. Estas preocupações em relação à segurança e à saúde não são muito diferentes daquelas que as empresas têm por obrigação assegurar a todos os seus trabalhadores. A legislação em relação aos aspectos de higiene e segurança no trabalho é, actualmente, muito rigorosa embora em Portugal a fiscalização seja ainda um pouco escassa. De qualquer modo, e para minimizar os riscos, os serviços de

colocação e as empresas devem assegurar-se que as pessoas com trissomia 21 recebem uma boa formação para o lugar e para o trabalho que vão executar (importância da formação profissional adequada). Também a protecção contra a discriminação é assegurada pela lei. A Lei de Bases da Reabilitação (LEI N.º 38/2004 de 18 de Agosto) diz no seu artigo sexto:

“1. A pessoa não pode ser discriminada, directa ou indirectamente, por acção ou omissão, com base na deficiência.

2. A pessoa com deficiência deve beneficiar de medidas de acção positiva com o objectivo de garantir o exercício dos seus direitos e deveres corrigindo uma situação factual de desigualdades que persista na vida social.”

Quase todas as pessoas com trissomia 21 têm capacidade para levar a cabo várias formas de trabalho ou actividade. Os serviços especializados dos Centros de Emprego, ou os Professores do Apoio Educativo estão habilitados para determinar quais os tipos de trabalho mais adequados e o número de horas semanais que estas pessoas podem trabalhar. Tal como já foi dito é importante que os trissómicos recebam uma formação profissional adequada para o trabalho que vão efectuar. Esta formação, que de preferência deverá ser-lhes facultada com a inclusão de prática real, pode ser ministrada pelos serviços do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) ou pelas escolas, através de processos de TVA que incluam estágios em empresas.

Podemos encontrar pessoas com síndrome de Down a trabalhar em profissões tão diversas como cabeleireiro (que exige boa coordenação motora e domínio dos movimentos finos) ou em locais como supermercados, hotelaria (restaurantes e hotéis), hospitais, lojas de moda, escritórios... De um modo geral os trissómicos são pessoas que gostam e lidam bem com o contacto social, pelo que profissões que impliquem esse tipo de contacto são, também, boas para eles. O importante, repetimos, é que recebam uma boa formação profissional e que eventuais alterações na sua rotina profissional não sejam inseridas de forma abrupta, mas sim previamente preparada, porque estes indivíduos, em geral, lidam mal, com alterações repentinas.

Dados os benefícios que advêm do trabalho, no caso da pessoa não pretender abdicar da pensão paga pelo estado, deve equacionar a possibilidade de trabalhar voluntariamente sem receber salário. Há várias instituições que podem aceitar este tipo de contribuições. A ideia base é que a pessoa com síndrome de Down não deve ficar parada em casa, pois isso apenas acarretará diversos problemas ao nível da saúde física e psíquica, evitáveis com o exercício de uma qualquer ocupação considerada útil e do agrado do interessado.

3.9. Modelos de Orientação profissional e modelos de Transição para a Vida Activa aplicáveis à trissomia 21

A literatura sobre o desenvolvimento da carreira em populações com deficiência (e em especial nas com trissomia 21), revela enormes necessidades no domínio da conceptualização e investigação (Phillips, Strohmer, Berthaume & O’Leary, 1983, cit. CLAUDINO, 1998).

A literatura refere vários modelos teóricos de orientação com aplicação no caso de deficiência intelectual, onde se podem incluir as pessoas com trissomia 21, e é quase omissa em termos de modelos de TVA. Vamos apresentar um pequeno resumo de alguns dos modelos de orientação profissional e vamos descrever modelos de transição para a vida activa de que destacamos: - o Modelo Ecológico que tem apresentado bons resultados práticos ao nível da deficiência mental e não tão bons ao nível de outras situações de desvantagem; e o Modelo de Emprego Apoiado, baseado no Modelo Ecológico, que tem tido uma grande aceitação quer na Europa, quer no resto do mundo, talvez por poder ser aplicado a todas as situações de desvantagem com sucesso e por envolver de forma mais eficaz os meios da comunidade.

Vamos também apresentar a defesa de uma proposta de integração da Orientação Profissional e da Transição para a Vida Activa nos currículos das escolas. Actualmente já é questionável esta proposta, talvez seja preferível apresentar uma proposta de que iniciativas como as da RUMO, deveriam ser implementadas nas escolas, ou seja, defender que as escolas devem integrar o modelo de Emprego Apoiado, que não deve ficar restrito a alguns distritos do país, mas ser generalizado.

3.9.1- Orientação sócio – laboral e transição para a vida activa nas escolas

Vários investigadores propõem, actualmente, que a educação para o trabalho é uma premissa importante nas escolas de hoje e que esta matéria devia ser classificada, com urgência, como um conteúdo transversal (VEGA et al., 2001) tal como a informática o é. A defesa desta tese parte das reconhecidas modificações (de que já falamos) sofridas pelo mercado de trabalho. Recordando apenas alguma da nova realidade: o mercado laboral é cada vez mais flexível; há um decréscimo nas oportunidades de emprego com o conseqüente aumento do desemprego; houve alteração dos perfis profissionais com exigência de novas capacidades, competências e saberes; alterações no conceito de “carreira profissional” que deixou de significar “subir” hierarquicamente ou monetariamente num determinado emprego ou profissão, mas, e com grande probabilidade, a experiénciação de diversos tipos de emprego ou de profissões que talvez nem garantam uma subida da qualidade de vida (já que as mudanças de emprego a que

são obrigados os trabalhadores e em especial os jovens, nem sempre significam aquisição de melhores condições financeiras ou outras, capazes de garantir essa melhoria). Todas estas alterações exigem das às pessoas uma enorme flexibilidade e capacidade de adaptação. A formação ao longo da vida tornou-se deste modo condição essencial para preparar estes trabalhadores para as mudanças a que poderão ser sujeitos.

Apesar de todas as alterações operadas no mercado laboral e nas sociedades, investigações recentes sublinham que ter um emprego continua a ser um poderoso meio de afirmação social, um instrumento de autonomia e uma fonte de auto-estima – por estas afirmações se pode ver o quanto ganham em termos psicossociais as pessoas deficientes se tiverem um emprego. O trabalho continua a estar ligado ao estatuto social que leva o sujeito a ter um sentido de dignidade e induz os outros a respeitá-lo. As pessoas – conscientes socialmente, deficientes ou não – sem emprego, ou que vivem de prestações sociais estão, assim, perante uma nova forma de exclusão social que as sociedades precisam combater, e a orientação profissional nas escolas pode ser uma das armas para vencer essa batalha. Quando aqui falamos de orientação profissional não queremos referir o simples processo de orientação vocacional formal – actividade unicamente programada para o período da vida correspondente à escolha de uma profissão ou de uma área de estudos – que não promove o crescimento pessoal dos alunos (MUSTELIER, 2005) e que infelizmente é tão praticada nas escolas portuguesas. Estamos a falar de uma orientação profissional tipo conduta exploratória, ou seja, de processos permanentes que se oferecem tanto à criança como ao adolescente ou ao adulto e que proporcionam uma série de conhecimentos preparatórios tais como informação sobre o meio social, laboral e educativo (conhecimento do meio), vivências e reflexões sobre as suas características e competências (conhecimento de si próprio) e ainda as afinidades para a carreira profissional, tipo de curso ou profissão que deseja seguir. Falamos de processos que geram mudanças que permanecem interiorizadas e que alteram comportamentos, modos de pensar e de agir.

Nesta investigação vamos mais longe e defendemos que, para alunos que não tenham grandes possibilidades de prosseguir estudos (o que pode ser o caso de jovens com trissomia 21), a escola e a sociedade devem proporcionar não apenas um programa de orientação profissional, mas ir mais longe oferecendo um programa de transição para a vida activa que não só oriente como proporcione, a partir das escolhas vocacionais do jovem, experiência e formação profissional – através de estágios em empresas (formação prática real) que conduzam a uma verdadeira inserção laboral com todos os benefícios que daí advêm ao nível da qualidade de vida destes jovens, ao nível das famílias e da própria sociedade.

Tem que se tentar que não seja o acaso a permitir ou não a inserção do jovem na vida activa – no caso dos jovens deficientes as probabilidades da integração ser feita com sucesso

serão ainda menores – mas que seja todo um processo consciente e coerente que resulte de preparação prévia dada ao aluno. Por exemplo, suponhamos um aluno que decide seguir medicina, mas que tem apenas um conhecimento parcial da carreira desconhecendo que esta exige uma total abnegação com sacrifícios para a vida pessoal, que terá de contactar com a dor e a morte dos pacientes com os consequentes custos emocionais para si próprio. Acontece que, por vezes, o aluno só se apercebe desta realidade no primeiro ou segundo ano do curso o que o leva a desistir ou a alterar as suas opções. Ou num outro exemplo, consideremos um ex – aluno com Síndrome de Down, que é colocado, apenas por ser “deficiente”, num emprego onde tem de executar tarefas inferiores às suas capacidades ou competências; isto gera neste trabalhador sentimentos de frustração, baixa auto-estima, para além de várias outras consequências tal como baixos salários, etc.

Se este segundo aluno, tal como o primeiro, desistir ao fim de algum tempo, quem responde pelo tempo perdido nas suas vidas? Quem se responsabiliza pelos enormes custos sociais associados a uma má opção de carreira? Economicamente quem indemniza as famílias pelos gastos efectuados ou a sociedade pelo investimento falhado que obriga estes jovens a voltarem ao ponto de partida e a recomeçar todo o processo? Na realidade todos, escola, professores, pais, sociedade somos responsáveis por este desperdício de tempo, de recursos e, no extremo, de vidas.

Sob este ponto de vista, e para combater a já referida nova forma de exclusão social, parece-nos indiscutível a necessidade de tornar a Transição para a Vida Activa (com as suas componentes Orientação profissional e Formação Profissional) e a Orientação Profissional (para alunos que desejam prosseguir estudos) uma realidade nas nossas escolas.

O que foi dito não invalida que defendamos ser importante que se torne a Orientação Vocacional ou Profissional uma matéria transversal aos currículos.

3.9.2- Modelos de Orientação profissional

A seguir vamos analisar sumariamente alguns modelos de orientação profissional. Todos eles, sendo genéricos, podem ser utilizados com pessoas com trissomia 21, existindo, no entanto um deles, o modelo de Super, que classicamente é considerado mais adequado para pessoas com Deficiência Mental, logo com trissomia 21.

1 - Abordagem traço – factor

Neste modelo de desenvolvimento de carreira procura-se ajustar “o homem certo ao lugar certo” (MARTINS, 2001).

Na abordagem traço – factor utilizam-se testes de inteligência e de aptidão que foram o resultado das contribuições iniciais da psicologia diferencial para o desenvolvimento da carreira (SUPER, 1984, p. 193). Esta abordagem, igualmente influenciada pela psicologia aplicada, defende que o indivíduo possui um padrão de traços que têm a ver com interesses, características da personalidade, aptidões, etc., que podem ser descobertos e identificados através de testes psicológicos que indicarão o perfil da pessoa. Conjugando ou combinando este perfil com o obtido com indivíduos de determinados grupos profissionais é possível a determinação da escolha vocacional.

Este modelo tem um carácter preditivo em relação ao sucesso formativo ou profissional. A obtenção destes resultados apenas através dos testes psicológicos padronizados é considerada, por alguns autores (HERR & CRAMER, 1992) como uma limitação para este modelo.

2- Modelo de tomada de decisão

Este modelo aborda o processo de tomada de decisão no desenvolvimento da carreira. É referido pela literatura que este processo, que se pode considerar como um construto central no desenvolvimento da carreira (passando desde a fase de imaginação, à escolha até à implementação ou não), pode ser influenciado pelas experiências de aprendizagem e os seus efeitos (perspectiva da aprendizagem social - (MITCHEL & KRUMBOLTZ, 1984)), ou, na perspectiva de Gelatt (1962, citado por MCDANIELS & GYSBERS, 1992) conhecida por teoria da informação, ser influenciado pelas informações que o indivíduo detém.

Para Gelatt todas as decisões têm as mesmas características: um decisor, uma situação que implica dois ou mais cursos de acção e a decisão tomada com base em informações. Assim, a estratégia para a tomada de decisões envolve três elementos: obtenção de informação - que constitui a base da decisão; organização e reorganização dessa informação e tomada de decisão. Deste modo, quanto mais informada está a pessoa, mais claros se tornam os riscos do processo de tomada de decisão e melhores poderão ser as decisões.

A abordagem da tomada de decisão revela-se útil e de aplicação prática em variados contextos de reabilitação, nomeadamente em orientação, sobretudo ao postular-se que critério de sucesso tende a ser único para cada pessoa (THOMAS & PARKER, 1992, cit. CLADINO, 1998, p. 64).

3 - Modelo de Holland

Este modelo dá especial ênfase ao estilo de comportamento ou tipo de personalidade, considerando-os como tendo grande influência na escolha e desenvolvimento de carreira. Este autor refere que a escolha profissional é expressão da personalidade (HOLLAND, 1985, cit. por CLAUDINO, 1998, pp. 64). Para ele existem seis tipos de personalidade predominante com as quais as pessoas se podem identificar: realista, investigativo, empreendedor, social, artístico e convencional. Este tipo de personalidade influencia a forma como a pessoa se relaciona com o meio.

Do mesmo modo existem, também, seis tipos de meios profissionais, com as mesmas designações e características o que confere a esta teoria um carácter interactivo (HERR & CRAMER, 1992).

Em geral, os indivíduos procuram relacionar-se com meios que tenham a ver com o seu tipo de personalidade (por exemplo, personalidade investigativa com meios investigativos) o que influencia a sua escolha de carreira.

Esta metodologia implica a exploração alargada do mundo de trabalho (HARRINGTON, 1982). Assim, Meracnik (1970, cit. por HARRINGTON, 1982) menciona algumas recomendações para a orientação do processo de transição para a vida activa de pessoas com deficiência:

1- *“A avaliação para as oportunidades e trabalho deve focar os aspectos fortes e não os fracos”.*

Esta recomendação adequa-se ao que foi anteriormente dito relativamente ao processo formativo dos indivíduos com trissomia 21 (pp. 17).

2- *“Com grande probabilidade, os estudantes com deficiência têm restrições no processo exploratório e poucas experiência que os ajudem a formular interesses”.*

3- *“Os estudantes com deficiência têm menos oportunidades do que os não deficientes em participarem em situações de teste para exploração da carreira. Testes individuais e de grupo são necessários”.*

4- *“A aceitação por parte das famílias de um plano de carreira definido, depende da aceitação que têm das limitações de educando”.*

4- Modelo desenvolvimentalista de Donald Super

Neste tipo de modelo, ao contrário das abordagens precedentes, considera-se que a carreira e as escolhas profissionais não são um acontecimento pontual, que termina quando se conjuga a pessoa com o emprego, mas algo que se processa ao longo da vida do indivíduo (HERR & CRAMER, 1992).

Nesta teoria, Super (1951) ressalta que os indivíduos escolhem profissões que lhes permitem desempenhar funções concordantes com o seu auto-conceito. Este autor depois de efectuar investigações, salienta que a orientação deve perspectivada “*não apenas [como] um aconselhamento destinado à escolha, mas um tipo de aconselhamento que leva ao desenvolvimento da escolha (...) e que envolve a ajuda na compreensão dos factores sociais, pessoais e outros que contribuem para as decisões educacionais e profissionais dos indivíduos*”, (SUPER & OVERSTREET, 1960, p. 157).

Este tipo de orientação teórica baseia-se nas diferenças individuais considerando que as pessoas têm capacidades, interesses, e personalidades díspares (que podem ser avaliadas por testes, inventários, entrevistas, etc.). Assim, devido a essas diferenças individuais as pessoas têm maiores probabilidades de se realizarem em certas profissões do que noutras. O facto de as pessoas escolherem profissões de acordo com as suas capacidades e interesses gerará uma maior satisfação pessoal.

Super considera que nas pessoas existem **cinco estádios** ou períodos de desenvolvimento que não são apenas vocacionais, envolvendo todos os aspectos da vida da pessoa. São eles: **crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio**.

Para a transição para a vida activa os estádios mais importantes são os dois primeiros – o período de crescimento que vai até aos 14 anos e onde há o desenvolvimento do auto-conceito e a identificação com figuras chave – aqui predominam os sub-estádios da fantasia, interesses e capacidades, e o período de exploração que vai dos 15 aos 25 anos. Nesta fase dá-se o desenvolvimento da compreensão do eu e das considerações mais realistas sobre o trabalho.

Super (1957, cit. CLAUDINO, 1998, p. 69) postula que o período da adolescência deve “maximizar a exploração em vez da preparação para uma profissão específica”. Ele constata que, para a maioria das pessoas, a “*fase de exploração continuará por vários anos após terem terminado a escolaridade, e por volta dos vinte anos, de uma forma geral, grande parte das pessoas não atingiu o grau de maturidade no desenvolvimento profissional, que permita um compromisso de carreira*”.

Super (1951) identifica cinco factores, quer para adolescentes quer para adultos, envolvidos na maturidade vocacional: planeamento ou perspectivação do tempo, exploração, informação, tomada de decisão e orientação para a realidade. Em termos fenomenológicos,

Super (1968, cit. CLAUDINO, 1998) descreve o desenvolvimento vocacional como o desenvolvimento e implementação do auto-conceito no mundo do trabalho. Para pessoas com deficiência, desvantagem ou incapacidade, o factor auto-conceito é crítico.

Devido à influência do auto-conceito no desenvolvimento da carreira, Savickas, (1984, Kahn & Alvi, 1983 cit. OSIPOW, 1987, p. 260) fazem recomendações no domínio das intervenções programáticas para facilitar esse desenvolvimento. Estes autores consideram que se devem desenvolver auto-conceitos positivos, aumentar os níveis das aspirações dos discentes, desenvolver capacidades de tomada de decisão e resolução de problemas, aumentar os níveis de compreensão relativamente às forças e fraquezas pessoais e desenvolver valores de trabalho adequados.

Super defende ainda algo de muito importante para pessoa com deficiência (e que adquire particular importância, devido às características específicas da patologia, no caso de pessoas com trissomia 21). Ele considera que todas as pessoas são multipotências em termos de actividades vocacionais. Assim, previne-se contra a colocação de indivíduos em profissões específicas devido apenas à sua deficiência.

Por todos estes motivos Navin e Myers (1983, p. 41) consideram a teoria desenvolvimentalista de Super como a “*mais adequada à aplicação com pessoas com deficiência, quer sob o aspecto da colocação para o emprego, quer na perspectiva do desenvolvimento da carreira*”. MARTINS (2001) afirma, também, que o *modelo de Super* é o mais utilizado na orientação de carreira das pessoas com Deficiência Mental.

3.9.3. Críticas aos quatro anteriores modelos de orientação

(GOMES, 2003, p. 45) resume as críticas que são actualmente apontadas aos modelos tradicionais de orientação profissional da seguinte forma: “*os modelos tradicionais de orientação davam ênfase a estratégias tipo instrutivo e tendem a utilizar a simulação e as actividades de dramatização (jogo de papéis ou role-playing). Ainda que este tipo de estratégias possa ter, sobretudo com os sujeitos mais novos, grande utilidade para a aquisição de algumas rotinas básicas que sejam condição para acesso a operações mais complexas, promovendo, dessa forma, a autonomia dos sujeitos, têm revelado alguns problemas de validade conceptual.*”

Os problemas apontados são os seguintes:

- 1- abordagem com ênfase intra psíquica - a abordagem é muito centrada na pessoa, ignorando o contexto em que a sua vida decorre;

2- Assumem um carácter predominantemente informativo – privilegiam a aquisição de conhecimentos e de comportamentos em situações artificiais em vez de em situações reais de interacção, ou seja, consideram que o mundo e a pessoa são realidades independentes entre as quais é preciso estabelecer uma relação;

3- A generalização das aquisições aos contextos reais das vidas das pessoas apresenta grandes limitações.

Corroborando estas críticas o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais aponta como uma das dificuldades encontradas na aplicação de processos de transição para a vida activa em 16 países europeus a preparação vocacional: “*A preparação vocacional não está muitas vezes, relacionada com as reais práticas de emprego, muitas vezes tem lugar em espaços segregados e nem sempre é orientada para profissões complexas. As pessoas com deficiência não recebem qualificações requeridas para emprego; a formação necessita de ser mais ajustada às actuais exigências do mercado de trabalho* (EUROPEAN AGENCY, 2002)”.

Actualmente, e para ultrapassar as limitações referidas, a orientação profissional começa a seguir as estratégias de um novo modelo de intervenção em contexto de transição para a vida activa designado por *conduta exploratória* (MORENO, 1999). Deste modelo daremos conta em capítulo posterior.

Na utilização da *orientação vocacional* – numa perspectiva de gestão de carreira (tal como é entendida nos dias de hoje) – num processo de transição para a vida activa, deve desenvolver nos jovens as seguintes competências desenvolvimentais (GOMES, 2003):

- Tomada de consciência relativa às suas capacidades, competências, atitudes, interesses e objectivos;
- Conhecimento de forma alargada dos tipos de cursos e profissões que podem ser do seu interesse;
- Consciência da crescente flexibilização das relações entre empregos, profissões e formações;
- Reconhecer a natureza do mercado de trabalho e ter consciência da importância desse mesmo mercado aquando da tomada de decisões vocacionais;
- Possuir competências de empregabilidade e de gestão de carreira, capacitando-se para lidar com o novo quadro de oportunidades e de constrangimentos sociais;
- Promoção comportamentos de conduta exploratória (exploração vocacional);

- Atribuição de cada vez maior importância à preparação para o desempenho de outros papéis sociais que não o de trabalhador.

3.9.4. Outro modelo de Orientação Profissional: Conduta exploratória

A exploração profissional teve sempre algum relevo na literatura sobre orientação, no entanto, nos últimos anos deu-se um grande desenvolvimento nesta área da intervenção orientadora.

A conduta exploratória que aqui se fala assume claros propósitos de finalidade vocacional recorrendo a actividades como recolha e exploração de informações com o objectivo de preparar alguém para ingressar, adaptar-se ou progredir numa profissão.

A conduta exploratória profissional começa por admitir que a exploração irá produzir mudanças na pessoa orientada ao nível do conjunto de conhecimentos que possui sobre o mundo laboral ou sobre uma profissão específica, nas suas percepções, na sua conduta ou, dito de uma forma geral, no seu *modus operandi*. Por exemplo, Moreno (MORENO, 1999) aponta as seguintes possíveis mudanças que se podem dar numa pessoa a quem se ensina a “explorar” caso se apliquem intervenções orientadoras e adequadas a cada caso:

- «1- incremento do conhecimento específico de alternativas ocupacionais;
- 2- variações na auto percepção (identidade, auto conceito, auto - estima, etc.);
- 3- novos modos de encarar a comunicação com os outros;
- 4- mudanças no processo decisório sobre situações académicas ou profissionais;
- 5- novas perspectivas em relação ao significado e importância dos aspectos relacionados com o mundo laboral;
- 6- novas maneiras de ver ou de rever os objectivos planificados antes da conduta exploratória;
- 7- variações na confirmação ou abandono de valores ou crenças prévias;
- 8- aquisição de melhores destrezas para formular objectivos e sua implementação;
- 9- desenvolvimento de uma atitude mais realista na altura de fazer planos profissionais.»

Dinâmica exploradora

Pode-se afirmar que a pessoa está a exercer a acção de explorar quando adquire novas informações relacionadas com o mundo do trabalho. As acções mais comuns para fazer a exploração são cinco: procurar, experimentar, investigar, tentar e formular hipóteses. Esta exploração pode ser ao acaso ou realizada de maneira sistemática e intencional. Pode dizer-se, também, que há duas formas de concentrar a exploração:

- a partir dos sistemas económicos e laborais - nesta forma a pessoa adopta *métodos formais* como responder a anúncios, inscrever-se em agências de empregos, contactar empresas de recrutamento, etc., ou *métodos informais* como perguntar a familiares, amigos ou conhecidos sobre oportunidades de emprego, candidatura espontânea enviando carta de apresentação e currículo ou colocando o currículo na internet.

Este tipo de exploração, que de uma forma geral se pode classificar como *exploração do meio*, pode ser limitada por não incluir a designada *exploração de si mesmo*;

- a partir da psicologia do trabalho - nesta forma de explorar a pessoa adopta condutas como ler informação profissional, falar com pessoas empregadas em postos de trabalho desejados, obter informações sobre tarefas específicas em determinadas empresas, investigar oportunidades ocupacionais, frequentar cursos de orientação profissional, etc.

As pessoas na busca de informação sobre o seu futuro profissional procuram em duas fontes:

⇒ Meio que as rodeia

Explorar sobre o meio envolve actividades como buscar folhetos sobre tarefas laborais concretas, contactar empresas, falar com pessoas já colocadas no tipo de emprego que se procura, frequentar programas de orientação profissional, procurar trabalho temporário directamente relacionado com o tipo de trabalho que se procura, etc.

Explorar o meio que a rodeia oferece à pessoa informação credível acerca das profissões, empresas e tipos de trabalho que existem. Mas têm que se considerar dois tipos de problemas - o primeiro tem a ver a extensão da exploração e o segundo com as escolhas / tomadas de decisão. Estas duas dimensões estão relacionadas com as motivações para explorar e com as crenças, valores, interesses e auto percepção. Por exemplo, os jovens que dão muita importância ao trabalho estão muito motivados para seleccionar uma carreira concordante com as suas aspirações, logo estão abertos a uma grande profundidade ou extensão de exploração;

⇒ Exploração de si mesmo ou auto exploração (ou exploração introspectiva)

A exploração de si mesmo ou auto exploração tem a ver com a reflexão que a pessoa faz sobre si própria com o objectivo de adquirir competências que lhe permitam relacionar, mais facilmente, as suas capacidades e destrezas com os requisitos requeridos pelas profissões e empregos, ultrapassando assim problemas pessoais de auto percepção como a baixa ou elevada (no sentido de exagerada) auto estima, que podem gerar uma visão distorcida das próprias qualidades e, conseqüentemente, das possibilidades para conseguir determinados empregos. Alguns teóricos comprovaram que a exploração em geral e a de si mesmo em particular, servem também para clarificar o conceito que cada um tem de si mesmo e acerca do ambiente académico, laboral e social que o envolve.

A *exploração de si mesmo* inclui actividades como responder a inventários de interesses, atitudes e capacidades, pensar nas implicações das profissões nas actividades diárias, consultar, por exemplo, o professor de apoio ou orientador para conhecer e discutir aspectos sobre o orientado, etc.

Este último tipo de exploração e a *exploração do meio* têm aspectos que se inter-relacionam como, por exemplo, o facto de os interesses, valores e capacidades da pessoa que explora puderem limitar a amplitude e a profundidade da exploração do meio ou o oposto: as oportunidades oferecidas pelo meio podem motivar ou desmotivar o aparecimento de certos interesses, atitudes ou valores. Conseqüentemente estes dois tipos de exploração são complementares.

A quantidade de informação que se procura não tem muito a ver com a forma nem com a fonte onde se procura, no entanto os especialistas em orientação dizem que recolher muita informação relevante sobre os empregos e o mercado de trabalho aumenta as hipóteses de se conseguir uma empresa ou emprego adequado às capacidades da pessoa que explora. O grau em que a pessoa explora o meio ou a si mesma depende da importância que esta dá ao trabalho como elemento essencial da vida e/ou ao próprio desenvolvimento da carreira.

Quanto às áreas onde as pessoas exploram, ou seja, quanto à extensão e amplitude de alternativas diferentes procuradas, dependem do nível de certeza ou de confiança que a pessoa tem ao tentar conseguir um emprego ou empresa. Para um jovem, por exemplo, quanto maior for o seu conhecimento das variadas áreas do sector laboral, maiores serão as suas alternativas para a escolha de uma carreira, conseqüentemente isso pode influenciar as suas opções. Por outro lado, a área de estudos frequentada ou que o jovem pretende frequentar ou o seu currículo académico, podem limitar os tipos de alternativas. Apesar disso há autores que defendem que as áreas opcionais (que em Portugal só se verificam a partir do ensino secundário) vieram contribuir para “*uma efectiva igualdade de oportunidades entre os jovens, pois a maioria não dispõe em casa dos meios necessários para conhecer e testar as suas aptidões e para fazer as*

escolhas mais adequadas a um projecto pessoal, seja de entrada na vida activa, seja de prosseguimento de estudos (AZEVEDO, 1999, p. 44) ”.

A quantidade de informação também é importante no planeamento de objectivos profissionais e na construção de projectos profissionais e de vida; As pessoas planificam melhor os seus objectivos se conhecerem previamente alguma coisa sobre o tipo de trabalho ou de ambiente em que gostariam de trabalhar.

Tal como o modelo interactivo de desenvolvimento profissional de Super que parte da noção de curiosidade (TAVEIRA, 1999, cit. MORENO, 1999) também a *conduta exploratória* pode aproveitar esta característica humana como factor de motivação para explorar. Por este motivo se recomenda (o que é a nosso ver é, também, apropriado para trissómicos) que a intervenção orientadora baseada na exploração comece precocemente na infância (ensino primário) com o Professor de Apoio e ajuda complementar da família.

Como não existem métodos perfeitos os especialistas apontam certos cuidados a ter pelo orientador do processo de conduta exploratória. Estes cuidados estão essencialmente relacionados com o facto de a conduta exploratória fazer emergir os sentimentos e atitudes na pessoa acerca da informação profissional relevante que lhe chega, o que pode provocar em alguns satisfação e noutros ansiedade e incerteza. Por outro lado, a informação pode modificar o desenvolvimento das expectativas ou afectar o seu estado psicológico – aumento da auto estima, da motivação, das aspirações profissionais, etc. Estes sentimentos afectam as tomadas de decisão relacionadas com o futuro profissional. Assim, pode dizer-se que nem sempre a actividade exploratória leva a que se tomem as melhores decisões porque a pressão informativa, por vezes, leva certas pessoas a seguir caminhos que evitem conflitos internos com o seu conjunto de crenças e valores.

Nesta perspectiva recomenda-se que o orientador esteja muito atento ao stress provocado pela incerteza de se obter um trabalho desejado e que pode conduzir a mecanismos de negação ou de retirada. Para profissionais que estão a orientar pessoas com trissomia 21 é necessário dizer que as características que facilitam a curto ou a médio prazo a conduta exploratória – e em algumas delas os trissómicos não são muito famosos necessitando, por isso, das devidas adaptações e cuidado acompanhamento - são: «habilidade para tolerar a tensão e a frustração; habilidade para emitir juízos ou fazer inferências; confiança; independência; o conhecimento de que a exploração conseguiu os seus propósitos; o suporte psicológico e a motivação; a identificação com o grupo de pares; a facilidade para desempenhar os papéis para encontrar as oportunidades para explorar; a maturidade e aparência de maturidade; o desenvolvimento positivo do auto conceito.» (MORENO, op. cit., 1999, p. 49)

Em conclusão a *conduta exploratória* não é um processo estanque que apenas tem lugar num determinado lapso de tempo da vida de uma pessoa, antes pelo contrario, é uma atitude que se adquire, um mecanismo ou um método que a pessoa interioriza e que pode utilizar em qualquer altura da sua vida em que necessite fazer alterações na sua carreira profissional ou no seu projecto de vida – exemplo: situações como desemprego ou mudança de carreira ou de trabalho – tão comuns nos dias de hoje devido à volatilidade do mercado de trabalho. Por outro lado, a conduta exploratória, como atitude e mecanismo pessoal pode ser utilizada na resolução de problemas do dia a dia ou na tomada de decisões que não têm só a ver com situações profissionais. Assim, o desenvolvimento de atitudes positivas face à exploração do mundo laboral poderia com vantagem ser uma matéria transversal dos currículos escolares (MORENO, op. cit., 1999).

3.10. Modelos de Transição para a Vida Activa

Dando sequência a este capítulo vamos apresentar modelos que visam implementar processos de transição para a vida activa junto de populações deficientes. Os modelos que apresentamos, de que destacamos o Modelo Ecológico e o Modelo do Emprego Apoiado, são metodologias que podem ser aplicados a populações com trissomia 21. Apresentamos, também, um outro modelo alternativo, talvez mais adaptável à realidade das nossas escolas, que foi por nós deduzido a partir de entrevistas informais a técnicos da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 que se propunham implementá-lo.

3.10.1. Modelo ecológico

“A escola deve começar, o mais cedo possível, a preparar os alunos com Deficiência Mental para o momento da sua transição para a vida activa, fornecendo condições para que estes desenvolvam capacidades para decidir, o mais autonomamente, possível o seu futuro profissional, fornecendo currículos que contemplem experiências de trabalho”

Maria Martins (2001)

Quando terminam o seu percurso educativo os jovens com deficiência mental, confinados apenas ao espaço casa, sofrem uma enorme regressão especialmente ao nível da socialização. Se lhes for aplicada uma metodologia de transição para a vida adulta mais ligada

ao meio ambiente (meio que as rodeia) e não à aquisição de conhecimentos puramente teóricos consegue-se evitar ou pelo menos minimizar esse retrocesso no processo de aprendizagem. Este *modelo ecológico* com características desenvolvimentistas já provou que consegue bons resultados na área da doença mental. A sua metodologia é centrada nas capacidades da pessoa e procura responder aos seus sonhos e interesses. Um dos grandes problemas que combate é o baixo auto conceito que estes jovens deficientes normalmente têm.

Assim, esta metodologia tem como população alvo:

- ⇒ Jovens com deficiências claramente diagnosticadas;
- ⇒ Jovens com dificuldades de aprendizagem difusas (pessoas que parecem inteligentes (não têm deficiência mental diagnosticada), mas que não evoluem;
- ⇒ Jovens com deficiência mental, tal como os trissómicos.

A cada pessoa faz-se corresponder e definir o respectivo projecto de vida. O principal objectivo perseguido deste método ecológico é que os jovens envolvidos consigam um primeiro emprego estável (o êxito da aplicação do modelo é medido, principalmente, pela consecução deste fim).

Nesta metodologia, para lograr o objectivo anterior e outros, procura-se envolver a comunidade local.

São três as suas áreas de intervenção simultâneas:

- ⇒ Escola (visando adaptar a aprendizagem às necessidades do aluno e avaliar de acordo com o Plano Educativo individual. As adaptações são feitas ao nível das: – competências académicas através da flexibilidade curricular);
- ⇒ Pessoa (visando o desenvolvimento de: - competências sociais; - competências pessoais; - competências pessoais);
- ⇒ Comunidade (visando a participação e integração comunitária do formando).

Este modelo segue os seguintes passos que se aplicam a jovens com n.e.e.:

1 – Orientação vocacional

A orientação vocacional parte dos interesses manifestados pelo jovem, sendo, conseqüentemente, necessário, saber quais são. Para isso deve fazer-se:

- Levantamento dos dados sobre o jovem;
- Levantamento das expectativas da família, da escola, etc;

- Questionário ou entrevista sobre os interesses do jovem.

No levantamento dos dados sobre o jovem procura-se a aquisição, pela equipa responsável pelo processo de TVA, de conhecimentos acerca do formando ao mesmo tempo que este irá adquirindo, também, conhecimentos sobre si próprio. Assim, é feita a avaliação das capacidades, interesses e potencialidades do aluno.

O enquadramento social, as motivações, os recursos da família e do meio envolvente é conhecido através da avaliação do meio familiar e da situação social do candidato. Com esta análise procura-se identificar os pontos fortes e fracos do meio ambiente para se tentar identificar apoios naturais que possam ser explorados ao longo do processo de formação.

2 – Procedimentos na escola

O Professor de Educação Especial, gerindo a informação conhecida através dos inquéritos / questionários supra citados, deve começar por fazer um **Plano Individual de Transição** (PIT), que será apresentado em conselho de turma. Neste PIT estarão também informações sobre a **Componente Académica**, entendida como as competências que o aluno deve adquirir na escola para conseguir uma boa formação global que lhe permita uma integração de sucesso no mundo do trabalho.

O aluno, nesta fase, deverá começar a fazer *Visitas ao Mundo do Trabalho*, orientado pelo Professor de Apoio ou por um Técnico de Inclusão Social. Estas visitas serão feitas a locais que se tenham revelado do interesse do aluno. Nestas visitas dever-se-á preencher um documento designado por *Registo de Visitas*. Seguidamente dever-se-á fazer o *Tratamento e Organização da Informação*, o que permitirá “eliminar” algumas das escolhas profissionais do aluno que se revelem inadequadas.

Resumindo o que há **para fazer na escola**:

- Plano Individual de transição;
- Componente académica;
- Visitas ao mundo do trabalho;
- Tratamento e organização da informação.

3 – Procedimentos na comunidade

São os seguintes as seguintes as tarefas a efectuar na comunidade:

- Treino das competências sociais;

Este passo apenas se aplica a jovens seriamente incapacitados, que deverão ser treinados de modo a que consigam deslocar-se para o local de trabalho, utilizando os meios de transporte.

- Estabelecimento de contratos / protocolos;

Deverão ser assinados entre a escola (ou instituição) e a entidade empregadora.

Estes contratos visam a integração do aluno, quer em estágios de sensibilização ao posto de trabalho, quer em estágios da formação profissional (os estágios podem começar a partir dos 14 anos).

- Estágios de sensibilização;

Podem ser necessários vários estágios em locais diferentes para que o aluno se sinta adaptado ao posto, local e tipo de trabalho. Estes estágios devem seguir um programa que será anexo ao Plano Educativo Individual de Transição (PEDIT) para que fiquem cobertos pelo seguro escolar.

Nestes **estágios de sensibilização** o aluno passa uma tarde por semana em contexto real e trabalho com a empresa. O Técnico de Acompanhamento leva os alunos da escola para o local de trabalho; na empresa estes são acompanhados por um funcionário da mesma que actuará como monitor. Nesta fase os alunos aprendem, entre outras coisas:

- a cumprir horários;
- a respeitar a hierarquia da empresa;
- a saber deslocar-se para a empresa utilizando transportes públicos.

Paralelamente a isto devem começar a entrar em contacto com realidades que nunca vivenciaram e que saiem da sua rotina quotidiana (por exemplo, dormir fora de casa, ir a um bar ou teatro, etc.). Ou seja, deve retirar-se os alunos do seu contexto “normal” para que experienciem situações diferentes. Aumenta-se, assim, o seu conhecimento do meio, a sua auto estima, a sua independência, em suma a sua capacidade de integração.

Como notas de rodapé deve ter-se em atenção, que a idade mínima prevista na lei para estes estágios, fora da escola, é de 14 anos e que se deve comunicar à Segurança Social a passagem do aluno à situação de estagiário. A escola / instituição deve assinar um protocolo com a empresa e um *Contrato de Estágio de Sensibilização*. Uma vez que estes estágios ficam registados no seu PIT (ou PEDIT), o seguro escolar cobre todos os possíveis acidentes.

Empresas onde tradicionalmente há facilidade para se conseguir *estágios de sensibilização* ou mesmo empregos para pessoas com necessidades educativas especiais:

- ⇒ Indústria hoteleira;
- ⇒ Empresas de embalagens;
- ⇒ Supermercados;
- ⇒ Cabeleireiros;
- ⇒ Grandes empresas (tipo McDonald's, Renault, etc.)

Serviços camarários.

4 – Formação Profissional

A Formação Profissional segue os seguintes pontos:

- Avaliação do formando;

É feita pelo monitor que acompanha o aluno no posto de trabalho.

- Avaliação do posto de trabalho;

Será feita pelo professor de apoio e, se possível, por um Técnico de Acompanhamento em Posto de Trabalho cedido pelo Centro de Emprego e Formação Profissional. Esta avaliação visa perceber se o posto de trabalho se adequa ao aluno e se este último tem as características e capacidades necessárias para exercer essa profissão.

- *Matching*;

Neste ponto visa-se o encontro entre as necessidades de formação do formando para que este se adeque ao posto de trabalho pretendido. Ou seja, visa-se verificar a compatibilidade entre o posto de trabalho e o formando determinando se a pessoa tem condições para vir a ocupar aquele lugar em concreto e o que falta aprender para vir a ser um profissional competente naquela posição.

- Programa Individual de Formação;

Este programa, concertado com a empresa cedente do posto de trabalho, deverá ter em conta a avaliação do formando e do posto de trabalho. Tem por objectivo operacionalizar os conteúdos da formação e fixar os objectivos concretos a atingir num determinado período de tempo. A duração de cada um dos programas não deverá exceder um ano, mas pode haver programas de menor duração em função da situação de cada formando. Estes programas podem ser comparados aos programas educativos que se utilizam nas escolas.

É fundamental que a formação seja em situação real de trabalho (**Prática Real**) que acarreta as seguintes **vantagens**:

- ✓ o formando adquire e assume com maior facilidade o estatuto de “trabalhador”;
- ✓ desta assumpção advêm novas e adequadas atitudes e formas de estar por parte do formando. Esta nova forma de estar deve ser acompanhada com especial atenção por parte dos técnicos, já que é um período que pode ser gerador de ansiedades, tanto no jovem como na família (BLÉTIÈRE, 1977, cit. MARTINS op. cit.).

Costa & Loura (1997, cit. MARTINS) acrescentam, ainda, as seguintes **vantagens**:

- ✓ permite formação dentro do próprio mercado de trabalho e a formação para um posto de trabalho real
- ✓ a formação em tempo real permite um rendimento superior na aprendizagem dos conhecimentos que lhe são inerentes;
- ✓ faculta um melhor acompanhamento por parte dos técnicos e conseqüente adaptação às transformações que aí ocorrem;
- ✓ garante a vivência e uma melhor assimilação das responsabilidades e hábitos associados a esse posto de trabalho;
- ✓ sensibiliza a entidade patronal para a problemática das pessoas com deficiência
- ✓ a pessoa com deficiência demonstra directamente as suas competências e potencialidades o que facilita a sua integração profissional pós – formação profissional.

Para além de sensibilizar a entidade patronal é de referir que a experiência mostra que a formação por Prática Real permite o convívio directo com os outros trabalhadores (colegas) sensibilizando-os, também, para as necessidades de emprego e de integração do formando, o que os leva muitas vezes a pressionar a entidade patronal para a sua admissão.

➤ Protocolos;

Estes protocolos poderão ser assinados entre a empresa e a escola ou o Centro de Emprego e Formação Profissional que prosseguirá o trabalho de acompanhamento do aluno no posto de trabalho.

➤ Execução do programa / avaliação / reformulação;

Depois de cada estágio dever-se-á fazer a avaliação de todo o processo, procedendo, se necessário, à sua reformulação.

➤ Contratação.

Se tudo correr como esperado a empresa procederá à contratação do formando.

Estudos mostram que esta metodologia consegue níveis de contratação superiores aos de outros métodos, devido, principalmente, ao envolvimento social e emocional que se desenvolve entre o formando e os empregados do local de estágio.

“A tomada de decisão de contratação de um indivíduo com deficiência mental (categoria na qual se pode incluir, tal como já foi referido anteriormente, as pessoas com síndrome de Down) está relacionada com a crença de que estas pessoas merecem uma oportunidade de trabalhar e parece haver maior disponibilidade em empregar aquelas pessoas que já anteriormente se conhecem (BLUHM, 1977, cit. MARTINS, 2001, p.120) ”.

Organização do processo de transição utilizando o método ecológico

Os quadros que se seguem resumem a organização do processo de transição, o trabalho a ser desenvolvido pelo técnico responsável (ou pela equipa que apoia o processo) e o trabalho a ser feito com o aluno:

Intervenientes	
Tipo de trabalho	Conselho de Turma
Organização do processo de transição	<ol style="list-style-type: none">1. Constatação da situação do aluno2. Reunião do Conselho de Turma para análise do problema e tomada de decisão3. Tomada de decisões sobre:<ul style="list-style-type: none">- Que tipo de currículo oferecer ao aluno*- Qual o professor responsável pelo processo- Quem ficará a leccionar a disciplina de Métodos e Técnicas- Forma de trabalho (só ou em grupo)

Quadro 7 - Metodologia utilizando o Modelo Ecológico

Intervenientes	Técnico (ou Equipa Técnica)
Tipo de trabalho	
Trabalho do Técnico	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do formando -Entrevista de levantamento de motivações, expectativas e conhecimentos - Elaboração do PIT - Distribuição da informação - Pesquisa de empresas para estágios e sua caracterização - Avaliação do local de estágio - Contrato de sensibilização - Elaboração do Programa Individual de Estágio - Acompanhamento do estágio em empresa - Trabalho na escola com o(s) aluno(s) ou supervisão - Avaliação da satisfação do aluno

Quadro 8 - Metodologia utilizando o Modelo Ecológico

Intervenientes	Técnicos e aluno(s)
Tipo de trabalho	
Trabalho com o aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Sessões semanais do módulo Métodos e Técnicas de Organização Social, Pessoal e Comunitária - Visitas a locais de trabalho - Estágios de sensibilização - elaboração do registo de estágios - Avaliação da satisfação do jovem

Quadro 9 - Metodologia utilizando o Modelo Ecológico

*Tipos de currículo para alunos com n.e.e. (até ao 9.º ano de escolaridade):

- Currículo normal;
- Currículo normal em regime de disciplinas (apenas aconselhável a alunos com aprendizagem lenta);
- Currículo com objectivos de ciclo (reduzem-se todos os conteúdos considerados supérfluos, ou seja, reduz-se às competências mínimas; o aluno não tem prazo para completar o 9. ano, podendo fazê-lo em mais anos);
- Currículo escolar próprio (dentro do currículo normal substituem-se ou retiram-se conteúdos);
- Currículo alternativo (substituem-se umas disciplinas por outras consideradas mais adequadas ao aluno).

Para terminar podemos dizer que duas das grandes vantagens do método ecológico são: conseguir a quase normalização das pessoas deficientes, e em especial as da área mental onde se incluem os trissómicos; conseguir uma modificação na imagem que a sociedade tem destas pessoas (a mudança inicia-se pela parte que teve que lidar mais directamente com elas, e depois espalha-se como as ondas originadas pela pedra atirada à água, à restante parte da sociedade; conseqüentemente, num efeito multiplicador, quanto mais jovens forem devidamente integrados, mais se espalhará a onda que altera os estereótipos da sociedade em relação às pessoas deficientes).

3.10.2. Modelo do Emprego Apoiado

Emprego apoiado

O modelo do Emprego Apoiado posiciona-se como um modelo integrado de inserção social e profissional que baseia a sua acção no envolvimento comunitário, procurando a participação dos agentes locais, das empresas e outras organizações, assim como das pessoas em situação de desvantagem.

O envolvimento da comunidade, os projectos de integração individualizados e perspectivados a partir dos interesses, potencialidades e necessidades dos formandos, bem como a preocupação de construção de um projecto de vida global são alguns dos segredos do êxito deste modelo que actualmente se constitui mesmo, num movimento.

O modelo integrado de inserção que proposto:

“inicia-se com a construção, por cada pessoa, do seu projecto de inserção, traduzido em portfólio demonstrativo, a partir da definição de objectivos individuais e do reconhecimento, validação e certificação de competências.

O projecto promoverá o acesso a programas qualificantes e de formação profissional, na perspectiva do emprego apoiado, com forte incidência na formação em posto de trabalho e em ligação com o meio empresarial, garantindo um sistema de acompanhamento e suporte, facilitador do sucesso e da manutenção dos projectos profissionais (SOUSA et al. , 2005, p.23)”.

História do desenvolvimento do modelo

O modelo do Emprego Apoiado surgiu na década de 1980 nos Estados Unidos da América (EUA) sob a forma de um movimento que recebeu a designação de “*SUPPORTED EMPLOYMENT*”, em substituição dos centros de emprego protegidos (“*Sheltered Workshops Programs*”) considerados até então como o melhor sistema para orientar e preparar as pessoas deficientes (profundas ou ligeiras) para o mercado aberto de trabalho. Estes centros falharam nos seus objectivos porque se verificou que:

- ficavam muitas vezes assoberbados com pessoas com deficiências menos severas;
- a maior parte das pessoas com deficiência, especialmente as mais severas, permaneciam nestes centros por longos períodos não conseguindo, conseqüentemente, integração em mercado aberto de emprego;
- os deficientes que trabalhavam nestes centros auferiam de uma recompensa muito inferior à oferecida pelo mercado de trabalho (“*em 1979 o Departamento de Emprego dos EUA estimava que uma pessoa com deficiência mental nos Work Activity Centers recebia 29 dólares mensais, enquanto que em programas de emprego recebia em média 131 dólares (SOUSA et al. , 2005, p. 13)”*).

A juntar a isto surgiram entretanto diversos trabalhos de investigação que demonstraram que as pessoas, mesmo com deficiências graves, tinham capacidade produtiva. Estas demonstrações levaram ao aparecimento de novos modelos de inserção na vida activa que procuravam promover o emprego em mercado aberto com o apoio continuado de técnicos, não deixando assim, as pessoas com deficiência desacompanhadas na procura na busca e manutenção do emprego.

É por estas alturas que surge a primeira definição de “*Supported Employment*”: “*Trabalho pago em meio competitivo de trabalho, com apoio continuado*”. As primeiras

definições dos conceitos inerentes a este modelo surgiram em 1987. Assim, “*apoio continuado*” foi considerada a realização de “*duas visitas estruturadas por mês ao local de trabalho, no mínimo*”, “*meio integrado - meio normal de trabalho em que não mais de oito pessoas com deficiência poderiam estar a trabalhar juntas*”. A acrescentar a isto temos que, para ser considerado na categoria de emprego apoiado foi considerado que a pessoa teria de trabalhar um mínimo de 20 horas semanais pagas (SOUSA et al. , 2005, p.15;”).

Na Europa o modelo Emprego Apoiado iniciou-se na República da Irlanda e no Reino Unido. Em Portugal o envolvimento neste movimento iniciou-se há alguns anos (década de 1990) através do Programa Integrado de Formação Profissional e Emprego para Jovens com Deficiência, promovido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Actualmente a Cooperativa RUMO tem sido um dos esteios deste movimento no nosso país e, em 2001, conjuntamente com outras associações e diversas entidades, constituiu-se numa Parceria de Desenvolvimento (PD) que tem desenvolvido um projecto, no âmbito da Iniciativa Comunitária EQUAL, designado por Emprego Apoiado cuja missão é a disseminação e generalização (*mainstreaming*) do modelo com o mesmo nome.

Em Portugal o modelo de Emprego Apoiado alargou-se a outras pessoas com desvantagens, para além das pessoas com deficiência mental, o que constituiu uma inovação, mesmo ao nível internacional.

No nosso país este movimento tem tido um crescimento que levou, em 2004, ao surgimento da Associação Portuguesa de Emprego Apoiado – APEA para congregar o movimento e para estabelecer relações com as suas congéneres comunitárias e extra-comunitárias.

O Modelo de Emprego apoiado

Este modelo visa proporcionar “*oportunidades para que as pessoas em situação de desvantagem e de exclusão social possam viver, trabalhar e participar na comunidade da mesma forma que todas as outras pessoas* (SOUSA et al. , 2005, p.20”.

Tem na sua base uma perspectiva de *empowerment e defesa de direitos e pretende promover o acesso ao mercado aberto de emprego, contexto privilegiado para aceder a outras vantagens fundamentais para uma integração social efectiva: aquisição e desenvolvimento de competências sociais, profissionais e outras; recursos económicos; benefícios sociais; desenvolvimento da rede relacional; acesso a redes de suporte social, etc.*

O projecto do Emprego Apoiado tem contribuído também para a inovação dos sistemas de formação e para a regulamentação de uma política de emprego apoiado, já antes referenciada no Plano Nacional de Emprego.

O êxito deste modelo resulta “*da combinação de uma metodologia inovadora de formação em contexto de empresa, de estratégias de suporte individualizadas e de longo prazo, do envolvimento e participação activa dos indivíduos na condução do seu próprio projecto e de uma ligação muito forte com o meio empresarial* (SOUSA et al. , 2005, p.20)”.

O público-alvo abarcado por esta metodologia cobre uma larga franja da população desfavorecida, para quem os outros programas de formação e emprego têm obtido pouco sucesso devido às desvantagens de base trazidas à partida pelos formandos. Assim são abrangidas:

Pessoas portadoras de deficiência;

Jovens com dificuldades de inserção social, escolar e de emprego;

Desempregados de longa duração

Pessoas com doença mental;

Minorias étnicas;

Mulheres envolvidas em situação de violência doméstica;

Pessoas sinalizadas pelo sistema judicial;

Ex-toxicodependentes.

A metodologia utiliza como suporte planos individuais desenvolvidos de modo a ter em conta as potencialidades, interesses e necessidades da pessoa. A partir deste ponto o objectivo será o de proporcionar oportunidades de desenvolvimento de qualificações e competências valorizadas pelo mercado de trabalho e que, conseqüentemente, facilitam o acesso aos empregos. A metodologia explora:

- as diversas áreas das Tecnologias da Informação e Comunicação valendo-se dos centros de recursos locais e dos meios proporcionados pelas escolas;
- formação em posto de trabalho.

Os formandos envolvem-se em quase todos os aspectos do seu projecto de formação (desde a sua definição até à avaliação) pelo que têm oportunidade de desenvolver as suas capacidades de tomada de decisão bem como de defesa das suas posições, ou seja, o programa processa-se numa perspectiva do já falado *empowerment*.

O movimento do Emprego Apoiado persegue ainda os seguintes objectivos gerais:

“- Promover redes sociais de inter-cooperação, entre entidades públicas e privadas, como estratégia fundamental para a assunção, pelos sistemas regulares, dos procedimentos mais eficazes na inclusão social e profissional do público-alvo;

- Estudar com a comunidade empresarial estratégias facilitadoras de integração profissional que combinem a flexibilidade e estabilidade do emprego, o que requer igualmente um contributo de outros parceiros sociais como os sindicatos;

- Garantir um sistema de promoção e suporte de manutenção do emprego, estabelecendo um trabalho coordenado com outros serviços de apoio, no sentido de facilitar e maximizar o acesso a recursos sociais, habitacionais e outros;

- Desenvolver as competências das organizações e dos recursos humanos, relativamente ao modelo de emprego apoiado, tendo em vista a melhoria da qualidade e da eficácia dos serviços prestados;

- Promover a avaliação e divulgação dos resultados e a generalização do Modelo de Emprego Apoiado” (SOUSA et al. , 2005, p.21).

Em termos de intervenção os Programas de Emprego Apoiado assentam a sua estratégia nos seguintes princípios:

- Inclusão social;

- Individualização;

- Empowerment – Autodeterminação;

- Oportunidades de escolha;

- Formação em posto de trabalho;

- Suporte Continuado / Suportes Naturais;

- Coordenação de Serviços e Suportes Comunitários.

Inclusão social

Este princípio é o da defesa do acesso ao mercado aberto de trabalho para todas as pessoas, independentemente das suas desvantagens ou de outras questões.

Nesta perspectiva “**integração** significa participação total em todas as actividades da empresa, a utilização das mesmas instalações e serviços e a existência de condições de trabalho idênticas às dos outros colegas, em termos da remuneração, categoria profissional, regalias sociais e oportunidades de formação (SOUSA et al. , 2005, p.22)”.

Individualização

Partindo de projectos de vida claros e em consonância com as aspirações individuais, os interesses, competências, necessidades e valorização de experiências anteriores, o modelo de Emprego Apoiado procura promover a maior individualização possível dos percursos de inserção profissional e social.

Empowerment - Autodeterminação

Com o objectivo de promover o fortalecimento individual e desenvolver competências de autonomia e de resolução de problemas, todo o programa é desenvolvido numa perspectiva de empowerment. Nesta óptica é incrementada a participação dos formandos no seu próprio projecto e processo de formação e emprego.

Oportunidades de escolha

Esta metodologia defende que, a todas as pessoas que entrem no programa deve ser dada a oportunidade de acesso a todas as informações disponíveis sobre o mercado de trabalho (profissões, tarefas, ordenados, exigências laborais...) de modo a que possam escolher a profissão que pretendem seguir de acordo com as suas potencialidades, aspirações e interesses.

Formação em posto de trabalho

O programa assume que toda formação profissional deve ser feita em contexto de trabalho real. Apontam-se algumas das vantagens deste tipo de formação:

- Aquisição e desenvolvimento de competências sociais e profissionais;*
- proporcionam experiência de trabalho significativa;*
- Incrementam a proximidade ao mercado de trabalho e às oportunidades de emprego;*
- Envolvimento no período de formação e no processo de integração de colegas e superiores que mais tarde acabarão por constituir para o formando, a rede de apoio natural na empresa, com os consequentes efeitos positivos no seu desempenho e desenvolvimento da carreira.*

Suporte continuado / Suportes naturais

Um dos suportes destes programas é o desenvolvimento de uma rede de apoios continuados e flexíveis que possibilitem o sucesso da integração profissional, a manutenção do emprego e o desenvolvimento da carreira. Entre estes apoios contam-se os suportes naturais das empresas (colegas, supervisores...). O efeito positivo destes suportes naturais foi descrito no ponto anterior.

Coordenação de Serviços e Suportes Comunitários

O programa de Emprego Apoiado não se limita ao projecto de formação e emprego, mas procura ser um projecto de vida global que se preocupa com as necessidades habitacionais, educacionais, sociais e outras, pelo que o programa tem de se articular com outros serviços e recursos da comunidade.

O processo de formação utilizando a metodologia de Emprego Apoiado

Para pessoas que não estão a estudar a metodologia segue os seguintes passos:

Fases do processo Percursos Integrados de Inserção Individualizados

- 1- Auto-determinação
- 2- Inserção
- 3- Acompanhamento pós-colocação

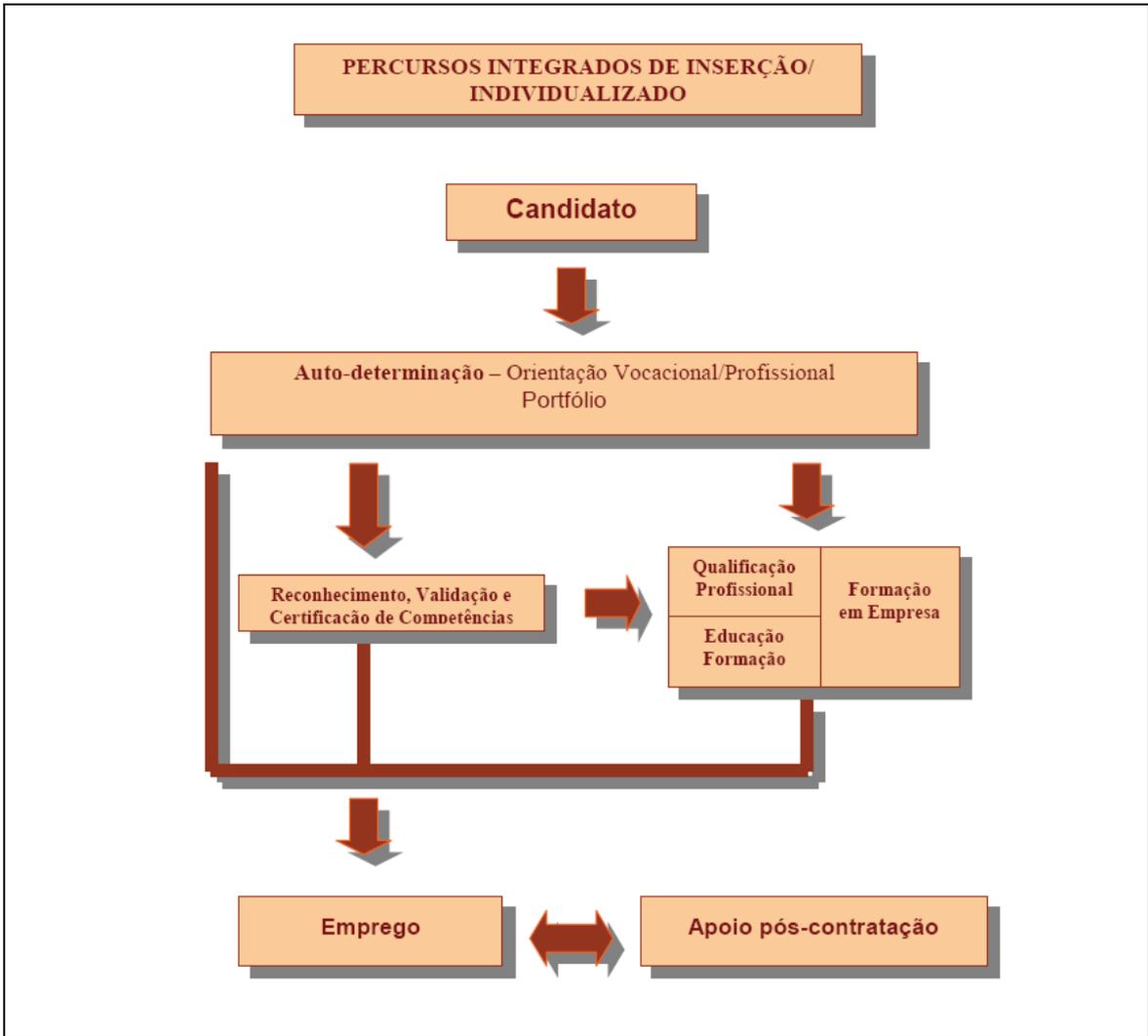


Ilustração 3 - Percursos integrados de inserção

Adaptado do *Manual de Formação de Técnicos em Emprego Apoiado* (SOUSA et al. , 2005,p. 33)

A primeira fase (*Autodeterminação*) processa-se em três passos:

- a) Acolhimento
- b) Auto-determinação (Reflexão sobre si, sobre as suas competências)
- c) Conclusão – (Definição do projecto de vida)

O **acolhimento** tem por objectivos: ambientar o formando com o processo (objectivos, métodos, instrumentos utilizados); desenvolver empatias entre o técnico e a pessoa intervencionada e recolha de informações sobre as necessidades, expectativas e interesses bem como de informações de carácter pessoal e geral do candidato para análise e tratamento estatístico.

A **auto-determinação** é a fase da investigação/exploração. O candidato faz o levantamento dos seus momentos significativos ao nível pessoal e profissional, reflecte sobre esses momentos para melhor se conhecer. Outro dos objectivos desta fase é a identificação dos valores e interesses do destinatário. Finalmente é feito (por investigação/validação) o reconhecimento das competências do sujeito para posterior construção do seu projecto pessoal.

O formando, fase da auto-determinação, faz, suportado por uma série de instrumentos, o seu Balanço de Competências (BC). Este BC leva a que a pessoa conheça as suas competências e potencialidades ao nível pessoal e profissional, promovendo simultaneamente a sua autonomia. A partir deste instrumento é construído um mais vasto designado por *portfólio* (caderno pessoal de competências) que evidencia as características do sujeito (competências, necessidades, interesses, caminho percorrido...).

A última etapa designada por **conclusão** pretende promover, a partir das reflexões do formando e das diferentes actividades realizadas ao longo do processo, um enquadramento e definição realista dos projectos de vida definidos pelos destinatários.

Inserção no mercado de trabalho

A inserção profissional em mercado competitivo de emprego processa-se após as etapas de *acolhimento* e *auto-determinação*. Esta inserção obedece aos seguintes passos metodológicos:

- 1ª etapa – Pesquisa de empresa – contacto com empresa (“*Job - Finding*”)
- 2ª etapa - Análise da empresa e posto de trabalho
- 3ª etapa - Análise do candidato em relação ao posto de trabalho

4ª etapa – Análise de compatibilidade – (“*matching*”)

5ª etapa - Apresentação do candidato na empresa

6ª etapa - Construção de programa individual de formação / inserção

7ª etapa - Desenvolvimento da formação / inserção

8ª etapa - Negociação da contratação / emprego

9ª etapa – Acompanhamento pós-inserção

Como ponto prévio aos passos que seguem deve voltar a referir-se que nesta metodologia “*é fundamental considerar uma intervenção comunitária que facilite a constituição de redes comunitárias de inter cooperação para a inserção* (SOUSA et al. , 2005, p. 68)”, pois só assim o processo de apoio às comunidades desfavorecidas, nomeadamente as com trissomia 21, poderá ser conduzido com sucesso numa perspectiva temporal mais vasta e independente de crises económicas ou outras.

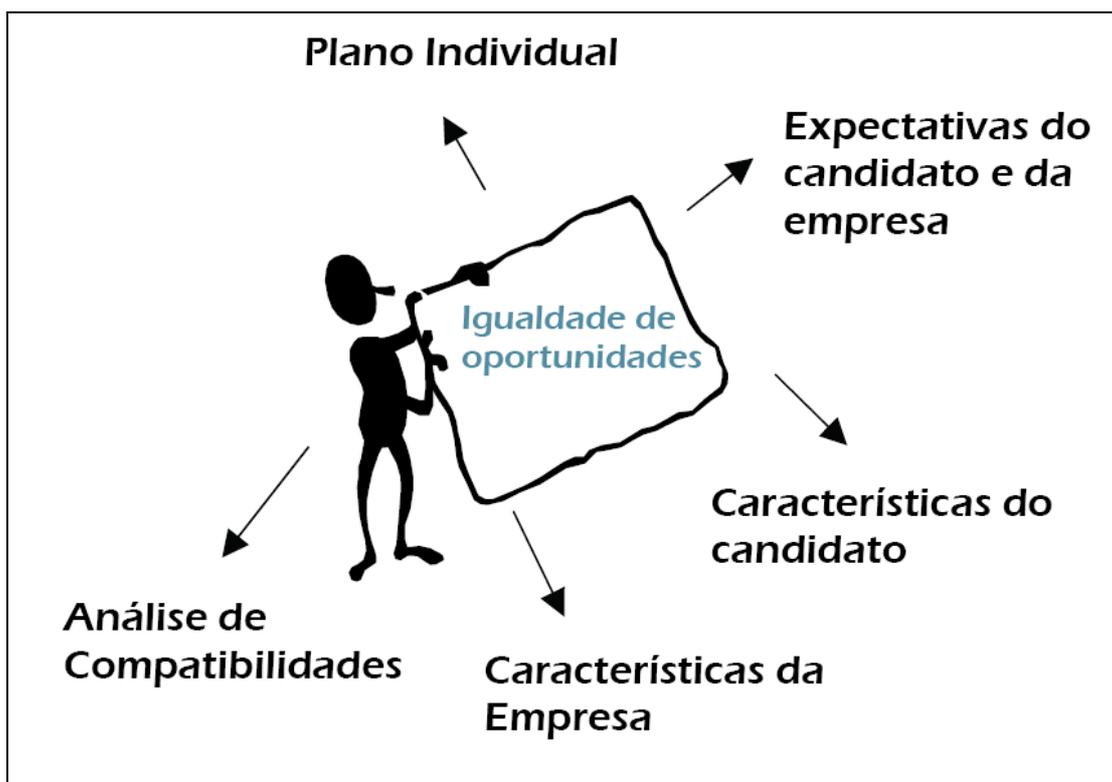


Ilustração 4 - As respostas do Modelo de Emprego Apoiado

Adaptado do Manual de Formação Técnicos de Emprego Apoiado (SOUSA et al. , 2005, p. 60)

1ª etapa – Pesquisa de empresa – contacto com empresa

Nesta primeira fase é suposto os candidatos já terem uma ideia clara da actividade profissional/ profissão que querem seguir definida no seu *portfolio* (particularmente no plano individual de inserção profissional). Assim sendo, os objectivos desta primeira etapa são: Tendo em conta os interesses, necessidades e capacidades do formando, pesquisar actividades profissionais que possam ser exercidas por ele e empresas que as possuam (novas ou já previamente seleccionadas); Contactar os empresários e suscitar a sua adesão.

Para documentar o processo deverá ser preenchida uma *ficha de caracterização da empresa*.

Este modelo parte do princípio de que não é possível o seu desenvolvimento sem a colaboração das empresas pelo que se recomenda o seguinte trabalho prévio de recolha de informações:

- conhecimento da caracterização da actividade económica local (tipos de empresa, dinâmica e articulação, sectores em expansão ou em recessão, perspectivas de futuro);
- levantamento de conhecimentos relativos aos recursos humanos das empresas (qualificações, necessidade de novas qualificações, diversidade dos recursos humanos, práticas de gestão e de recrutamento, envolvimento nos movimentos de responsabilidade social das empresas, promoção de igualdade de oportunidades, etc);
- conhecimento das associações empresariais existentes e do seu modo de funcionamento (associações regionais e sectoriais, práticas no relacionamento com as empresas, práticas de promoção de intervenções em parceria, políticas de promoção da diversidade e da qualificação dos recursos humanos).

2ª Etapa: Análise do Posto de Trabalho (“Job - Analysis”)

Os objectivos desta fase são: Descrever a empresa e os conteúdos da actividade profissional e do posto de trabalho; Identificar, conjuntamente com os responsáveis da empresa, um potencial tutor/a.

Uma vez identificado o posto de trabalho é importante proceder à sua análise actualizada (mesmo que a empresa tenha a descrição funcional desse posto de trabalho).

“Esta análise de tarefas deve implicar a organização e categorização das tarefas identificadas, sequência lógica do seu desenvolvimento, atributos

específicos que a empresa associe a algumas dessas tarefas, e demais elementos que possam ser relevantes. É imprescindível que a análise do posto de trabalho, realizada com supervisão do técnico de Emprego Apoiado, tenha também em conta todo o contexto envolvente ao posto de trabalho, tal como meios de transporte disponíveis, apoios naturais disponíveis, ambiente de trabalho, relações entre colegas; em suma, todo o clima da empresa que envolve determinado posto de trabalho” (SOUSA et al. , 2005 , pp.70, 71).

Para a análise do posto de trabalho devem ser utilizadas fichas específicas para esse efeito.

Nesta etapa faz-se também a validação do(s) potencial(is) tutores realizada na etapa anterior.

3ª Etapa: Avaliação do candidato

Nesta fase faz-se a avaliação do candidato tendo em conta o perfil da empresa e da actividade profissional. Faz-se também a avaliação provisória da análise de compatibilidade potencial candidato – posto de trabalho.

Para efectuar avaliações preenche-se uma construída para o efeito e designada por: *ficha de avaliação do candidato.*

4ª Etapa: Análise da Compatibilidade (“Job - Matching”)

No seguimento da fase anterior nesta etapa realiza-se avaliação das compatibilidades entre o sujeito e o posto de trabalho. Esta análise é fundamental para o seguimento do processo, pois é através dela que se verifica se o candidato tem condições para ocupar aquele posto de trabalho e o que falta ou não aprender para a pessoa vir a ser um bom profissional naquele lugar. Estas competências em falta não só no campo profissional, mas também no do relacionamento sócio-pessoal, servirão para a construção da sexta etapa.

5ª Etapa – Início da actividade do candidato na empresa

Esta é a fase da apresentação do candidato ao empresário e ao tutor, bem como do início da sua actividade na empresa. Nesta fase também se faz a consolidação da análise de compatibilidade candidato – posto de trabalho.

6ª Etapa: Construção e Desenvolvimento de Um Programa Individual de Formação /Inserção (PIF)

Os conteúdos em falta ou ainda não totalmente adquiridos detectados no passo quatro servirão para construir o PIF. Este plano, negociado entre todas as partes intervenientes na

formação, regerá os aspectos/conteúdos a serem trabalhados e abrange ângulos que vão para além do contexto de trabalho, como por exemplo, a mobilização dos apoios naturais da empresa.

O PIF deve ser reformulado sempre que as circunstâncias assim o aconselhem.

Apoios naturais

Apoio que as pessoas da comunidade podem dar a pessoas em situação de desfavorecimento, no contexto da própria comunidade, nas actividades do dia a dia (trabalho, tempos livres, transportes públicos, em casa, etc)

(SOUSA et al. , 2005)

7ª Etapa: Desenvolvimento do processo de formação / inserção

Nesta etapa é feito o acompanhamento da formação na empresa e a respectiva avaliação.

O sucesso desta formação e da inserção sócio-laboral depende muito do bom acompanhamento proporcionado pelo técnico de emprego apoiado (que deverá contar com a colaboração de todos os intervenientes no processo).

Nesta fase ao técnico cabe: acompanhar a formação ministrada na empresa; avaliar o desenrolar da mesma; conduzir os momentos formais de avaliação definidos pelo PIF (que também implicam o tutor, o empresário e outros elementos que se considere necessário).

É através do tutor que se processa a aprendizagem directa. Este elemento também é responsável pela integração social do formando na empresa e é elemento imprescindível na avaliação.

8ª Etapa: Negociação do Contrato de Trabalho

Quando os conteúdos previstos no PIF estão basicamente adquiridos e a avaliação cumulativa é positiva, passa-se à fase de negociação do Contrato de Trabalho. São intervenientes nesta fase o formando (ou a família quando aconselhável), a entidade formadora, o Centro de Emprego e a empresa. Acordadas as cláusulas do contrato deverá ser também estabelecido um acordo de *Acompanhamento Pós – Contratação*.

Este apoio em termos legais pode ir até quatro anos após a contratação, mas o seu prolongamento por mais tempo, ou a sua redução ou mesmo ausência deve ser analisada caso a caso. Se as partes pensarem ser dispensável um acompanhamento regular, a decisão final dessa ausência de apoio caberá sempre ao formando.

9ª Etapa: Acompanhamento Pós – Contratação

Este apoio tem por fim último o prolongamento do vínculo do trabalhador apoiado na empresa, prevenindo o desemprego e promovendo o desenvolvimento da carreira. Este acompanhamento implica a realização de visitas de acompanhamento, mas procura-se evitar a criação de uma dependência ex-formando – entidade formadora, para isso apoio é não só facultado ao sujeito, mas também à empresa. O ex-formando é também incentivado a procurar outras formas de apoio prestado pelas diversas entidades utilizando assim, os recursos disponíveis pela sociedade, quer os destinados a apoiar qualquer tipo de trabalhador, quer os mais específicos orientados para o apoio de populações em risco.



Ilustração 5 - Acompanhamento pós - contratação utilizando o Modelo de Emprego Apoiado

Adaptado do Manual de Formação do Técnico de Emprego Apoiado (SOUSA et al. , 2005,p.76)

Projectos de Transição para a Vida Activa utilizando o modelo do Emprego Apoiado

Para jovens, por exemplo com trissomia 21, que ainda estejam a estudar utiliza-se um processo de TVA baseado no modelo de Emprego Apoiado. O texto que se segue resulta de uma entrevista ao director da cooperativa RUMO, Dr. Augusto Sousa, e da análise da literatura, e resume os passos seguidos por esta entidade para preparar jovens estudantes desfavorecidos para um futuro como trabalhadores activos em mercado aberto de trabalho.

De acordo com o *Manual de Formação de Técnicos em Emprego Apoiado* (SOUSA et al. , 2005, p. 89), “o

enquadramento adequado para o desenvolvimento de metodologias de TVA deverá posicionar-se numa perspectiva de ajuda às escolas básicas e secundárias, visando estabelecer um modelo ecológico de intervenção na área da TVA, junto dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, aos níveis dos 2.º e 3.º ciclos, privilegiando a interacção escola /comunidade /mundo empresarial, tendo como objectivos fundamentais:

- *Proporcionar, a cada aluno atendido, um acompanhamento personalizado norteado pelo diagnóstico das suas dificuldades, necessidades e expectativas, acompanhando a construção do seu projecto de vida;*
- *Desenvolver um plano individual para cada aluno atendido, que facilite a sua adaptabilidade aos currículos académicos e oriente a transição para a sua integração social e futura inserção profissional;*
- *Possibilitar experiências de interacção social na comunidade e no meio empresarial através de estágios de sensibilização, com vista ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais e que contribua para a orientação vocacional e profissional de cada aluno;*
- *Planificar e perspectivar o encaminhamento mais adequado a cada aluno, após a conclusão da escolaridade mínima obrigatória;*

Sensibilizar e interagir com todos os agentes educativos envolvidos, que possam facilitar a construção e a prossecução do projecto de vida de cada aluno (o próprio aluno, pais, professores, empresários e a comunidade em geral), nomeadamente nas acções de concepção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação.”

Nos projectos de transição, ao aluno, para além do cumprimento do currículo (normal ou adaptado) definido e leccionado pela escola é acrescentada uma área de formação complementar da responsabilidade da RUMO, cujo programa tem a ver com a aquisição de conhecimento sobre equipamentos sociais, com o desenvolvimento de competências sociais (assertividade, por exemplo) e com o processo de orientação profissional; Neste último ponto é muito incrementado o **contacto com as empresas** e desenvolvido e aprofundado o conhecimento que os jovens têm ou não dessas entidades e das profissões nelas exercidas (que matérias primas, que sectores de trabalho, vencimentos da profissão...). Para isso os formandos visitam empresas, falam com os seus funcionários, observam a execução de determinadas tarefas, e depois, com os técnicos de Emprego Apoiado, debatem as observações para assimilar e/ou aprofundar os conhecimentos adquiridos. A partir destas visitas, dos debates, etc., sobre as empresas (profissões, tarefas, postos de trabalho, regras...) verifica-se que começa a surgir nos alunos o desejo de experimentar. Nessa fase começam **estágios de sensibilização** (uma a duas vezes por semana, de acordo com a disponibilidade do horário escolar, porque, de maneira nenhuma, se pretende prejudicar as aprendizagens escolares). Estes estágios podem durar 2 anos na vida académica do jovem.

Estágios de sensibilização ao mundo do trabalho

São experiências em empresas, que permitem aos jovens conhecer melhor o mundo do trabalho (profissões, horários, tipos de empresas, etc.), trabalhar competências pessoais e sociais em contexto directo e que funcionam como um meio eficaz de despiste vocacional

(escolha – experimentação - validação – escolha).

Os estágios podem ser feitos em pequenas, médias ou grandes empresas, partindo sempre dos interesses e expectativas dos jovens.

Quando um estágio termina, o jovem pode optar por realizar outro, na mesma área profissional ou noutra diferente. Dadas as características referidas, os alunos deverão ter uma idade não inferior a 14 anos, os estágios não são remunerados, não envolvem encargos para as empresas e são cobertos pelo Seguro Escolar, desde que estejam previstos no Plano Educativo Individual dos alunos, PEI.

O Instituto para o Desenvolvimento e Inspeção das Condições de Trabalho (IDICT) da zona geográfica de intervenção, deverá ter conhecimento do enquadramento das metodologias de TVA, dos intervenientes e dos jovens colocados em estágio (nome, local, horário e objectivos do estágio).

(SOUSA et al. , 2005, p. 92)

Os estágios de sensibilização acabam por servir para validar as escolhas profissionais dos formandos; os próprios alunos fazem essa validação, porque acabam por se aperceber, com a prática, se gostam ou não das tarefas que vão realizando (esse gostar ou não tem a ver com factores diversos como por exemplo, a relação estabelecida pelos e com os colegas e com as hierarquias, sentirem que têm ou não capacidades/competências para aquele tipo de tarefa ou profissão, etc., ou seja, tem muito a ver com o Balanço de Competências).

Depois da **fase de validação**, e escolhida a profissão, o jovem entra numa fase mais prolongada que tem como objectivo último a contratação, ou seja, entra nas últimas etapas do programa de Emprego Apoiado que têm a ver com a **formação profissional em posto de trabalho**. É também a RUMO que trata desta fase do processo de TVA. Para isso esta cooperativa associou-se a uma série de entidades e iniciativas com o objecto de constituir redes comunitárias de inter cooperação para a inserção:

- a RUMO é Centro de Recursos Local de 4 dos 5 centros de emprego da província de Setúbal;

- integra o Programa Constelação, do Fundo Social Europeu (FSE), que visa a integração das pessoas com DM em empregos. Este programa também contempla a formação profissional;
- a RUMO faz acções de mediação e acompanhamento que contemplam o Apoio à Colocação e o Apoio Pós-colocação (pode ir até quatro anos, mas depende da situação da pessoa e das solicitações da empresa; casos há em que esse apoio se prolonga por mais anos);
- a RUMO também faz formação para Técnicos de Emprego Apoiado e para os Tutores das Empresas (empregados que acompanharão a formação dos jovens nas empresas).

Os últimos passos deste processo de integração são, tal como no processo em que o formando não está a estudar, a **negociação** e a **assinatura do contrato de trabalho** e o **acompanhamento pós – contratação**.

3.10.3. Outra proposta de metodologias de TVA

A APPT21 (Associação de Portuguesa de Portadores de Trissomia 21) que pretendia iniciar a implementação de programas de transição para a vida activa com os seus formandos (alguns deles estão em instituições e outros em escolas públicas) propõe que se aplique uma metodologia que, na essência, se assemelha muito às descritas anteriormente. Esta metodologia pode servir para qualquer instituição que pretenda lançar programas de TVA para alunos com necessidades educativas especiais.

Como muitos dos alunos que acompanham frequentam estabelecimentos de ensino regular, toda a formação inicial de aquisição de competências académicas e sociais terá de ser feita nas respectivas escolas. Assim, a preparação académica será realizada nas respectivas escolas com o devido acompanhamento e apoio, quer do Professor do Apoio Educativo, quer da associação. A parte do programa relativa à formação profissional será tratada pela instituição que se encarregará dos seguintes aspectos:

- contactos com as empresas para arranjar estágios para os formandos e assinatura de protocolos com essas empresas;
- formação para os monitores dos estágios nas empresas;
- sensibilização dos empresários para as mais valias da admissão de trabalhadores deficientes, que não devem ser admitidos apenas por motivos sociais, mas também pelas suas competências específicas. A empresa beneficia em termos de: melhoria da respectiva imagem junto dos clientes e da sociedade em geral; melhoria da imagem

junto dos seus trabalhadores (que passarão a ver a empresa não apenas como uma simples máquina de produção de lucros que beneficia só alguns, mas sim como uma organização que se preocupa também com os outros); maior humanização dos serviços. Destas melhorias advirão naturais aumentos de produtividade. Por outro lado, os trabalhadores deficientes com trissomia 21 também podem servir como exemplo para os outros trabalhadores, pois são muito assíduos, cumpridores das regras e gostam do que fazem – do seu exemplo resultarão, também, diminuição do absentismo dos outros trabalhadores, melhoria das relações interpessoais dentro das empresas (entre os diversos trabalhadores e entre os trabalhadores e as chefias) com resultados directos no clima da empresa e no aumento da produtividade geral;

- Com a sensibilização das entidades patronais procurar-se-á, também, alterar a imagem dos deficientes junto destas entidades que, em regra, pensam que admitir estes trabalhadores exige muito trabalho da sua parte, que têm de fazer grandes alterações e adaptações nos serviços e postos de trabalho, e que têm de ter grandes preocupações e cuidados para com estas pessoas;

- ajuda às entidades patronais na obtenção dos benefícios dados pelo estado e eventuais ajudas técnicas e/ou outras para adaptação dos postos de trabalho; estas entidades muitas vezes nem conhecem os benefícios que podem ter com a admissão deste tipo de trabalhadores;

- acompanhamento dos formandos pós-colocação.

O método de TVA a ser aplicado passa inicialmente por três fases mais ou menos simultâneas:

1- Obtenção de competências sociais e académicas, que passam por:

- **aquisição ou melhoria das competências académicas** – feita na escola com os respectivos professores (competências ao nível da matemática, da linguagem e da escrita);
- **aquisição de competências sociais** - feita quer pelo professor do ensino especial, quer pelos técnicos da instituição de apoio e que inclui, entre outras:
 - **desenvolvimento de competências ao nível da autonomia**

Por exemplo:

- **saber deslocar-se nos transportes públicos** – o treino é feito com um técnico que acompanha inicialmente o aluno e que, em fase mais avançada do treino, diz ao formando para onde se deve deslocar e o acompanha sem que este note, fazendo a

designada “sombra” e na última fase o aluno desloca-se sem qualquer acompanhamento;

- **saber utilizar o dinheiro** – o aluno é confrontado com situações em que tem de utilizar dinheiro – idas a supermercados, lojas, execução de um recado que implique um pagamento: o processo de treino passa pelas mesmas fases descritas para o caso da aprendizagem do uso dos transportes;

- **saber utilizar os equipamentos e serviços públicos** (telefones público, obtenção de informações através do 118 - número telefónico de informações, etc.).

Segue-se uma listagem de algumas das competências que são treinadas nos alunos trissómicos:

Competências sociais:

- cumprimento de horários;
- cumprimento de regras (de segurança, de trânsito e outras);
- utilização dos transportes públicos;
- utilização do dinheiro;
- etc.

Competências académicas:

- leitura;
- escrita
- matemática

Na opinião dos técnicos da APPT21 os trissómicos, em geral, conseguem adquirir um bom grau de autonomia superando por vezes as melhores expectativas.

2- Orientação profissional

Pode ser feita na escola (pelos Serviços de Psicologia e Professor de Apoio) ou na instituição apoiante ou em colaboração entre as duas entidades. É feito o despiste vocacional com o auxílio dos modelos de orientação pelos métodos convencionais adequados ou através da metodologia da *Conduta Exploratória*;

3- Estágios de formação profissional

Esta parte será da responsabilidade dos técnicos da instituição que farão todo o trabalho a jusante e a montante da formação (a montante: contactos com as empresas para arranjar estágios; formação dos monitores; sensibilização dos empresários acerca das potencialidades

dos formandos e sobre as ajudas e incentivos dados pelo estado para a contratação de deficientes; a jusante: depois da formação profissional e aquando da contratação a instituição ajuda no processo de obtenção dos incentivos financeiros e das ajudas para eventual adaptação do posto de trabalho e faz acompanhamento do formando durante o estágio e pós-colocação).

O formando efectua, se necessários, vários estágios em prática real até encontrar um trabalho que, simultaneamente, mais se lhe adequa, que melhor corresponda aos seus interesses e expectativas, bem como aos da sua família (embora num plano inferior). Os estágios começam por ser de sensibilização (para a obtenção de várias das competências descritas acima) podendo realizar-se dentro da própria escola, nos vários serviços que nela funcionam, e depois passam a estágios profissionais propriamente ditos, em empresas locais.

A última fase do processo de TVA é a colocação do aluno num emprego – que corresponda aos seus interesses e se adequa às suas capacidades – e a concessão de todo o apoio ao aluno e às entidades patronais descrito no ponto 3.

Profissões que mais se adequam aos trissómicos

Correndo o risco de ser repetitivo, mas dado a importância do assunto, voltamos aqui a falar deste tema para dar mais algumas achegas.

Na opinião dos técnicos, os trissómicos podem trabalhar em profissões que tenham uma rotina muito acentuada ou que exijam um determinado ritmo. Eles adaptam-se bem a rotinas e executam este tipo de tarefas sem problemas podendo atingir bons níveis de competência. Não significa isto que devam executar sempre a mesma tarefa ao longo da vida. Pode haver alterações na rotina sem problemas (ou seja podem mudar de função ou de tarefa) desde que essa alteração seja devidamente preparada. Mas, esta necessidade de preparar devidamente as alterações na rotina de um trabalhador, não é exclusiva dos trissómicos pois acontece, em maior ou menor grau, com qualquer trabalhador e habitualmente as empresas acautelam, ou deviam acautelar, estas transições independentemente do tipo de pessoa que está ao seu serviço: as pessoas habituadas a executar determinadas tarefas têm de ser preparadas para posteriormente executarem outras tarefas ou funções. Para os trissómicos resta referir apenas, que se a alteração não for preparada eles recebem-na mal, sentem-se descompensados e desestabilizam.

Para além deste tipo de tarefas os trissómicos podem trabalhar em muitas das profissões que requerem contacto com público porque, em geral, lidam muito bem com o contacto social e gostam de interagir com as pessoas. Também podem ser bons trabalhadores em empregos que exijam atendimento telefónico.

Em jeito de resumo pode-se dizer que, com a devida preparação, os trissómicos podem trabalhar em quase todos os tipos de emprego, embora os técnicos tenham que estudar caso a caso para que haja adequação entre o posto de trabalho e as especificidades individuais.

3.11. A transição para a vida activa e a legislação

A transição para a vida activa aparece prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (L.B.S.E.) nos artigos 17.º, 18.º e 19.º.

Aí se consagra que a preparação para a vida activa deve ser iniciada no ensino básico e que se deve complementar essa preparação através da formação profissional que visa também a integração no mercado de trabalho.

Tal como já foi referido a TVA para jovens com necessidades educativas especiais assume particular importância quando o jovem começa a atingir o final da escolaridade obrigatória de 9 anos. Nessa fase as actividades de preparação para a vida activa e a formação profissional através de estágios podem decorrer em simultâneo. Assim, a TVA tem sobretudo uma função educativa e assume-se como um factor potenciador do futuro sucesso profissional de qualquer jovem e, em particular, dos jovens com necessidades educativas especiais. Dadas as dimensões sociais do trabalho reconhecidamente benéficas para todos, a TVA assume-se também como um factor importante no desenvolvimento global, pessoal e social destes cidadãos. Deste modo não é de estranhar que se veja a TVA consagrada na lei que rege o sistema educativo, só é pena que as referências se orientem apenas para um primeiro emprego e não se faça referência a um acompanhamento pós escola durante dois a três anos. Também falta consagrar de forma mais sólida – indicando os mecanismos e os meios – todo o processo de TVA, não o deixando à discricionariedade das escolas. A TVA devia ser consagrada como uma matéria de conteúdo transversal a ser leccionado a todos os alunos no fim da escolaridade obrigatória ou então, numa alternativa que nos parece bem mais séria, ser considerada como uma disciplina independente a ser leccionada nos 8.º e 9.º anos (substituindo, por exemplo, as actuais Área – Escola ou Estudo Acompanhado que se têm revelado pouco profícuas). Para que todo o processo decorra de forma séria e eficaz deveria também ser criado o cargo do Professor de Transição a quem caberia coordenar todo o processo e estabelecer as ligações com as entidades competentes que prestam apoio nesta área e com as empresas. Este professor poderia, também, acompanhar os estágios profissionais dos alunos. Parece-nos que só assim se garantiria que todo o processo decorresse de forma a rentabilizar os recursos investidos. O país retiraria daí os dividendos que se reconhecem na formação profissional (e todos reconhecem que Portugal, para sair da grave crise económica em que se encontra, está absolutamente necessitado de recursos humanos devidamente preparados.

O processo educativo geral dos jovens com necessidades educativas especiais na legislação portuguesa desenvolve-se preferencialmente nos termos do Despacho n.º 36 / SEAM / SERE / 88 e Decreto-lei n.º 319 / 91 de 23 de Agosto.

3.11.1. Apoios institucionais / Legislação de apoio à empregabilidade de pessoas com deficiência

O estado português, através do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), pode apoiar (apoio técnico e financeiro ao investimento e/ou funcionamento) programas de apoio para pessoas com deficiência que visem desde a orientação profissional, formação profissional, apoio à colocação e acompanhamento pós-colocação.

Os diplomas que regulam os apoios a estes programas e à contratação de pessoas deficientes são:

- Decreto-Lei 247/89 de 05 de Agosto (com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 8/98 de 15 de Janeiro);
- Despacho Normativo N.º 99/90 de 6 de Setembro;
- Despacho Normativo n.º 388/79 de 31 de Dezembro.

Beneficiam destes apoios estatais os seguintes programas:

- Preparação pré-profissional;
- Orientação profissional;
- Formação profissional;
- Readaptação ao trabalho;
- Emprego no mercado normal de trabalho;
- Emprego protegido (actualmente praticamente abandonado);
- Instalação por conta própria.

O apoio a estes programas processam-se das seguintes formas:

- **Preparação pré-profissional**

A preparação pré-profissional visa proporcionar aos jovens que ainda não exerceram qualquer actividade profissional uma iniciação numa dada variedade de trabalhos. Esta formação não pode efectuar em prejuízo da formação escolar geral nem em substituição da primeira fase de formação profissional propriamente dita. Assim, de acordo com a legislação, a preparação pré-profissional, para pessoas deficientes, constitui parte integrante do seu processo educativo e deverá ser levado a termo pelas estruturas responsáveis pela educação destas pessoas, pelo que é da competência do Ministério da Educação levar a cabo esse mister. Ao

Ministério do Trabalho (Secretaria de Estado do Emprego) cabe assegurar a colaboração no que se refere às instituições privadas de solidariedade social (IPSS's) em termos de:

a) Apoio financeiro e técnico para a instalação de oficinas; b) Apoio financeiro e técnico para aquisição de equipamentos oficinais; c) Regulamento de vencimentos a monitores de reabilitação profissional e participação nas acções de formação dos monitores e dos professores de trabalhos manuais.

• **Formação profissional**

A formação profissional assenta em planos individuais de formação e desenvolve-se através de acções específicas para pessoas com deficiência ou através de cursos ou acções destinadas à população em geral. Pretende-se que as pessoas com deficiência adquiram um conjunto de conhecimentos e competências necessárias à obtenção de qualificação profissional que permita alcançar, manter e progredir num emprego em mercado normal de trabalho.

Esta formação profissional estrutura-se normalmente em três fases que decorrem por um período de 4 anos, que podem, em condições excepcionais prolongar-se por mais um ano. As fases passam por:

- Pré-Formação, com a duração de um ano;
- Formação – qualificação, com a duração prevista igual à das acções destinadas à população em geral, acrescida, se necessário, de 6 meses.

A terceira fase, com a duração máxima de 1 ano, acrescida, eventualmente, de 6 meses, passa pela frequência de estágios em empresas.

Esta Formação Profissional destina-se a pessoas com deficiência com idade igual ou superior a 15 anos ou que tenham concluído a escolaridade obrigatória, inscritas nos Centros de Emprego do IEFP.

A formação pode também ser feita e conduzida por:

- Centros de reabilitação profissional de gestão participada;
- Empresas.

Os tipos de apoio para o funcionamento dos centros de gestão participada podem ir desde a construção dos edifícios do centro formador até aos seguros dos formandos.

A formação profissional realizada em empresas pode gozar ainda dos seguintes apoios:

- Apoio Técnico – para a preparação dos programas de formação, organização e documentação técnica e pedagógica, etc.;

- Apoio financeiro ao funcionamento das acções de formação profissional.

Os apoios são concedidos sob a forma de subsídios e empréstimos sem juros.

• **Informação, avaliação / orientação profissional**

Esta medida visa proporcionar às pessoas com deficiência a tomada de decisões vocacionais adequadas onde se ponderem os seus interesses, motivações e competências. A pessoa é envolvida activamente ao longo do processo, sendo-lhe facultados todos os meios, informações e apoios indispensáveis à definição do seu projecto de vida. Todo o processo é individualizado e tem em conta as características de cada formando.

Este programa passa normalmente por quatro fases. A primeira é a *triagem* onde se procura recolher informações sobre a história pessoal do formando e sobre as suas expectativas do projecto profissional. A segunda fase designada por *exploração/experimentação* passa pela realização de práticas onde se possam evidenciar as aptidões gerais do estagiário. Estas práticas passam pelo contacto com as ferramentas e materiais de variadas áreas profissionais. A *validação/verificação* constitui a terceira fase e como o nome indica é o período temporal onde se avaliam as competências específicas para facilitar a orientação profissional.

A última fase, *implementação/construção*, tem por objectivo a planificação do percurso do formando através da identificação das etapas e meios necessários ao seu projecto profissional.

Estas fases têm a duração máxima de quatro meses ou 528 horas / 17 semanas e destinam-se a pessoas com deficiência com idade igual ou superior a 15 anos ou que tenham concluído a escolaridade obrigatória inscritas nos Centros de Emprego do IEFP.

As regras dos apoios a conceder a entidades que implementem programas de orientação profissional são idênticas às da formação profissional.

• **Apoio à Colocação**

Outra das medidas criadas visa o **Apoio à Colocação e Acompanhamento Pós-colocação** de pessoas com deficiência. Para este trabalho interessa apenas falar do apoio à colocação que se destina a pessoas com deficiência, inscritas nos Centros de Emprego, desempregadas (ou que pretendam mudar de emprego), e a entidades empregadoras que queiram contratar trabalhadores com deficiência.

O programa tem a duração máxima de 6 meses. Os objectivos visam proporcionar os meios que facilitem a integração da pessoa com deficiência no mercado de trabalho de modo a que esta se torne economicamente independente.

O apoio à colocação constitui-se de 4 fases, uma de avaliação do candidato e dos postos de trabalho disponibilizados, outra de procura de emprego onde se faz o levantamento dos postos de trabalho em função das características do candidato e se dá apoio à procura activa de empregos por parte dos candidatos. A terceira e quartas fases correspondem, respectivamente, ao desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos candidatos e a prestação de apoio técnico aos potenciais empregadores, ou aos candidatos que pretendam criar o seu próprio emprego.

- **Emprego protegido**

Esta medida destina-se a pessoas que, pelo grau ou tipo de deficiência, não têm condições para aceder ao mercado normal de emprego (pessoas que possuem capacidade média igual ou inferior a um terço da capacidade média exigida a um trabalhador sem deficiência no mesmo posto de trabalho).

Tem três modalidades, a **CEP** (Centros de Emprego Protegido), que engloba unidades de produção dos mais variados caracteres e a prestação de serviço, o **Enclave**, que reúne um grupo de pessoas com deficiência que exerçam a sua actividade em conjunto, sob condições especiais, num meio normal de trabalho e o **Trabalho Domiciliário**, destinado a pessoas que não podem deslocar-se do domicílio ou ser inseridas no trabalho colectivo, e que consequentemente exercem a sua actividade em casa.

Qualquer destas modalidades prevê um período de estágio de 9 meses para candidatos que não reúnam, à partida, as condições para exercer a actividade pretendida. Durante o estágio auferem de um vencimento que não pode ser inferior a 70% do ordenado mínimo nacional e depois o seu vencimento não pode ser inferior ao salário mínimo.

Esta medida de apoio tem perdido defensores e tem sido gradualmente abandonada.

- **Emprego Apoiado**

A partir da Iniciativa Comunitária EQUAL surgiram em Portugal projectos de **Emprego Apoiado** que tinham como missão o desenvolvimento, a disseminação e a generalização do Modelo do Emprego Apoiado, promovendo o acesso e a integração em mercado aberto e competitivo de trabalho a pessoas que se encontrem em situação de

desvantagem ao nível social e de emprego. Os modelos de inserção adoptados por algumas destas iniciativas pressupunham o desenvolvimento de percursos individualizados de inserção profissional e social, a partir dos objectivos, interesses e necessidades dos formandos. A metodologia algo inovadora (do tipo *Modelo Ecológico*), implicava formação em contexto de empresa, utilização de estratégias de suporte individualizadas e de longo prazo visando promover a participação dos indivíduos na condução do seu próprio projecto e o estabelecimento de uma forte ligação com o meio empresarial. Para além destes objectivos estes projectos pretendem ir ainda mais longe, envolvendo também a comunidade empresarial através do estabelecimento de parcerias e de acções de formação (promovidas pelas associações empresariais) dirigidas aos empresários, aos departamentos de recursos humanos e aos quadros médios e superiores das empresas visando sensibilizá-los para as questões do emprego apoiado, e ainda, a formação de tutores nas empresas (para validar o processo e os instrumentos do modelo de formação em contexto de empresa).

O modelo do Emprego Apoiado está amplamente descrito no sub-capítulo 3.9.10. sobre Metodologias de Transição para a Vida Activa.

- **Unidades de inserção na vida activa (UNIVA)**

Estas unidades, legisladas pelo Despacho Normativo n.º 27/96 de 03 de Agosto, não se destinam a apoiar especificamente deficientes, mas têm como objectivo apoiar jovens no processo de transição para a vida activa, pelo que, em último caso poderão ser utilizadas por jovens com trissomia, especialmente quando são candidatos ao primeiro emprego.

As UNIVA prestam apoio ao nível da informação escolar e profissional, da aquisição de técnicas de procura de emprego, integração profissional, colocação em empregos e acompanhamento na inserção e ainda fazem divulgação de ofertas de emprego e formação. Estas UNIVA funcionam nos mais variados locais desde escolas a autarquias.

3.11.2. Sistema de Quotas de Emprego para Pessoas com Deficiência

- **Enquadramento do problema**

A partir das Resoluções do Conselho de Ministros n.º 81 / 2000 e 72 / 2001 (esta última de 21 de Junho) o Plano Nacional de Emprego, dando cumprimento a directivas comunitárias, cuja agenda se tem centrado muito nestas questões, passou a estabelecer objectivos mensuráveis relativos aos jovens desempregados e desempregados de longa duração. Valoriza, ainda,

esforços destinados a ultrapassar dificuldades estruturais e conjunturais, que se tornaram quase crónicas, da empregabilidade nacional como o défice de qualificação dos activos, a ineficaz articulação entre ensino, formação profissional e actividade das empresas, bem como tenta garantir a melhoria das taxas de inserção profissional de grupos particularmente desfavorecidos, de onde se destaca o dos cidadãos com deficiência.

O objectivo em relação às taxas de ocupação dos cidadãos com deficiência era de aumenta-las em 25% durante o quinquénio de 1998 até ao final de 2002. Se os números relativos à taxa de ocupação parecem confirmar que houve alguma melhoria no aumento das taxas de ocupação das pessoas deficientes, parece-nos que a legislação produzida, e as medidas implementadas não terão sido as mais correctas ou terão sido insuficientes para alterar as propaladas dificuldades conjunturais, e principalmente, estruturais que dificultam a empregabilidade das pessoas deficientes e da população activa em geral. Os problemas de desarticulação entre a formação fornecida pelas escolas e as necessidades das empresas persistem. É certo que foi feito um esforço considerável, coordenado pelos Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), e com fundos de coesão cedidos pela União Europeia, de implementação de escolas de formação profissional. Mas, um dos problemas está precisamente na tutela destas escolas, que deveria ter sido entregue ao Ministério da educação, a quem deveria caber, em Portugal, a coordenação de todo este processo formativos, implementando e ganhando, assim, sinergias com o sistema educativo tradicional. Não se está a falar contra as escolas privadas que leccionam o ensino profissional, mas sim da respectiva tutela, pois julgamos que se ganharia mais num sistema misto, talvez mesmo competitivo, de escolas públicas (as que já existem e têm condições para este tipo de ensino ou que lhes fossem dadas) e escolas privadas. Pensamos que assim se ultrapassaria um dos problemas mais graves que as escolas profissionais têm enfrentado e que resulta de receberem, em número razoável, alunos que fracassaram no sistema de ensino tradicional pelos mais variados motivos que vão desde a indisciplina, a falta de sucesso escolar, o absentismo, as dificuldades económicas, o desinteresse, etc. Este facto, que talvez resulte de algum desprestígio social, com nuances discriminatórias, que a formação profissional de nível básico ou secundário passou a ter em Portugal após o 25 de Abril, terá como consequências, em último caso, uma representação social desprestigiada para e dos próprios alunos saídos destas escolas, que se reconhece, fazem, na sua maioria, um esforço considerável para fornecer aos seus formandos um ensino de qualidade adequado à realidade do mercado laboral. Pensamos, pois, que este aspecto negativo e desprestigiante (de funcionar quase como uma espécie de escola de reciclagem social receptora dos fracassados do sistema de ensino tradicional) seria ultrapassado se o sistema de ensino profissional passasse a ser visto como integrante do sistema de ensino normal e não como um recurso extremo que até é tutelado por outra entidade.

Quanto ao problema do défice de formação dos activos, todos os dados estatísticos parecem apontar para o facto deste problema persistir, pois continuam-se a verificar elevadas taxas de abandono escolar e o nível médio de escolaridade da população portuguesa tem-se mantido mais ou menos estagnado. Este problema tem repercussões directas na economia do país, pois está demonstrado que existe uma relação directa entre o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) e a subida do nível de escolaridade da sua população. Talvez os factos apontados revelem fracasso das políticas educativas e de emprego, mas não cabe a esta investigação procurar e apontar as causas. O que procuramos neste capítulo (e noutros da análise bibliográfica) é indicar algumas pistas que revelem os problemas que afectam a empregabilidade geral em Portugal, e em particular a das pessoas com trissomia 21.

Assim, e nessa base, apresentamos também as medidas que têm sido implementadas para tentar aumentar a empregabilidade das pessoas deficientes, em que o Sistema de Quotas descrito a seguir é um exemplo disso.

- **Sistema de Quotas de Emprego**

A Constituição portuguesa (artigo 71.º) remete para o Estado a responsabilidade e a obrigação de realizar uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos com deficiência, bem como a defesa e a efectiva implementação dos seus direitos. E como um desses direitos reconhecidos é o do acesso ao trabalho o governo lançou, através do Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de Fevereiro um sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência.

Este sistema, que pecava, logo à partida, por se aplicar apenas à função pública, previa, para pessoas com deficiência igual ou superior a 60%, uma quota de emprego de 5% em todos os concursos externos para admissão de trabalhadores do Estado, onde sejam pedidos 10 ou mais trabalhadores. O decreto-lei também previa o número de funcionários a admitir no caso de serem levadas a concurso menos vagas. Esse número é calculado a partir dos seguintes princípios:

- a) nos concursos onde estejam em jogo uma ou duas vagas – é admitido o candidato que possua uma deficiência e que esteja em igualdade de classificação com o candidato não deficiente. Esta regra prevalece sobre quaisquer outras preferências legais;
- b) nos concursos para 3 a 10 vagas – garante-se a reserva de um lugar para candidatos deficientes;
- c) nos concursos para dez ou mais vagas – garante-se uma quota de empregos de 5% dos lugares (este valor é arredondado à unidade).

Estas regras parecem-nos correctas, mas o decreto-lei dizia que no caso de não haver candidatos deficientes aos lugares estes serão ocupados pelos concorrentes não-deficientes. Pensamos que, em casos destes, a legislação devia prever um segundo concurso apenas para estas vagas, onde aqui sim, se aplicasse a regra da ocupação por pessoas não-deficientes. Neste segundo concurso seriam previstos mecanismos (a lei não o faz) para uma efectiva divulgação das vagas a concurso com a informação de que se houver candidatos deficientes estes terão prevalência. Sabemos que um segundo concurso acarreta mais custos económicos, mas quando se quer defender a efectiva integração no mercado de trabalho, especialmente no sector da função pública, o Estado tem de garantir de forma mais cabal a possibilidade desses lugares serem, de facto, ocupados pelas pessoas a que se destinam. Os mecanismos previstos bem como a forma como a lei estava redigida, não nos pareceram capazes, por si só, de assegurar, não havendo, portanto, grandes garantias do cumprimento total das tão defendidas quotas – a prova disso são as recentes acusações (2005) feitas pelas associações de deficientes, divulgadas na comunicação social, de que o próprio Estado não cumpre o sistema de quotas que se impôs a si próprio.

Para evitar os custos económicos de um segundo acto, poder-se-ia adoptar uma solução de compromisso, que passaria por assegurar uma mais ampla divulgação do concurso por intermédio de meios que o garantam, e não através, apenas, da tradicional publicação em Diário da República e da afixação de edital em locais que só por coincidência as pessoas deficientes passarão.

Beneficiam deste diploma todas as pessoas com deficiência (motora, visual, auditiva, mental ou de paralisia cerebral) que possam exercer, sem limitações funcionais, a actividade a que se candidatam. Quando apresentarem limitações funcionais estas devem ser passíveis de ser ultrapassadas através da adequação ou adaptação do posto de trabalho e/ou de ajuda técnica. São excepções a esta lei os concursos de ingresso para as carreiras com funções policiais, das forças e serviços de segurança, e da Guarda Prisional.

Como foi dado entender, pensamos que um sistema de quotas parecido com o apresentado nesta legislação, mas devidamente adaptado às diversas circunstâncias, devia ser, tal como é defendido por outros autores e aplicado em diversos países europeus, estendido a todos os concursos para empregos apresentados a público pelas empresas. Na legislação mais recente já é prevista essa situação. A Lei de Bases da Reabilitação, no Artigo 28.º – Quotas de emprego, diz: “1. As empresas devem, tendo em conta a sua dimensão, contratar pessoas com deficiência, mediante contrato de trabalho ou de prestação de serviço, em número até dois por cento do total de trabalhadores.

2. O disposto no número anterior pode ser aplicável a outras entidades empregadoras nos termos a regulamentar (LEI N.º 38/2004 de 18 de Agosto)”. Esta lei, mesmo que pouco

ambiciosa na quota prevista para as empresas privadas, mantém, para as contratações de pessoas deficientes por parte do Estado a quota de cinco por cento, ou superior. Resta esperar pela regulamentação para se saber se as normas aprovadas respondem às restantes críticas e sugestões efectuadas pelos diversos autores. Dessas sugestões destaca-se, ainda, a que se segue: a existência de uma coima (tal como existe em diversos países europeus) destinada a evitar o incumprimento desta legislação e cujo produto revertesse para um fundo de promoção de medidas estruturais a favor das pessoas com deficiência, seria também uma medida a considerar. A citada lei parece inclinar-se neste sentido pois no seu Artigo 48.º refere, embora de forma tímida, que: “*A lei poderá prever a constituição de um fundo de apoio à pessoa com deficiência constituído pelo produto de coimas de processos de contra-ordenação por violação dos direitos da pessoa com deficiência*”. Para além dos sistemas de quotas a entidades privadas, e respectivas coimas, poder-se-ia acrescentar um sistema eficaz de incentivos ao emprego (que já existe, mas que é algo ineficaz) que levasse as empresas privadas a contratar pessoas com deficiência.

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

Por exemplo, na Alemanha e França as empresas com mais de 10 empregados são obrigadas a ter uma percentagem de seis e cinco por cento, respectivamente, de trabalhadores com deficiência. Se essa taxa não for cumprida, as empresas têm de pagar um imposto equivalente a três vezes o salário mínimo. Este imposto é utilizado para melhorar acessos, adaptar equipamentos e facultar formação a pessoas com deficiência.

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

Qualquer que seja a abordagem adoptada, as implicações para as empresas são as mesmas: se não adoptarem uma abordagem positiva face à empregabilidade de pessoas com deficiência, ficam sujeitas a um qualquer tipo de penalização.

IEFP, 2004

3.11.3. Sistemas de incentivos às empresas

Nas empresas: “os incentivos influenciam positivamente as Entidades Patronais na percepção do desempenho dos trabalhadores com deficiência (SHAFER et al., cit MARTINS, 2001)”.

Os apoios ao emprego no mercado normal de trabalho têm como destinatários as pessoas deficientes e todas as entidades dos sectores privado e público que não façam parte da administração central. São apoiados todos os programas que visam a integração sócio-profissional de deficientes através de emprego em mercado competitivo de trabalho, desde que tenham idade não inferior à legalmente prevista para começar a trabalhar – 16 anos.

Os apoios abrangem os seguintes subsídios:

- a) De compensação;
- b) Para eliminação de barreiras arquitectónicas;
- c) Para adaptação do posto de trabalho;
- d) De acolhimento personalizado.

Estes subsídios são acumuláveis de acordo com algumas regras definidas no Artigo 25º do Dec.-Lei 179/89.

▪ **Subsídio de compensação**

É uma prestação mensal não reembolsável concedida às entidades que empreguem estes trabalhadores a fim de compensá-las de um eventual menor rendimento (no mínimo igual ou superior a 25% da capacidade produtiva média dos outros trabalhador com a mesma categoria profissional) que estas pessoas apresentem durante o período de adaptação / readaptação ao posto de trabalho. Para ser atribuído o trabalhador deve ocupar efectivamente o cargo para o qual foi contratado. Este subsídio é calculado em função montante resultante da redução de rendimento do trabalho e nessa redução têm-se, igualmente em conta os encargos sociais.

O prazo de concessão é de um ano durante o qual o montante vai sendo gradualmente reduzido. Se o trabalhador ao fim de um ano não atingir uma capacidade produtiva superior a 80% relativamente à média dos trabalhadores que realizam as mesmas tarefas o subsídio, no montante mais reduzido, pode ser prorrogado por períodos sucessivos de um ano até ao máximo de três.

▪ **Subsídio de adaptação do posto de trabalho e de eliminação de barreiras arquitectónicas**

Estes subsídios são concedidos sempre que as empresas admitam pessoas deficientes ou tenham nos seus quadros trabalhadores que se tornaram deficientes e que necessitem de equipamentos ou adaptações do posto de trabalho para ultrapassarem as suas dificuldades funcionais.

Estes subsídios não podem exceder, cada um, 12 vezes o valor da remuneração mínima mensal garantida no seu valor mais elevado e são não reembolsáveis.

- **Subsídio de acolhimento personalizado**

Este apoio é concedido por cada pessoa deficiente admitida nos quadros e destina-se a cobrir os custos com o acompanhamento personalizado e apoio dessas pessoas durante o seu processo de integração sócio-profissional e adaptação ao esquema produtivo da entidade empregadora e ao posto de trabalho. Este subsídio cobre custos diversos e é concedido durante três meses desde a data de admissão do trabalhador, podendo ser prorrogado até ao limite de seis meses não podendo exceder em cada mês duas vezes a remuneração mínima mensal garantida no seu valor mais alto.

Outros incentivos à contratação de pessoas deficientes

Às entidades contratantes podem ser, ainda, atribuídos os seguintes incentivos:

- **Prémio de integração**

É atribuído a empresas que celebrem contratos sem termo com pessoas deficientes ou convertam os contratos a prazo em contratos sem prazo. O montante é de 18 vezes o ordenado mínimo mensal garantido por lei.

- **Prémio de mérito**

Prémio monetário para empresas ou outras entidades que se distingam em cada ano na contratação de trabalhadores deficientes ou pessoas em situação de desvantagem.

O Dec.-Lei n.º 69-A/87 de 9 de Fevereiro, no Artigo 4.º prevê ainda que, para trabalhadores com capacidade de trabalho reduzida, os encargos sociais possam ser reduzidos entre os 40% e os 50%.

Críticas aos sistemas de incentivos à contratação de trabalhadores deficientes

As críticas que vamos fazer são já antigas o que mostram alguma imobilidade legislativa em relação a este tipo de incentivos que se apresentam actualmente antiquados e algo desajustados.

A primeira crítica tem a ver com o facto demonstrado por exemplo por Martins (2001) de que os incentivos financeiros atribuídos às empresas não são por estas reconhecidos como mecanismos que as levem à contratação, aceitação e permanência nos empregos de pessoas com deficiência mental (onde se inclui a Síndrome de Down). Duas razões podem ser apontadas: a pouca atractividade e rigidez dos montantes em causa (que não correspondem aos custos reais - especialmente na fase pós contratação - e que deveriam ser periodicamente revistos, no caso dos subsídios de compensação, e não suprimidos após o período de adaptação previsto pela lei) e ao pouco conhecimento relativo aos incentivos que se devem à fraca divulgação dos mesmos junto das empresas e à sua dispersão em vários diplomas.

Aqui é justo dizer, também, que o esforço das IPSS's que adoptaram o modelo do Emprego Apoiado tem contribuído para alterar este panorama. O seu esforço para estabelecer redes de apoio, à formação e emprego de pessoas desfavorecidas, que incluem empresas, Centros de Emprego e Formação Profissional e outras entidades da comunidade, tem servido quer para unir interesses facilitando os processos de formação profissional dos deficientes, a obtenção dos incentivos por parte das empresas, quer para dar a conhecer os mecanismos de apoio, quer para apoiar a relação das empresas com os trabalhadores deficientes contratados. Podemos pois dizer que o seu esforço tem estado a modificar a situação.

Antiguidade dos diplomas que regulam os incentivos à contratação e ao estabelecimento por conta própria que deixam antever desactualização o que só por si acarreta consequências no plano económico e social para empresas e para trabalhadores, tornando os incentivos menos eficazes. Por outro lado os mercados de trabalho modificaram-se muito na última década pelo que a rigidez e antiguidade desta legislação não permite que se adapte às novas condições do mercado, onde surgem novas formas de trabalho e de situações contratuais e de vínculos às empresas que não são contemplados;

O período de formação profissional é limitado pelo que para muitos formandos com deficiência mental, os quatro anos previstos não são suficientes para que obtenham a preparação que necessitam para terem êxito no mercado de trabalho;

Outras das queixas que temos ouvido junto de ex-trabalhadores com trissomia 21, relaciona-se com a inexistência de um mecanismo na legislação que preveja a continuação das prestações sociais dos trabalhadores durante os primeiros anos de trabalho em mercado aberto (pelo menos até à celebração de um contrato sem termo), ou à sua recuperação automática após não renovação de contrato. A realidade é que se assiste amiúde a empresas que admitem estes trabalhadores, por exemplo em *part-time* ou mesmo a tempo inteiro, pagando-lhes abaixo dos valores de mercado o que os leva a questionar (e às famílias), ainda durante a fase de formação profissional, a sua integração profissional face à perda dessas pensões. A lei apenas prevê a

continuação do seu pagamento durante a fase de formação profissional ou para a situação de emprego protegido;

Tal como já foi dito, é verdade que se tem assistido nos últimos anos por parte da Comunidade Europeia e por parte do governo português a um grande esforço no sentido de assegurar a participação das pessoas com deficiência em todos os domínios, nomeadamente no acesso ao mercado normal de trabalho, tentando fomentar igualmente o seu empowerment, mas os processos e mecanismos escolhidos nem sempre têm sido os melhores, pelo que impõe uma reflexão que conduza ao aproveitamento do que funciona e modificação do que não resulta. Acresce a isto que situações de crise económica como a que o nosso país enfrenta induzem os empresários a optar por trabalhadores mais produtivos.

- **Instalação por conta própria**

É um subsídio concedido a pessoas deficientes que pretendam exercer actividade económica viável por conta própria. Destina-se a cobrir despesas estritamente necessárias ao funcionamento de primeiro estabelecimento incluindo o preço de trespasse directo do local de trabalho e despesas para o seu funcionamento. O montante máximo é de 16 vezes a remuneração mensal mínima garantida mas pode ir até 30 vezes esse valor se houver lugar a despesas de aquisição, trespasse, adaptação ou construção de instalações.

Dado o aumento de todos os factores relacionados com abertura de estabelecimento que ocorreu desde a emissão desta legislação os valores deste subsídio afiguram-se muito reduzidos, no entanto a legislação prevê a possibilidade de ser concedido um empréstimo sem juros reembolsável no prazo de 10 anos (prazo que nos parece muito curto), em prestações trimestrais com dois anos de carência. No caso de nesse estabelecimento ser admitida outra pessoa deficiente esse prazo passa para 15 anos.

CAPÍTULO 4 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

4.1. Representações sociais

A **teoria das representações sociais** (TRS) constitui-se hoje uma referência central quer para psicólogos sociais, quer para cientistas sociais do mundo todo. Num mundo cheio de sinais, onde os media e a própria Internet “*exercem uma “mediação cultural”, ela [TRS] se dispõe a investigar de que forma os sujeitos sociais se apropriam dessa realidade social, como dão sentido a ela e, finalmente porque se decidem pela sua transformação* (GUARESCHI y JOVCHELOVITCH (Orgs.), 1998, p. 1)”. No dizer de Moscovici (autor da teoria) “*o papel da Teoria das Representações é o de conferir à racionalidade da crença colectiva a sua significação* (MOSCOVICI, 1994 in GUARESCHI y JOVCHELOVITCH (Orgs.), 1998, p. 11)”. Para conseguir obter essa *significação* a teoria centra o seu olhar na relação sujeito – mundo porque considera que através da sua actividade e relação com esse objecto – mundo o sujeito constrói tanto o mundo como a si próprio, sendo ambos indissociáveis e igualmente importantes para a compreensão da realidade dos dois. A teoria das representações estabelece, portanto, uma síntese teórica entre fenómenos que ao nível da realidade estão profundamente ligados. Nos seus conceitos também não esquece que a dimensão cognitiva, afectiva e social estão presentes na construção das representações. A construção dos *saberes sociais* envolve cognição enquanto, por outro lado a construção da significação simbólica associada envolve tanto afectos como actos de conhecimento baseados na realidade social. Noutras palavras esta teoria considera que as representações sociais são construções simbólicas sobre o real. “*As representações estão presentes tanto “no mundo” como “na mente” [pelo que] devem ser pesquisadas em ambos os contextos* (GUARESCHI y JOVCHELOVITCH, op. cit., 1998, p. 47).”

Uma nota à parte: o que foi dito acima, constitui a principal justificação para a utilização nesta investigação de vários instrumentos de recolha de dados, em vez de aplicação, por exemplo, apenas da entrevista aos sujeitos. O objectivo foi o de pesquisar os vários contextos para obter o melhor “retrato” possível das representações dos sujeitos.

A Teoria das Representações Sociais constitui só por si, uma “*importante crítica sobre a natureza individualizante da maior parte da pesquisa em Psicologia Social* (GUARESCHI, y JOVCHELOVITCH, op. cit., 1998, p. 49)” muito em voga na América do Norte, já que ela contribui significativamente para que compreendamos também os fenómenos colectivos / sociais, ao invés da Psicologia Social que é muito virada para a individualização. Neste aspecto a TRS explica de forma mais adequada, o quanto o indivíduo é produto da sociedade e vice-versa.

Conceito de representação social

O conceito de representação social é definido por Moscovici (1961, cit. LEYENS, 1985, p. 16) como *“um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos, aspectos ou dimensões do meio social que permite não só a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, mas constitui igualmente um instrumento de orientação da percepção das situações e da elaboração das respostas”*.

As representações sociais são pois o resultado de processos psicológicos, carregados de maior ou menor precisão que, conscientemente ou não, interferem nos comportamentos das pessoas levando-as a tomar, ou não, determinadas atitudes ou a ter certos comportamentos que, em parte, definirão a sua personalidade (aqui entendida como a *“estrutura organizada de motivações, atitudes e competências de acção, confrontada com as características e exigências do meio”* (MARTINS, 2001, p. 105) ou na definição de Yinger (1965, cit. HORTON & HUNT, 1981, p. 70) entendida como *“a totalidade do comportamento de um indivíduo com um dado sistema de tendências interagindo com uma sequência de situações”*).

Então, *“as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e relações com o meio, o de uma acção que modifica uns e outros, e não o de uma reprodução [...], nem o de uma reacção a um estímulo exterior determinado. [...] são sistemas que têm uma lógica própria e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações que se referem tanto a valores como a conceitos [com] um estilo de discurso próprio. Não as consideramos como opiniões sobre nem imagens de, mas como “teorias”, como “ciências colectivas” sui generis, destinadas à interpretação e à construção da realidade (MOSCOVICI & NEMETH, 1974, cit. ARRUDA, 2002, pp. 137, 138)”*.

Estas representações sociais, de acordo com a TRS, têm uma grande influência no modo como as pessoas agem, pensam e organizam as suas actividades quotidianas. Jogam também um importante papel nos objectivos, nos sonhos, nas expectativas, nos ideais das pessoas, pelo que a sua influência será sempre perceptível nos seus projectos de vida. Assim, também não é de estranhar que as representações (que em sentido amplo se constituem de um conjunto de conteúdos cognitivos, afectivos e simbólicos criados no dia a dia, na ligação inter-individual) tenham uma séria influência nas escolhas vocacionais, e, conseqüentemente, na transição para a vida activa.

A representação social constitui-se, então, de um tipo específico de conhecimento. O processo contínuo e dinâmico de construção deste “conhecimento” inicia-se logo após o nascimento e acelera quando a criança entra para a escola. Antes, a sua construção, e a imagem que a criança tinha de si, eram o resultado do relacionamento com os pais e outros significativos muito próximos. A partir da entrada na escola, com o alargamento da rede relacional, a criança

passa a receber influências de muitas outras direcções – professores, pares, técnicos e outros adultos. Com estas novas “interferências” as suas representações também se alargam e crescem. Não é, pois, difícil deduzir empiricamente que, se nesta fase e na fase da adolescência, a pessoa com trissomia 21 ou outra, tiver experiências gratificantes, ricas e estabelecer um relacionamento frutuoso com os colegas e adultos, surgirão efeitos benéficos de longo prazo (MARTINS, op. cit) que terão grande influência não só na transição para a vida adulta, como em todo o seu projecto de vida, em resultado do desenvolvimento positivo da estrutura representacional tanto em relação ao próprio como em relação aos objectos sociais.

Outras definições do conceito de representação social

De acordo com Arruda (2002) vários autores propuseram outras definições para o conceito de representação social apresentado por Moscovici. Estas definições direccionam-se relativamente aos focos de interesse teórico de cada autor. Das definições referenciadas por Arruda seleccionamos duas que nos pareceram muito esclarecedoras:

As representações sociais constituem uma espécie de fotossíntese cognitiva: metabolizam a luz que o mundo joga sobre nós sob a forma de novidades que nos iluminam (ou ofuscam) transformando-a em energia. Esta se incorpora ao nosso pensar/perceber este mundo, e a devolvemos a ele como entendimento mas também como juízos, definições, classificações. Como na planta, esta energia nos colore, nos singulariza diante dos demais. Como na planta, ela significa intensas trocas e mecanismos complexos que, constituindo eles mesmos um ciclo, contribuem para o ciclo da renovação da vida. [...] minha convicção [é] que nesta química reside uma possibilidade de descoberta da pedra filosofal para o trabalho de construção de novas sensibilidades ao meio ambiente. Ou seja, é nela que residem nossas chances de transformar ou, quando menos, de entender as dificuldades para a transformação do pensamento social (ARRUDA, no prelo, cit. ARRUDA, 2002, p 138).

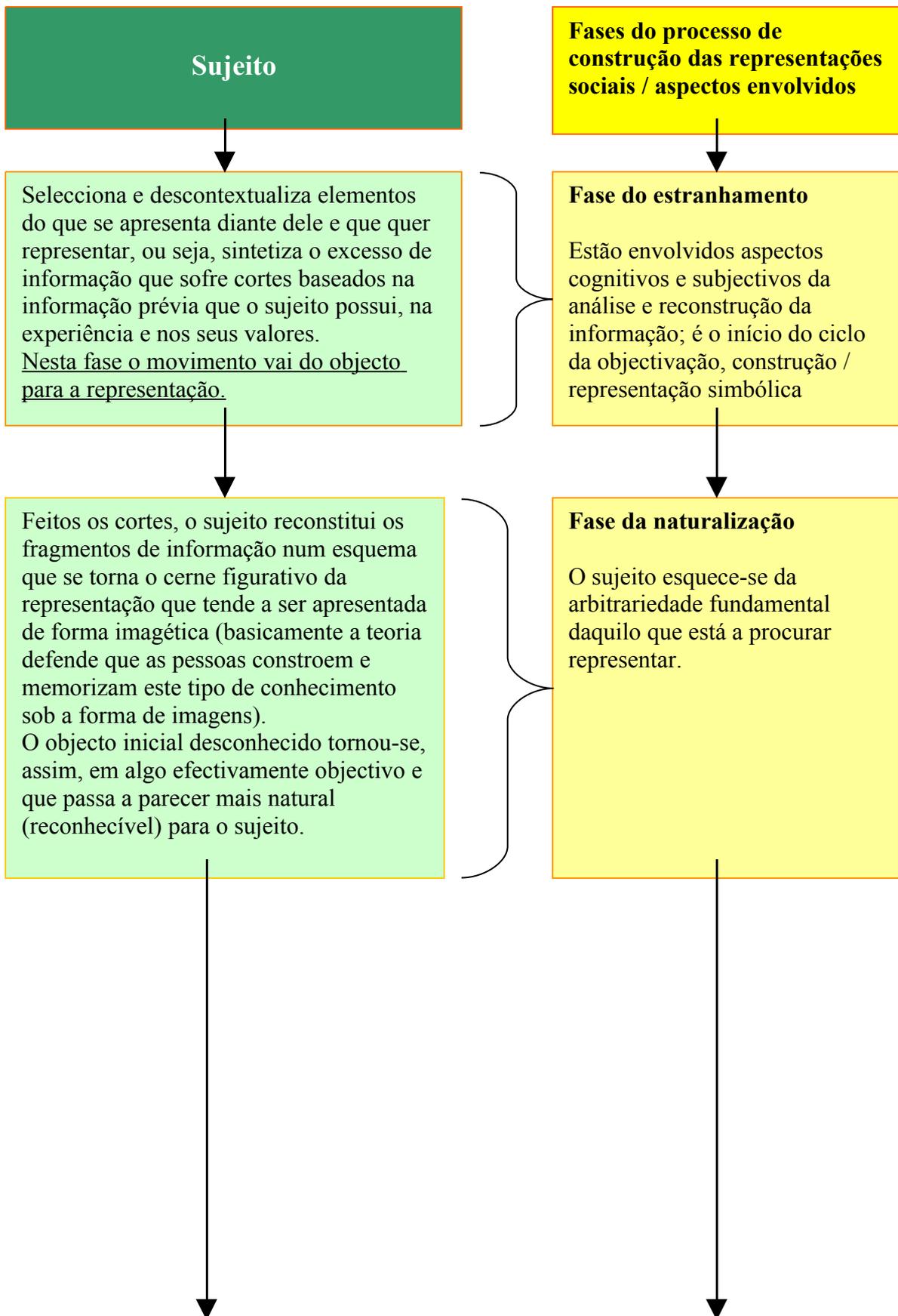
As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objectivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (JODELET, 2002, cit. ARRUDA, 2002, p 138).

Das várias definições verifica-se que as representações sociais abrangem um leque de componentes e relações que englobam elementos afectivos, mentais e sociais. Ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação integram-se as relações sociais que afectam as

representações e a própria realidade material, social e ideal (das ideias) sobre a qual elas vão intervir (JODELET, 2002, cit. ARRUDA, 2002, pp. 138,139).

Construção das representações sociais e estruturação do conhecimento

O esquema que se segue pretende mostrar como, de acordo com TRS, se processa, estrutura e assimila o “*novo [que] se apresenta constantemente [aos nossos olhos] mediante o universo científico ou por meio das novas tecnologias ou mesmo da dívida e do questionamento que as relações interpessoais provocam, e que precisam ser decifradas, descobertas, reinventadas*”, ou seja, aquilo que nos “*causa estranhamento e pede uma resposta, uma inteligibilidade, uma familiaridade*” (CARBONE & MENIM, 2004, p. 257).



A seguir o sujeito passa pelo processo de dar sentido ao “objecto” que apresentado à sua compreensão. Trata-se do modo como o conhecimento se enraíza no social e a ele volta, convertendo-se em categoria, integrando-se na malha de leitura do mundo que o sujeito possui. Este recorre ao que lhe é familiar para efectuar uma espécie de reconversão do que lhe era estranho tornando-o familiar. Esta familiaridade para Moscovici “constitui ao mesmo tempo um estado das relações no grupo e uma norma de julgamento de tudo o que acontece (1961, cit. ARRUDA, 2002, p. 137). Em relação a este aspecto Arruda (2002) esclarece que tal não significa um conservadorismo rígido por parte dos sujeitos porque, segundo a teoria a representação social opera uma transformação tanto no sujeito como no “objecto” na medida em que ambos são modificados no processo de elaboração deste tipo de conhecimento. Noutras palavras, e isto é que é muito interessante nesta teoria, a representação não é uma cópia da realidade, nem o simples transportar do “objecto” para mais perto ou para dentro do espaço cognitivo, mas antes um processo que transforma e torna o conceito e a percepção intercambiáveis. O sujeito na sua tentativa de compreender o objecto/ mundo transforma-o e é transformado sofrendo as influências do que aprendeu.

Fase da ancoragem (enraizamento)

Nesta fase há um movimento que vai da representação para os próprios objectos sociais.

Esta fase explica o modo como a representação influencia o comportamento.

Quadro 10 - Construção das representações sociais

A TRS defende que a realidade é socialmente construída e que o saber é uma construção dos sujeitos. Essa construção está ligada à inscrição social havendo, portanto, uma forte componente sociológica, mas sem desprezar os processos cognitivos e subjectivos. Aspectos como o chamado senso comum são chamados a ocupar um importante lugar nesta teoria que tece críticas ao binarismo que opõe natureza e cultura, razão e emoção, objectivo e subjectivo, pensamento e acção, ciência e senso comum. Afirma a importância das dimensões subjectiva, afectiva e cultural nas acções humanas e na construção do saber, do conhecimento e do fazer científico (ARRUDA, op. cit.).

Esta teoria é relacional na medida que defende que não se pode conhecer sem estabelecer a relação entre o tema/objecto e o seu contexto. Nela não há separação entre o sujeito social e o seu saber do contexto em que se movimenta. Do mesmo modo, a construção desse saber não pode ser desvinculada da subjectividade própria dos sujeitos.

A TRS reabilita o conhecimento concreto e a experiência vivida num reconhecimento da existência de racionalidades diversas. Isto revela-se adequado às características multifacetadas da actual sociedade e às características e formas de conhecer e lidar com o saber nessas sociedades.

Como já foi dito, a representação social não é uma cópia nem um reflexo ou imagem fotográfica da realidade, mas sim uma versão ou tradução da mesma (ARRUDA, op. cit.). A representação social, dinâmica e móvel como é, transforma-se com o objecto / mundo que tenta elaborar, e manifesta-se pela comunicação que é, ao mesmo tempo, o seu berço e a sua foz. Quem vê, quem lê, quem aprende ou apreende transforma e é transformado pelo objecto observado. É como se o Princípio da Incerteza de Heisenberg da teoria quântica se materializasse e tomasse conta da macro realidade objectiva: quem observa altera, logo não é possível conhecer com exactidão a realidade que deu origem ao conhecimento, pois observador e “objecto” observado são alterados pelo processo de aquisição de conhecimento, ou seja, são alterados pelo próprio acto de observar e conhecer. Este aspecto ressalta das palavras do grande poeta português Fernando Pessoa:

Autopsicografia

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.
E os que lêem o que escreve,

Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.
E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

Nas sociedades contemporâneas em constante mudança onde a novidade brota a cada instante pouco resta de tempo para que os novos conhecimentos sedimentem e cristalizem transformando-se em tradição como defendia a teoria das representações colectivas de Durkheim (onde a TRS foi buscar inspiração).

Outra característica importante da TRS está no facto de fazer emergir a identidades dos grupos a partir das experiências vividas neles. Isto porque no final do processo de construção das representações (fase da ancoragem) o próprio grupo passa a caracterizar-se por essas representações partilhadas pelos seus membros na proporção da adesão ou não aos de opiniões, e as representações são encaradas colectivamente apesar das heterogeneidades individuais. Ou seja, o estudo e conhecimento das representações pode servir para caracterizar um determinado grupo de indivíduos apesar das diferenças entre eles. Não se deve no entanto esquecer os factores que têm grande influência na escolha dos elementos que aparecem como estruturadores da conceitualização das representações: factores culturais, modos de vida, diversidade contextual. *“Portanto, para estudá-las, em primeiro lugar é indispensável conhecer as condições de contexto em que os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma cuidadosa “análise contextual (FRANCO, 2004, p 170)”*, isto porque as representações sempre reflectem as condições contextuais das pessoas que as elaboram, isto é, as suas condições culturais e socioeconómicas.

Em relação à escola, *“sabendo que [esta] é um espaço onde se tecem relações com diferentes expectativas que variam de acordo com as funções sociais e escolares e os papéis que cada um ocupa na dinâmica escolar, a teoria das representações sociais vem contribuir para se perceber e esclarecer criteriosamente esses saberes colectivos (CARBONE & MENIN, op. cit, pp 257, 258).”*

Terminamos este texto com as palavras de Leyens (1985) que resume magnificamente a noção de representação social:

“A representação social é simultaneamente um além-da-percepção, uma estrutura de opiniões, uma superatitude, um imaginário colectivo balbuciado individualmente, um esquema de pensamento, a razão de uma teoria implícita e o reflexo de uma ideologia. Não há dúvida que não é um conceito, no sentido estrito, mas uma noção heurística” (LEYENS, 1985, p 16).

4.2. Teorias implícitas da personalidade (TIP)

Entre as muitas teorias da personalidade optamos por falar apenas das teorias implícitas pelos seguintes motivos:

- O estudo destas teorias permitem-nos apreciar alguns dos recentes desenvolvimentos da personalidade:
- As teorias implícitas da personalidade constituem um dos melhores exemplos de aproximação entre três sub-disciplinas psicológicas que no passado estavam relativamente desligadas – psicologia da personalidade, psicologia cognitiva e psicologia social;
- Constatação de que possuem uma grande semelhança com as teorias ditas científicas;
- São as que melhor se relacionam com as representações, tema deste trabalho, podendo ser conceptualizadas como um caso particular de categorização social;
- Tem implicações directas no modo como o “homem da rua” “vê” as pessoas deficientes e nos estereótipos que se criam / criaram em relação às mesmas.

Psicologia da personalidade

Foi muito dominada pelo modelo do traço – factor. Os impasses e limitações deste modelo são conhecidos:

_ Minimização do papel das situações na determinação do comportamento;

_ Desatenção completa relativamente ao comportamento em si mesmo.

Para além das diferenças de metodologia, a abordagem dita psicodinâmica também incorreu nos mesmos dois referidos erros.

A psicologia da personalidade de inspiração quer factorial, quer psicodinâmica foi incapaz de compreender o comportamento enquanto função de relação.

Psicologia cognitiva

Somente a partir dos anos 50 é que surgiram uma multiplicidade de obras vindas de diversos domínios, desenvolvendo o tema.

Em rigor na Europa não se pode dizer que tenha havido behaviorismo, visto as tendências terem sido a do domínio profundo das questões psicopatológicas.

Behaviorismo

Os behavioristas consideravam entre outras coisas, que:

- A introspecção não é uma metodologia adequada para a ciência porque o observador faz parte do sistema que observa;
- Também discordavam do estudo da consciência: os investigadores não podem fazer perguntas às quais não é possível responder; se somente o indivíduo tem acesso à sua própria mente, então a mente não é um sujeito próprio para a psicologia;
- A “criança”, ao nascer, é como uma tábua rasa; tudo aprende posteriormente.

Psicologia social

Neste campo, em termos históricos podemos distinguir três grandes fases:

- _ Anos 50 – em que o grande tema foi o estudo das atitudes (Teoria da ressonância cognitiva):
- _ Anos 60 – o tema foi a cognição social e os processos de atribuição;
- _ Na Europa – a partir dos anos 60 surgiu o estudo das representações sociais (Moscovici, 1961)

A semelhança entre as TIP e as teorias científicas, de que é exemplo a Teoria factorial de Eysenck, não deixa de pôr em causa estas últimas teorias.

Na citada Teoria Factorial todos os traços psicológicos se podiam repartir ao longo de duas dimensões principais:

- _ Instabilidade *versus* estabilidade emocional (neuroticismo);
- _ Introversão *versus* extroversão.

Os psicólogos aceitam a pertinência das dimensões descritas nesta teoria, mas diversos autores dizem que não passa uma simples teoria da personalidade do homem da rua e que só os psicólogos a consideram uma teoria científica da personalidade (SEMIN, ROSCH & KROLAGE, 1981, cit. LEYENS, 1985).

O que são as Teorias Implícitas da Personalidade?

No dizer de Leyens (1985):

_ São **crenças gerais** que mantemos **a propósito da espécie humana**, nomeadamente no que diz respeito à frequência e variabilidade de um traço de carácter numa dada população, isto é, por exemplo, dizer «todos os homens são bons» ou «todos os homens são maus», etc.;

_ Num **sentido restrito**, elas constituem **matrizes de correlação ou de co-ocorrência de determinados traços**, ou seja, a partir de um traço que nos seja dado inferirmos que um outro traço deve necessariamente acompanhá-lo. Por exemplo, quando se evoca a qualidade de um empresário, associa-se-lhe imediatamente os traços de empreendedor, lutador e líder. Ou quando se diz que uma pessoa é deficiente, as pessoas inferem logo que é dependente, “incapaz”, um “coitadinho” no sentido de merecer piedade, etc. “Tudo se passa como se transportássemos, na nossa cabeça, uma matriz de correlações de traços (LEYENS, 1985, p. 32).

Porque se dizem implícitas?

1- Porque os sujeitos que transportam nas suas cabeças as matrizes de correlação não têm consciência dessas associações que fazem dos traços e é muito difícil que consigam formalizar as associações;

2- Porque são teorias sem fundamentos científicos às quais recorremos para nos avaliarmos, para explicarmos os nossos comportamentos, para prevermos o nosso comportamento e o dos outros. Têm, então, uma tripla função: avaliação, explicação, predição.

As teorias implícitas podem ser conceptualizadas como um caso particular do processo de categorização social. Dependem, como é óbvio, da exposição social, de estados motivacionais, mas sobretudo do funcionamento sócio cognitivo dos sujeitos. As TIP dependem da experiência que nós próprios vivemos ou que herdámos de outros. Elas são igualmente função das nossas motivações no momento em que as formulamos, motivações essas que podem escolher ou desviar umas informações à custa de outras (LEYENS, sup. cit)

Como se originaram as teorias implícitas?

Podem ser originadas a partir:

_ De informações verbais que nos dão sobre os outros;

_ De características físicas dos outros;

_ Do conhecimento de que o sujeito pertence a determinados grupos sociais;

_ Da experiência dos sujeitos e das suas motivações.

Existem **duas grandes interpretações** possíveis para a **gênese ou origem das TIP**:

1- **Assentam num pressuposto das teorias da aprendizagem social.** Em rigor, as crenças ou matrizes de correlação que constituem as teorias implícitas originar-se-iam através da interacção social e obedeceriam a princípios genéricos da aprendizagem. Esta perspectiva tem um ponto forte em seu apoio. É evidente que existem pessoas e que existem correlações reais entre traços de personalidade. Portanto seria perfeitamente possível que os sujeitos tivessem condições de aprender quais são essas correlações. Contudo, a frequência com que tais teorias conduzem a erros e a inferências injustificadas leva-nos, pelo menos, a duvidar que a intenção social constitua por si mesma um dispositivo ou conjunto de situações que permitam fazer as validações necessárias à manutenção de uma TIP. Há, para além da intenção social, que fazer apelo a outros mecanismos;

2- **As TIP situam-se nas modalidades de funcionamento cognitivo dos sujeitos.** Segundo este modelo, todo e qualquer indivíduo pretende **organizar e estabilizar o ambiente** que o rodeia. Perdido no fluxo de excesso de informações, no fluxo de variabilidades e mudanças de índices a única forma possível de estar no mundo torna-se a procura de invariâncias ou regularidades fenomenais. É assim que de entre toda a informação que nos é dada, procedemos inevitavelmente a triagens, selecções, “deformações” dessa informação e, o que é tão importante, a omissões sistemáticas da informação que nos é dada. É evidente que a procura dessas “regularidades” fenomenais implica que a informação que elas comportam seja traduzida nas categorias do nosso sistema cognitivo e, de entre essas categorias, em primeiro lugar há que considerar as categorias linguísticas e semânticas. É assim que alguns psicólogos como Tajfel (1981, cit. LEYENS, sup. cit.), na sequência dos trabalhos de psicologia genética e social de Bruner, afirmam que um dos processos mais gerais do funcionamento sócio-cognitivo consiste na **categorização do real**. O real é sempre apercebido pela introdução de diferenças. Para o referido Tajfel a **categorização** é o **conjunto de processos psicológicos que levam o sujeito a ordenar o ambiente em termos de categorias**. Essa ordenação de pessoas ou objectos em categorias faz-se em função da sua semelhança ou equivalência em relação às acções, às intenções ou às atitudes individuais.

As **razões para o recurso à categorização** já foram explicadas, mas nada melhor do que as palavras de Leyens baseadas em Schneider et al. (1979):

“Para uma interacção contínua, competente e eficaz, temos de ver o nosso meio ambiente e as pessoas com que nos cruzamos ou de quem ouvimos falar como uma estrutura simples, dotada de estabilidade e de significações. Devemos simplificar as informações disponíveis e estar

de posse de precedentes juízos e acções. Por outras palavras, para interagir com outrem sem grandes hesitações é indispensável ter-se uma representação mental geral do que é esse outrem e do seu modo de funcionamento.

Estas simplificações, estas categorizações, estes precedentes, aprendemo-lo nós pela experiência – directa ou indirecta” (LEYENS, sup. cit., pp. 32, 33).

Segundo a síntese que o já citado Leyens faz das **funções da categorização social**, podemos apontar as seguintes:

- 1- Permite reduzir a complexidade do nosso ambiente;**
- 2- Permite uma mais fácil identificação dos objectos sociais;**
- 3- Permite que as aprendizagens já realizadas não sejam permanentemente postas em causa;**
- 4- A categorização social é um dispositivo de direcção das nossas actividades instrumentais.**

Assim, **as categorias são modelos ou guias para a acção**. Neste aspecto, as **diferenças entre categorização social e representação social** quase se diluem. Na visão do supra citado Leyens, com que podemos concordar ou não, as representações sociais são um caso particular da categorização social. No fundo este autor toma esta posição porque opta pela escola de Tajfel (um dos apóstolos da categorização) em oposição à de Moscovici, mas não podemos deixar de reconhecer os pontos comuns e as diferenças. No fundo uma representação social é um pensamento socialmente elaborado, socialmente partilhado que comporta uma dimensão figurativa, cognitiva, mas também uma dimensão de guia de acção.

5- Ordenar e colocar em relação, classes e acontecimentos.

Em suma, a **categorização** dá-nos acesso a um mundo mais ordenado e controlado, mais simples e mais fácil de ser explicado. Só que, se a categorização é inevitável não deixando de ter as funções positivas referidas, pode conduzir a disfunções. O homem da rua é aristotélico (elementarista) e quer sempre saber sobre os outros, mas resiste a saber para além daquilo que lhe é fornecido pelo que pode cometer com facilidade os chamados erros atribucionais e inferências.

Como já foi referido, uma das necessidades fundamentais para que possamos interagir com os outros de um modo eficaz consiste na procura de regularidades e invariâncias

comportamentais. A crença num universo relativamente estável e preditível revela-se imprescindível para que possamos antecipar o comportamento dos outros e para que possamos reduzir de modo drástico os custos dessa interacção. O que se tem de investir numa interacção será muito menor se se puder prever e antecipar o comportamento do outro. É também necessário explicar pós-facto o comportamento do outro e o nosso próprio. Estamos, então perante uma primeira dicotomia, objecto de grande investigação em psicologia social. É que perante o nosso próprio comportamento podemos funcionar como observadores, embora normalmente sejamos também actores, logo objectos de acção. Mas, pelo contrário, relativamente ao comportamento dos outros somos interactores, mas somos, sobretudo, observadores.

Pois então a questão: **como se comportam os sujeitos nas posições de actor e de observador?**

Face a um dado comportamento, a primeira explicação será necessariamente baseada em dicotomias muito grosseiras género estável *versus* instável e situacional *versus* disposicional.

Se um determinado comportamento pode ser imputável a factores que radicam na personalidade dos sujeitos ou se pode ser atribuível a índices que relevam da situação o destino destas duas interpretações é diferente. Assim, quando se interpreta um comportamento em termos disposicionais, o sujeito tem a certeza de que em situações futuras, por exemplo, um indivíduo que é introvertido se comportará desse modo, ou seja, uma interpretação disposicional possibilita uma maior previsibilidade do comportamento. Por outro lado, uma interpretação situacional já não o faz, pois as situações variam constantemente. O grau de previsibilidade do comportamento com base numa interpretação situacional é, então, bastante reduzido.

Assim sendo este **erro**, que por ser tão frequente é designado por **fundamental**, é cometido porque a categorização provocada pela necessidade de um mundo estável é um dos motivos / razões que regulam o comportamento. Designa-se por **erro fundamental** a tendência que os observadores do comportamento dos outros têm para o interpretar em termos disposicionais mesmo que todos os índices presentes apontem no sentido de uma atribuição às circunstâncias.

Segundo estudos de Rosenhan (1973) referidos por Leyens (1985) quer os psiquiatras quer psicólogos de diferentes tendências também podem cometer este erro em maior ou menor grau o que pode levar a um diagnóstico que trará ao paciente um estigma baseado em sintomas incongruentes (LEYENS, sup. cit.).

Este problema deve ser tido permanentemente em conta por parte dos Professores de Apoio Educativo e por parte dos psicólogos dos serviços de psicologia e orientação escolar, pois

os seus diagnósticos tendentes a classificar a patologia dos alunos para os colocar ao abrigo do Dec. Lei 319 / 91 (alunos com necessidades educativas especiais) podem colar a esses alunos estigmas difíceis de ultrapassar.

Estes erros de diagnóstico cometidos por psicólogos e psiquiatras têm ainda consequências terapêuticas: quanto mais a interpretação é feita em termos de personalidade, mais drásticas são as medidas terapêuticas que se tomam.

Dada a gravidade dos erros que se podem cometer com estas as teorias implícitas poder-se-ia perguntar porque motivo elas subsistem. A resposta é simples: elas são necessárias pelas funções que exercem enquanto reguladoras das interações sociais, daí serem um caso particular de categorização social. Apesar disso elas podem por vezes ser perniciosas porque, tal como já foi referido, a partir delas erros e incorrecções podem passar a funcionar como verdades perante as quais o sujeito não se questiona.

Existem ainda outros motivos pelos quais as nossas, psicólogos ou não, TIP se mantêm e resistem à mudança. Entre as várias compiladas por Leyens (1985, sup. cit) seleccionamos três grandes estratégias que apresentamos resumidas:

- Força do caso individual

O caso individual tem uma força persuasiva superior à que têm centenas de casos. A pregnância do concreto sobrepõe-se ao aspecto árido, despersonalizado das estatísticas. Atribuímos *“um peso desmesurado àquilo a que chamamos o «estudo de caso», ou seja, à apresentação concreta, floreada e metafórica do comportamento de uma ou de algumas pessoas apenas (LEYENS, sup. cit., p. 164)”*. Assim, sempre que determinados factos não nos agradam, mesmo que demonstrados estatisticamente, é-nos fácil opor-lhe um caso concreto. Deste modo atribuímos importância equivalente às duas informações, dependendo a nossa decisão unicamente de uma preferência pessoal.

- Comportamentos de confirmação de hipóteses

Quando formulamos uma determinada hipótese, isto é, quando temos uma teoria implícita acerca do outro, procuramos os dados comportamentais que confirmam a nossa hipótese e não vamos à procura dos dados que a infirmam. *“Por outras palavras, confiamos mais nas nossas teorias implícitas de personalidade do que numa informação objectiva que a contradiga (LEYENS, sup. cit., 168)”*.

Também só consideramos a experiência acumulada pelos outros na medida em que esta nos parece pertinente, isto é, na grande maioria dos casos, quando essa experiência é específica, concreta e de acordo com as nossas convicções ou hipóteses prévias.

- Realização de expectativas

Merton (1948, cit. LEYENS, op. cit.) designava este factor como a auto realização das expectativas. Assim, esta estratégia, com sabor a profecia, mais tarde designada por diversos autores como **Efeito Rosenthal**, diz grosso modo que, pelo facto das expectativas existirem se cumprem. O citado Leyens referindo-se a variadíssimos estudos mostra, por exemplo, que simples facto de se induzir uma expectativa leva a comportamentos que induzem ao seu cumprimento naquilo que ele designa por Efeito Pigmalião. O processo pode funcionar da seguinte forma: “*As expectativas de uma personagem relativamente a outra fazem com que ela vá agir de uma forma determinada. Este comportamento será interpretado pelo interlocutor que irá reagir a ele de forma apropriada. Este novo comportamento vai realimentar ou transtornar as expectativas da primeira pessoa, etc. Tudo se passará de forma involuntária e inconsciente* (LEYENS, sup. cit. p 190)”.

Um dos exemplos que Leyens refere é o seguinte:

Muitas vezes os **professores** quando pensam que um aluno é dotado, têm tendência a mostrar-se mais encorajadores: quando esse aluno se engana numa resposta dão-lhe mais tempo para se corrigir, mas fazem exactamente o contrário, passando a pergunta a outro aluno, quando pensam que o respondente é um “cábula”. Por outro lado, muitas vezes basta o comportamento não verbal ou a entoação de voz para transmitir a referida mensagem. Vejamos o caso referido pelo citado autor em que a palavra em itálico é a acentuada:

«*Julga* que esta pessoa venceu na vida?»

«Julga que esta pessoa *venceu* na vida?»

É de notar que o oposto também é verdadeiro: se esperarmos muito de uma pessoa e nos comportarmos como tal, essa pessoa esforçar-se-á para estar à altura dessa expectativa.

É por isso que os professores devem ter muito cuidado na forma como interpretam e transmitem as suas expectativas aos alunos (de forma verbal ou não verbal) pois se o fizerem de forma errada ou ambígua podem obter resultados diferentes dos objectivos naturalmente traçados (especialmente no caso de estarem a lidar com pessoas deficientes que ainda mais sensíveis a estes aspectos, embora os estudos mostrem que todos são influenciáveis) – insucesso em vez de sucesso, resultante do baixar das expectativas dos alunos, com resultados noutros campos, como por exemplo, diminuição da auto estima, num círculo que se fechará com os mesmos efeitos no próprio professor.

Resumindo esta última estratégia para a manutenção das nossa TIP:

- Damos mais peso às informações positivas do que às negativas. Favorecemos portanto a procura da confirmação das nossas hipóteses em detrimento da infirmação das mesmas;
- Esta busca de confirmação contribui para a realização do efeito Rosenthal, que deve ser encarado com a maior prudência para evitar alguns dos seus efeitos perversos. É preciso variar o nosso comportamento para não aprisionarmos totalmente o nosso interlocutor e para que este tenha oportunidade de se mostrar como realmente é. “*Felizmente o efeito Pigmalião [ou efeito Rosenthal] não é todo-poderoso!* (LEYENS, sup. cit., p 197)” pelo no que diz respeito à sua má utilização.

4.3. Motivação e expectativas

Vários estudos têm demonstrado que o poder das expectativas pode influir de forma significativa no comportamento das pessoas, e em particular, nas com deficiência mental.

A expectativa é definida pela **teoria motivacional da expectativa** da seguinte forma:

“Expectativa – antecipação subjectiva do que irá ocorrer se o indivíduo agir de determinada forma, perante várias alternativas. É, portanto, “a relação percebida entre o esforço e o desempenho, calculando a probabilidade de que quanto maior o esforço, melhor será o desempenho (MARTINS, 2001, p. 134)”.

As já referidas representações sociais são um dos factores que tem influência na construção das expectativas. Aquilo que alguém pensa de si próprio ou que julga que os outros pensam sobre a sua pessoa, pode condicionar o que se julga poder atingir. Pode-se dizer que as pessoas exercem, muitas vezes de forma inconsciente, uma grande influência sobre as outras. Vistas desta perspectiva as experiências de relacionamento interpessoal desenvolvidas ao longo da vida são importantes factores na percepção que o sujeito tem de si próprio e, por reflexo, na percepção que os outros têm dele. Isto aplica-se a uma pessoa dita “normal” ou a qualquer pessoa com deficiência, e a sua influência na respectiva personalidade não pode ser, de modo nenhum, minorizada. Por exemplo, um jovem que é tímido ou que pensa ser inadaptado ou rejeitado, ao comportar-se como tal, acaba por se relacionar com os outros de uma forma que transmite essa mensagem instilando neles essa imagem. A forma como os outros reagem reforçará, por reflexo, essa mesma auto-percepção. Uma das consequências é que um indivíduo com uma fraca imagem de si próprio acabará por restringir as suas expectativas ou acabará por criar expectativas negativas acerca da sua pessoa ou do seu desempenho. Estas expectativas

negativas, referem Beltrán e seus colaboradores (1984, cit. MARTINS, 2001), podem comprometer o rendimento escolar e profissional e por arrastamento, comprometer a auto estima e os mecanismos motivacionais e em última análise, todo o projecto de vida do indivíduo.

Em contrapartida, a criança que recebeu durante a sua infância o **amor** e o **carinho** dos pais, o **apoio** correcto dos técnicos e Professores de Apoio (as pessoas deficientes, e em especial as com T21 são muito sensíveis a estes aspectos), desenvolve de si própria uma imagem mais forte, menos dada às influências exteriores (por exemplo, menos dadas a comportamentos de conformidade – ver caixa de texto).

O referido “*princípio do amor*” pode, também, ser utilizado para alterar o efeito das expectativas negativas. Para o conseguir é fundamental desenvolver no sujeito um sentimento de confiança social e conseguir a sua abertura de forma directa às relações interpessoais.

A influência do auto conceito na **motivação para o trabalho** também não pode ser escamoteada, pois a motivação para o trabalho é um dos factores mais apontados como importante na integração profissional. Para alguns autores o auto conceito constitui-se mesmo como uma variável preditora da motivação para o trabalho, do desempenho positivo das tarefas profissionais e da satisfação que a pessoa terá no trabalho (MARTINS, 2001). De um desenvolvimento de um auto conceito salutar resultarão mais estes aspectos positivos.

Na formação do auto conceito é também importante a **Rede relacional**; As relações de amizade com jovens da mesma idade são outro dos factores primordiais na construção do eu (formação do auto conceito ou identidade) e na independência do sujeito (FORD, 1982, cit. MARTINS, op. cit.); aspectos tão necessários a uma integração profissional de sucesso.

É pois necessário que os projectos de transição para a vida activa tenham em conta, entre outros, os importantes aspectos que se seleccionou para referir neste capítulo.

Em termos de expectativas é curioso dizer que a previsão ou a expectativa de um acontecimento pode levar a que o mesmo se concretize. Vários autores referem-se a este *efeito profecia* (MERTON, 1975 cit. BELTRAN e al, 1984; SPRINTHALL & SPRINTHALL, 1997) designando-o por efeito Rosenthal, tal como já anteriormente referimos. Assim, por exemplo, um chefe que não tem muita confiança nas capacidades dos seus subordinados, afectará o desempenho dos mesmos porque eles responderão às expectativas dos superiores (MARTINS, 2001). Em oposição, um professor que acredita nas potencialidades dos seus alunos acabará por receber deles um *feedback* concernente com as expectativas por ele demonstradas. Seguindo esta linha de raciocínio, um aluno que tenha fracas expectativas sobre a sua integração na vida activa, actuará de acordo com esses pressupostos e receberá como consequência aquilo que ele

próprio esperava. Em resumo, o que as pessoas acreditam ser real acaba por ter consequências reais (Efeito Rosenthal).

As expectativas podem ser transmitidas de forma verbal e não verbal. Um reforço no momento certo, um elogio, um sorriso, um olhar, a preocupação revelada..., podem ajudar ou prejudicar a relação expectativa – esforço, elevando ou diminuindo o desempenho da pessoa (MARTINS, op. cit.).

Influências na formação da identidade

Há dois processos que desempenham um importante papel no desenvolvimento de uma consciência do eu:

Comparações sociais – processo sócio – psicológico que conduz à comparação do seu próprio comportamento e capacidades com outros indivíduos da mesma idade e posição social. Durante a adolescência esta comparação social adquire um impacto particularmente relevante e pode ter consequências positivas ou negativas. Serão positivas se resultarem de um processo de comparação salutar. Aí ficarão reforçadas a auto estima e a auto – confiança. Se da comparação resultar para o indivíduo um estatuto, dentro do grupo, inferior aos seus desejos então terá implicações negativas que afectarão a sua auto – imagem. Em resumo, a comparação é um processo neutro que leva a consequências positivas ou negativas que dependem do próprio processo e das acções desencadeadas pelas comparações sociais que o indivíduo efectua (SPRINTAL & COLLINS, 1999).

Conformidade – As pessoas adoptam comportamentos de conformidade quando se comportam ou tomam atitudes que os outros adoptaram. A conformidade pode resultar ou não de processos de comparação social. Os adolescentes podem ser mais ou menos conformistas por factores ligados a:

- crença na sua falta de competência para realizar determinada tarefa – um jovem que tenha esta percepção terá mais tendência a comportar-se como os seus modelos ou para seguir as orientações dos outros;

- estatuto dentro do grupo de pares:

- Os indivíduos com baixo estatuto têm tendência a ser mais insensíveis à conformidade;
- Indivíduos com estatuto médio são os que entram mais facilmente em conformidade, esperando, obter melhoria de estatuto;

Membros de grupo que ocupem estatuto elevado (líderes) são os menos conformistas (SPRINTAL & COLLINS, sup. cit).

Rosenthal (1967, cit. SPRINTALL & SPRINTALL, 1997) afirma que há quatro factores para explicar o modo como as expectativas influenciam o comportamento:

CLIMA:

A aceitação ou o encorajamento, verbal ou não, encorajam o modo de sentir do indivíduo e conseqüentemente, determinam o seu desempenho;

FEEDBACK:

Indícios verbais e elogios sobre o desempenho ajudam o indivíduo a aperfeiçoar-se;

INPUT:

Indicações e ensinamentos frequentes demonstram confiança o que, conseqüentemente, aumenta o seu desempenho;

OUTPUT:

Encorajamento, incentivos e calma para a execução dos trabalhos permitem um bom desempenho.

A expectativa no resultado e o grau de atractividade desse resultado condicionam a força com que o sujeito põe na tendência para agir de determinado modo. A partir desta constatação a teoria cognitiva da motivação assume três relações:

- atractividade ou importância pessoal do resultado obtido no trabalho;
- relação desempenho / recompensa ou o grau de credibilidade em que um determinado esforço conduz a um dado resultado;
- ligação esforço/desempenho ou percepção do indivíduo das probabilidades de que um determinado esforço despendido conduzirá ao resultado desejado.

A partir destas relações é possível compreender o processo cognitivo motivacional que tem então a ver com componentes como:

- resultados – tem a ver com aspectos tangíveis ou intangíveis da recompensa que podem ser negativos ou positivos consoante a percepção pessoal (por exemplo, dentro dos positivos: recompensas proporcionadas pelo trabalho, oportunidades de realização, relacionamento, etc.; negativos: ameaças, fadiga, frustração, descontentamento com a tarefa, etc.)
- instrumentalidade – tem a ver com o grau de percepção da relação desempenho e resultado alcançado. Um aluno que trabalhou muito e obtém uma boa classificação, atribui uma instrumentalidade elevada ligada ao resultado;

- valência – tem a ver com o grau de atractividade que o resultado do esforço despendido tem para o sujeito; se ele considera que o resultado a alcançar será positivo, então esforça-se por o alcançar, de contrário de contrário não se esforçará;
- expectativa – já anteriormente definido e que tem a ver com a antecipação subjectiva que o indivíduo faz do resultado calculando a relação entre o grau de esforço e o nível da recompensa ou do desempenho;
- força – que representa a quantidade de esforço ou tenção existente dentro da pessoa e capaz de a motivar.

Assim, nesta teoria, que possui maior capacidade preditora em indivíduos com *locus* de controlo interno, salienta-se a importância da relação esforço despendido *versus* atractividade do resultado e a natureza individual das expectativas e dos factores que podem motivar os indivíduos.

Motivação

A questão da motivação é a questão “por quê” formulada no contexto do comportamento (EVANS, 1982). O conteúdo etimológico da palavra motivação indica que motivação é o que põe um ser vivo em movimento, ou seja aquilo que o faz agir. Davidoff (1989, p. 385) diz que “*motivo ou motivação refere-se a um estado interno que resulta de uma necessidade que activa ou desperta comportamento usualmente dirigido ao cumprimento da necessidade activante.*”

A psicologia que utiliza este conceito visa intervir para modificar uma conduta ou um comportamento.

O mais interessante no conceito de motivação é que a dita é individualizada, personalizada. Cada pessoa constrói e desenvolve o seu próprio tipo individual de motivação, montando um *puzzle* a partir dos vários tipos específicos de motivação. Esta é uma realidade que não pode ser escamoteada pelos professores, nem pelos restantes técnicos que trabalham nos projectos de TVA. É, assim, importante que se detecte as componentes que predominam em cada pessoa, “*como referências imprescindíveis para o estabelecimento de um plano de acções significativas que conduzam, se for necessário, à transformação do tipo predominante ou que funcionem como ponto de partida para intervir* (MARTÍ et. al., 1996, p. 110, vol.4)” junto do aluno na aula ou em outra actividade.

Na construção da motivação há em primeiro lugar que considerar o móbil. Esse catalisador que leva as pessoas a despendem um esforço, físico ou intelectual, para conseguir

algo pode ser de ordem cognitiva, mas pode também apresentar elementos de outra ordem, por exemplo de tipo emocional ou moral. Assim, para alguns autores como Kozéqui (cit. MARTÍ et. al., 1996, p. 109, vol.4) a “*dose de esforço aplicada a actividades diferentes*” resulta da relação entre estes três tipos de motivação: cognitiva, afectiva e moral.

Conclui-se pois, que a motivação individual se constrói misturando, na maior parte das vezes inconscientemente, estes três tipos de motivação em doses maiores ou menores de cada um dos referidos aspectos.

Em termos da psicologia podemos falar de “motivação extrínseca”, quando as “razões” do esforço colocado numa tarefa provém de motivos exteriores (por exemplo, num estudante pode vir do medo de reprovar, dos presentes que os pais dão no fim do ano lectivo, do reforço recebido, etc.). Se os estímulos fazem parte do foro íntimo então está-se perante “motivação intrínseca” (por exemplo, interesse da pessoa por um determinado assunto). A estes sub – tipos junta-se a “motivação de competência” e a “motivação de aproveitamento”. A primeira tem a ver com a satisfação gerada com a tomada de consciência de que se está a fazer algo bem feito. A segunda tem a ver com a recompensa que um estudante ou um profissional podem receber por terem feito algo de bom ou de inovador. Portanto, esta última forma de motivação está relacionada com a criação de expectativas que podem ser positivas (por exemplo, fazer um esforço para se tornar melhor estudante que o companheiro de carteira, gerará a sensação – recompensa de se ser melhor) ou negativas (o medo do fracasso, o medo das críticas ou da reprovação advinda de um trabalho mal feito, a comparação com os outros, etc.).

Estes sub – tipos de motivação podem ser integradas nas motivações do tipo cognitivo.

À motivação também podem ser associadas um conjunto de atitudes que derivam do auto conceito do sujeito naquilo que se pode designar por consciência de “amor-próprio”. Por exemplo, um estudante que “sabe” o seu valor num determinado conteúdo espera que o esforço posto na realização de um trabalho, as dificuldades encontradas, e até mesmo “*as deficiências patenteadas, sejam reconhecidas pelo professor, como manifestação de um interesse personalizado pela tarefa que executa*” (MARTÍ et. al., 1996, p. 110, vol.4)”. Essa não manifestação pode acabar por ter um efeito inibidor que levará o aluno a adoptar atitudes de desinteresse que se podem designar genericamente por “comportamentos de não -realização”.

A motivação e a carreira profissional – motivação de realização

Em termos de carreira profissional a motivação também desempenha um papel fundamental. McClelland e Alschuler (cit. SPINTHALL & COLLINS, 1999, p. 656) consideram que a motivação para a carreira pode ser estimulada por aprendizagem directa. A investigação destes autores mostrou que se pode dividir em três factores interligados o motivo que impele o indivíduo para a realização:

1. Desempenho de acordo com um padrão de excelência;
2. Assunção moderada dos riscos;
3. Utilização positiva da informação de retorno (*feedback*).

Sabe-se que as pessoas bem sucedidas utilizam estes três factores de forma combinada. Uma pessoa que é capaz de estabelecer objectivos de competência e que depois assume riscos moderados para conseguir a sua realização, está constantemente a reanalisar a sua estratégia de acordo com a leitura da informação que vai recebendo – estes indivíduos mostram possuir um motivo de realização. Ao contrário, os indivíduos que possuem objectivos pouco definidos em relação ao seu desempenho ou que assumem riscos desmesurados ou precipitados ou uma total ausência dos mesmos, ou que evitam ajustar os seus planos de acordo com o feedback recebido, nunca conseguem obter sucesso.

Os dois autores citados anteriormente consideram que existe, em todo o ser humano, uma força interior ligada à competência, que pode ser grosseiramente referida como uma necessidade de dominar o ambiente. Esta força é mais conhecida por “*eficácia pessoal*” ou “*auto-eficiência*”. A forma real desta competência é moldada pela cultura – por exemplo, numa sociedade que valoriza a individualidade é natural que a “*auto-eficiência*” seja maior móbil motivacional do que noutra que valoriza mais o colectivo. Se a satisfação de potencialidades pessoais for enfatizada, então o *motivo para a realização* pode ser classificado como um *motivo de crescimento*. Mas, se o realce estiver na competição entre pessoas, então o motivo de realização pode ser chamado de *motivo social* (DAVIDOFF, ...).

Este comportamento designado genericamente por **comportamento de realização** está fortemente ligado à “*elaboração de planos racionais, estabelecimento de prioridades, tomadas de decisão bem orientadas e modificação dos planos à medida que a vida vai decorrendo* (SPINTHALL & COLLINS, 1996, op. cit., p. 657)”. É importante que se possa estimular nos estudantes este tipo de conduta e os já citados McClelland e Alschuler concluíram que tal é passível de ser ensinado e que passa primeiro por um ponto em que o indivíduo é orientado por

outros para a capacidade de se dirigir a si próprio. Ou seja, a pessoa passa de um comportamento de conformidade, que se vai progressivamente atenuando à medida que a pessoa aprende as estratégias e mecanismos necessários e vai ganhando autoconfiança, para um comportamento em que toma as rédeas da sua vida num processo auto-dirigido e consciencioso. São algumas barreiras ao atingimento deste último estágio o medo do sucesso e questões culturais por exemplo ligadas a estereótipos culturais (por exemplo o motivo de realização para as mulheres, as representações sociais das pessoas deficientes – normalmente negativas e muito dadas a desconsiderar o seu potencial, etc.).

Como já dissemos, é muito importante que um trissómico adquira e interiorize estes comportamentos, percebendo que estratégias deste tipo, são-lhe ensinadas não apenas para uma situação específica, mas para serem aplicadas às mais diversas situações da sua vida.

Origens da motivação de realização e do respectivo comportamento

Para estimular comportamentos de realização os **incentivos** têm-se revelado úteis, mas pesquisas apontadas por Davidoff (... , p. 420) indicam que “*os incentivos são mais motivadores quando sucessos imediatos levam a oportunidades futuras valorizadas*”. Ou seja, quando o balanço dos prós e contras do sucesso obtido na tarefa for francamente positivo (por exemplo obter uma classificação elevada num exame que permita o ingresso numa faculdade num curso desejado).

No estabelecimento de necessidades de realização académica, intelectual e de carreira parecem ser importantes as influências da família. Normalmente pais que acompanham muito o ensino dos seus filhos salientam-lhes com frequência a importância do sucesso e da independência. Muitas vezes, recompensam os seus filhos pelas suas realizações (obtenção de classificações elevadas em testes escolares, tentarem ou realizarem por si só tarefas difíceis, persistirem sem auxílio até que consigam êxitos, fazerem amigos, etc.). Em termos de crianças com Trissomia 21 a literatura parece indicar que é útil que os pais actuem assim embora sempre adaptando os seus comportamentos e incentivos às características da criança, mas sem o que já chamamos de *efeito de condescendência*, ou seja, evitarem não considerar verdadeiramente as potencialidades dos filhos e actuarem de forma super protectora. Os pais também não devem ignorar o efeito Rosenthal – muitas vezes aquilo que se deseja em termos de expectativas, acontece porque como diz Paulo Coelho “*a alma do mundo conspira para realizar aquilo que queremos*”. Apenas devem ter o cuidado de estabelecer metas e desenvolver expectativas realistas e lutar pela sua realização e ensinar os filhos a fazer o mesmo.

As famílias das crianças:

“...com baixa motivação para a realização tendem a enfatizar virtudes diferentes, inclusive polidez, limpeza e obediência à autoridade (DAVIDOFF, ..., p. 412)”.

Quanto às raparigas já dissemos anteriormente que podem ser “vítimas” de alguns estereótipos da sociedade, por exemplo, os pais considerarem não ser importantes para elas a carreira e desencorajarem as motivações para a realização. Há aqui nitidamente uma influência cultural que como já referimos é um dos factores que influencia os comportamentos de realização.

Os professores e técnicos, encorajando (incentivo) ou não comportamentos de realização, podem influenciar o seu desenvolvimento. Por exemplo, um professor que perante situações de dificuldade de realização incentiva os seus alunos a esforçarem-se e a tentarem mais arduamente, sem pôr em causa as suas capacidades intelectuais ou outras, está a contribuir para o desenvolvimento de comportamentos de realização.

Nos motivos para realização não podemos deixar de referir a auto estima. Esta participa do *nível de aspiração* ou atitude em relação àquilo que se quer ser no futuro (MUCCHIELLI, ...). O nível de aspiração exprime-se na finalidade que um sujeito ou grupo pretende atingir numa actividade em que está empenhado e no esforço posto para atingir esses fins e pela valorização que se dá ao que se pode ganhar com esse êxito. As pessoas com boa atitude em relação a si ou boa auto estima têm uma atitude que vai dar significado ao sucesso alcançado e funciona também como um “impulso” para a necessidade de alcançar esse êxito (necessidade de realização). Assim, a auto estima pode ser considerada como uma das componentes principais da motivação para realização (MUCCHIELLI, ...).

Obstáculos à realização

➤ Medo do sucesso

Como já referimos um dos grandes obstáculos à realização é o medo em relação ao sucesso. Pode parecer estranho que se tenha medo de obter sucesso, mas tal acontece efectivamente.

Estudos de Martina Horner (cit. DAVIDOFF, ..., p. 422) três categorias de *motivos para evitar o sucesso*:

Categoria 1: O sucesso traz um forte medo de rejeição social (as pessoas que têm sucesso, são por exemplo, invejadas pelos outros o que pode ter como consequência a sua rejeição. Em sociedades como a portuguesa, isto parece ser relativamente comum);

Categoria 2: O sucesso produz culpa, tristeza e dúvida quanto a ser normal (como o sucesso de realização não é atingido por muitos na sociedade, surgem estes medos; por exemplo

o conhecidíssimo Maslow acreditava que as necessidades de realização do tipo crescimento eram somente conseguidas por um por cento da população);

Categoria 3: O sucesso é negado por mudar ou distorcer os indícios, de modo que a pessoa já não é mais directamente responsável pelo seu próprio sucesso. Por exemplo, um trabalhador que desenvolve um novo método para fabricar um determinado produto, pelo facto de estar a trabalhar nessa fábrica, vê a sua invenção ser utilizada pela sua empresa. Este trabalhador já não é directamente responsável pelo seu sucesso porque este depende da empresa para quem trabalha.

As mulheres são as principais vítimas do medo do sucesso, pois os seus êxitos de realização são muitas vezes mal vistos em algumas sociedades onde elas têm dificuldade em imaginar-se com sucesso académico, intelectual ou relacionado com a carreira.

➤ Expectativas de fracasso ou medo do fracasso

Outro dos obstáculos à realização prende-se com *expectativas de fracasso* (que segundo Atkinson (cit. EVANS, 1982) são antecipação afectivas negativas que apresentam um motivo para evitar a tarefa). Este factor é particularmente crítico para pessoas deficientes, porque, tal como refere Claudino citando Osipow (1976, cit. CLAUDINO, 1998, p. 78), para elas há uma “*valorização negativa da deficiência enquanto característica mais central e determinista do comportamento do indivíduo neste contexto, sendo todas as opções de carreira entendidas como muito limitadas*”. Esta representação social, potencialmente discriminante, cria por reflexo expectativas de realização baixas que inibem, muitas vezes, a exibição de comportamentos de realização, mesmo em pessoas deficientes com bom potencial de desenvolvimento, como por exemplo, muitas das que têm trissomia 21.

Tal como, por vezes acontece com crianças pobres, os jovens deficientes (e vamos referir apenas aqueles que têm potencial cognitivo), são encaradas por alguns professores, pelos pais e outras pessoas significativas de forma determinista, considerando-as irremediavelmente limitadas ou incapazes de conseguir realizações significativas ao nível das suas vidas. Deixados um pouco de lado estes alunos podem aprender pouco e ter muitos insucessos. “*Alguns estudantes desistem. Muito simplesmente deixam de tentar, talvez por se sentirem desanimadamente atrás e não poderem imaginar qualquer outra consequência a não ser o fracasso* (DAVIDOFF, op. cit)”.

É pois importante que se proporcionem oportunidades de realização a todos, nem que para isso se tenham de modificar as práticas de ensino. Às vezes basta começar por premiar, com palavras, com incentivos ou outras formas de reforço, os pequenos sucessos para se obterem alterações positivas nos comportamentos de realização e conseqüentemente na auto-estima, no auto-controlo, na melhoria das perícias, etc.. Estes últimos factores são por si só

gratificantes para pessoas deficientes ou não, e depois, num ciclo que se fecha, tornar-se-ão também eles os incentivos para novas realizações. Como diz um ditado popular português: “*grão a grão enche a galinha o papo*”, ou seja, pequenos passos para se atingir grandes objectivos. Esses objectivos em pessoas deficientes podem ser coisas aparentemente banais como conseguir autonomia, independência, auto-respeito, respeito dos outros...

Um dos aspectos perniciosos das baixas expectativas é que uma vez estabelecidas podem ser mantidas e alimentadas pela forma como as pessoas vão encarando as suas vitórias e derrotas ao longo da vida. As pessoas que vêm os seus êxitos como fruto do acaso, da sorte e não do seu próprio esforço, ou que acham que as derrotas e fracassos se devem a falta de capacidades, ou seja, as pessoas que não têm *locus de controlo interno* (ver caixa), tendem sempre a fazer avaliações negativas sobre si próprias, o que as leva a sentir-se desamparadas e sem grandes possibilidades e conseguirem realizações. Estas pessoas com este tipo de atitude mental estão constantemente a limitar as suas expectativas de sucesso o que terá como consequência, diz Rosental, o não atingimento desse mesmo sucesso.

Há evidências de que as mulheres e os deficientes tendem a manter este padrão de atitudes e de cognições. É preciso pois, combater este tipo de comportamentos auto-prejudiciais.

Locus de controlo

Os investigadores dizem que o *locus de controlo* pode ser interno ou externo.

Um *Locus de Controlo interno* implica uma percepção de que os acontecimentos positivos ou negativos dependem do controlo pessoal. Pessoas com este tipo de controlo têm normalmente, em situações escolares, um bom aproveitamento. Apresentam uma mais elevada auto estima e possuem uma menor tendência para depressões e outros desajustamentos psicológicos.

O *Locus Controlo externo* implica uma percepção dos acontecimentos positivos ou negativos, fora do controlo pessoal. Pessoas com este tipo de *Locus* atribuem o sucesso a causas exteriores. São consequentemente, indivíduos com um baixo auto conceito e que, por exemplo, em situações escolares, apresentam um menor aproveitamento relativamente a alunos com *Locus de Controlo interno*.

PARTE II - A INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 1 - PLANEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Planeamento e justificação da investigação

Para que os jovens desfavorecidos (deficientes ou não) atinjam quando adultos uma qualidade de vida aceitável é importante que, nos últimos anos de escolaridade a escola ou a instituição se preocupem em construir uma ponte entre a vida escolar protegida e a vida independente no mundo exterior (Declaração de Salamanca, 1994). Cabe pois à escola um papel fundamental na implementação de projectos de TVA, e os professores, vectores indispensáveis do processo, necessitam adquirir conhecimentos e preparação relacionada com o tema, para que possam prestar um melhor serviço aos seus alunos e à sociedade em geral. Os professores, no mundo globalizado, já não podem ser meros transmissores de conteúdos e têm a responsabilidade de colocar os seus alunos na rota para serem bem sucedidos como adultos. O professor tem agora uma missão de preparação global dos seus discentes, que o responsabiliza, também, pelos seus sucessos futuros (como diz o recente relatório da OCDE sobre a educação na Europa, os professores e a escola devem ser responsabilizados pelo sucesso educativo dos alunos, que não se esgota na escola nem nas classificações obtidas, mas prolonga-se como um eco nos sucessos obtidos ao longo da vida). Esta proposta de trabalho, efectuada no âmbito da elaboração de Tese de Doutoramento, defende precisamente esse ponto de vista e passa por dotar o professor envolvido na sua elaboração com conhecimentos sobre os mais modernos métodos de TVA, sobre novas metodologias pedagógicas, novas práticas de sala de aula, para que através do seu exemplo, e dos conhecimentos reunidos e publicados na Tese, se dê mais um passo na aproximação da escola portuguesa às novas exigências deste *mundo global* em constante mutação e para que os alunos e os professores, a escola e a comunidade em geral, ganhem com as novas ideias e os novos conhecimentos e comecem a surgir soluções para o tão grande número de alunos que abandona precocemente os estudos por não verem na escola a ajuda na solução dos seus problemas de integração na vida activa / adulta.

Esta **proposta de trabalho** parte do ponto de vista de alunos trissómicos e do Ensino Especial (em que o autor é especializado), mas é sabido que em termos educacionais, como existe muita e avançada investigação relacionada com necessidades educativas especiais, há sempre, ou quase sempre, uma importação dos conhecimentos reunidos, quer pedagógicos, quer de novas metodologias, quer até mesmo ao nível de novas tecnologias, para o ensino “normal”, pelo que o sistema escolar só tem a ganhar com este tipo de investigações.

Esta investigação constitui a parte da estrutura a apresentar no âmbito da preparação da Tese do Doutoramento em Ciências da Educação - Didáctica e Organização de Instituições Educativas, da Universidade de Sevilha em protocolo com a Universidade Moderna, e tem um

papel determinante no aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos dos docentes, contribuindo para uma reflexão sobre o fenómeno educativo e o papel da escola na sociedade. É também um importante contributo para o aumento dos conhecimentos científico – pedagógicos dos Professores do Ensino Especial e de todos os técnicos que trabalham em Transição para a Vida Activa e, em particular, para os que trabalham com trissomia 21. Esta investigação, pelo facto de ter recorrido a um instrumento ainda não utilizado em investigações com populações desta natureza, dando voz aos interessados, é também um importante contributo para todos aqueles que se interessam pela formação e pelos projectos de vida de pessoas com trissomia 21; através deste trabalho torna-se possível a pedagogos, psicólogos, técnicos de orientação escolar e profissional, médicos, etc., compreender de maneira um pouco mais aprofundada, as motivações, os interesses, as dificuldades, as expectativas, os sonhos, as esperanças, os sentimentos, as representações destes jovens acerca do sua inserção social e profissional. Também podem beneficiar deste trabalho os governos que, através da legislação e dos incentivos à contratação buscam formas de integrar profissionalmente estas e outras populações desfavorecidas. Do mesmo modo, constitui igualmente um relevante instrumento de conhecimentos e reflexão para as organizações que visam apoiar a integração profissional de populações deficientes com trissomia 21 ou outras deficiências intelectuais.

1. 2. OBJECTIVOS

Em termos de transição para a vida activa as orientações internacionais expressas pela Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) fazem a seguinte recomendação:

“56. Os jovens com necessidades educativas especiais precisam ser apoiados para fazer uma transição eficaz para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondam às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e activos das respectivas comunidades. Estas actividades terão de se efectuar com a participação empenhada de consultores vocacionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e serviços e organizações competentes.”

À luz dos princípios referidos neste artigo, e com o fim de dar um contributo, através do conjunto de conhecimentos que se vai reunir nesta investigação, que possa levar ao aumento da empregabilidade dos jovens com trissomia 21, e colocação em empregos, traçamos os seguintes objectivos específicos a partir do **objectivo geral** deste trabalho que é **conhecer as representações sobre a integração na vida activa de alunos trissómicos com potencial para a inserção profissional.**

1.2.1. Objectivos principais

1- Perceber a relação existente entre as representações feitas pelos alunos sobre o seu processo de transição para a vida activa e o seu processo de educação / formação como aluno com n.e.e.;

2- Conhecer as representações sobre a transição para a vida activa (sonhos, ideais, expectativas, opiniões, ideias, etc.) dos jovens com trissomia 21 em processo de TVA.

3- Perceber a relação entre as representações sobre o processo de transição para a vida activa do aluno de n.e.e. e o meio social e cultural;

4- Identificar factores, como, por exemplo, elementos pedagógicos fornecidos aos alunos, competências desenvolvidas no processo formativo, envolvimento da família no processo formativo, meio geográfico de origem (rural ou urbano) que podem intervir ou influenciar os ideais e sonhos manifestados pelos alunos.

1.2.2. Objectivos secundários

1- Identificar e listar os principais métodos de transição para a vida activa utilizados nas escolas com alunos com deficiência;

2 - Identificar e listar os principais métodos de transição para a vida activa utilizados com os jovens com trissomia 21 em formação;

3- Através das representações dos alunos concluir sobre os métodos de transição para a vida activa que geram ideais / expectativas mais positivas;

4- Determina e listar, através das representações, os principais problemas / dificuldades, reais ou imaginados, antecipados (esperados) pelos alunos, face ao fim da sua escolaridade;

5- Identificar e listar os principais factores necessários para uma boa integração profissional de pessoas com deficiência (percepcionados pelos técnicos que trabalham em TVA).

6- Identificar e listar as principais dificuldades sentidas pelos professores do Apoio Educativo e/ou outros técnicos na aplicação de métodos de TVA a jovens com deficiência.

1.3. HIPÓTESES

Seguem-se as hipóteses de trabalho colocadas a partir dos objectivos propostos. Estas hipóteses são apresentadas separadas por temas de estudo ou variáveis gerais.

Representações

Indivíduos com trissomia sujeitos a processos de TVA adequados têm representações sobre a sua integração na vida activa muito mais positivas e optimistas que os restantes com potencial para serem inseridos profissionalmente.

Os jovens trissómicos com auto conceito positivo apresentarem representações mais positivas sobre a sua integração na vida activa; acontecendo o oposto com os que têm auto-conceito negativo.

Escolaridade dos pais

Pais com níveis de escolaridade elevados e/ou com profissões de melhor nível instilam nos seus filhos desejos de realização (motivações de realização) logo maiores as motivações para o trabalho, melhores os sonhos (sonhos positivos) e maiores as expectativas (expectativas positivas) reveladas pelos sujeitos com T21.

Expectativas dos pais

As expectativas dos pais influenciam directamente as expectativas dos filhos acerca da integração profissional.

Rural / urbano

Jovens de meios rurais têm expectativas e representações acerca da sua integração profissional menos positivas do que jovens alunos de zonas urbana.

As expectativas mais positivas de alunos de zonas urbanas estão directamente relacionadas com a existência de maiores meios de apoio nestas zonas (instituições, professores de apoio, processos de TVA).

Intervenção precoce

Sujeitos que tiveram intervenção precoce possuem melhores competências académicas.

Jovens que tiveram intervenção precoce apresentam níveis de autonomia e independência superiores aos dos restantes alunos que não tiveram intervenção precoce.

Frequência escolar

Os níveis de escolaridade dos alunos com trissomia 21 com potencial para serem integrados profissionalmente, são, em média, dois a três anos inferiores (atraso escolar) ao que seria de esperar nos seus pares sem deficiência com a mesma idade.

Motivações para trabalhar

A maioria dos alunos trissómicos com potencial para tal, querem trabalhar para conseguirem independência económica.

Envolvimento dos pais no processo educativo e formativo

Relativamente a este assunto foram colocadas duas hipóteses:

- 1- A maioria dos pais dos alunos trissómicos tem um forte envolvimento no processo educativo dos filhos;
- 2- A maioria dos pais dos alunos trissómicos não interfere nas escolhas profissionais dos filhos deixando esse assunto nas mãos dos técnicos.

1.4. CLARIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO / DESENHO E METODOLOGIA / FASES DO ESTUDO

A sociedade actual, mundializada e baseada num modelo mais instável, mais competitivo e em contínua evolução, põe aos seus membros desafios novos e mais exigentes.

A todos os cidadãos, qualquer que seja a sua condição, é colocado o desafio de serem competentes e competitivos o que os leva à contínua necessidade de formação para se adaptarem a novas exigências, quer laborais quer ao nível do seu próprio projecto de vida. Assim, para os jovens em geral que não pretendem prosseguir estudos e para os deficientes em particular, é cada vez mais importante que as escolas os preparem para a transição para a vida activa.

Na escolha do tema, para além dos factores já apontados, gostaria de salientar ainda os seguintes, também importantes no campo do ensino e da educação, a que este projecto de trabalho procurará dar resposta:

- a) Necessidade de se abordar e aprofundar na sociedade actual e especialmente nas escolas, o tema da inserção na vida activa, que pode, cada vez mais, ser tratado em qualquer das áreas dos novos currículos;
- b) Necessidade de colmatar, neste âmbito, eventuais lacunas da formação dos professores.
- c) Dar voz aos interessados e aos envolvidos em processos de transição para a vida activa, para aferir se os métodos pedagógicos dão resposta e são a resposta às necessidades dos alunos-clientes;
- d) Contribuir para o conhecimento de métodos de transição para a vida activa, e das várias modalidades de formação prática, em empresas ou não;
- e) Contribuir para a análise e desenvolvimento dos métodos pedagógicos utilizados na transição para a vida activa;
- f) Contribuir, com os conhecimentos reunidos nesta investigação, para o aumento da empregabilidade dos jovens com trissomia 21 e dos jovens em geral.

A seguir são apresentados de forma geral as delimitações do “objecto” de estudo, o desenho e a metodologia e as fases do estudo. Todas as informações apresentadas neste capítulo destinam-se a dar uma visão geral do trabalho e cada um dos temas serão desenvolvidos ao longo deste relatório em capítulos dedicados especificamente a cada um deles.

Delimitação do “objecto” de estudo

A população alvo “objecto” deste estudo é constituída por jovens com Trissomia 21 com idade para iniciar um processo de transição para a vida activa, ou já em processo de transição para a vida activa a frequentar escolas públicas portuguesas. São ainda respondentes aos restantes instrumentos os respectivos pais/Encarregados de Educação e técnicos que trabalham directamente com estes jovens.

Os jovens da amostram tinham de ter entre 13 a 18 anos (13 anos -idade que deveria ser a do início do processo formal de TVA; 18 anos – idade que deveria ser a do fim do processo de TVA, em escolas públicas); o respectivo sexo foi considerado irrelevante para este estudo; quanto ao tipo de trissomia, o facto de termos seleccionado apenas jovens com potencial para serem integrados profissionalmente, foi factor de exclusão para certos tipos de trissomia com maiores comprometimentos.

Metodologia utilizada

Optamos por uma metodologia mista (qualitativa / quantitativa) e utilizamos o método descritivo (baseado em análise estatística descritiva) para a análise dos resultados.

O trabalho seguiu genericamente as seguintes etapas:

1. Planeamento da investigação;
2. Revisão Bibliográfica;
3. Elaboração dos instrumentos de colecta de dados e respectiva validação por um painel de cinco peritos;
4. Colecta de dados, com entrevistas semi-estruturadas, junto dos jovens trissómicos em idade ou em processo de TVA que frequentam escolas públicas portuguesas; preenchimento de questionários pelos técnicos envolvidos e pelos pais dos alunos;
5. Análise e interpretação dos dados recorrendo à categorização nos dados qualitativos e ao auxílio dos programas informáticos SPSS (Versão 11.5) e Excel na análise de informações quantitativas;
6. Redacção da tese;
7. Revisão com o tutor;
8. Redacção final da tese.

Para a recolha de informação, e dada a diversidade de fontes e ao necessário cruzamento/triangulação de dados, achamos por bem utilizar instrumentos diversificados que incluem:

- Entrevistas semi – estruturadas
- Questionários
- Análise documental

Desenho de investigação

Esta pesquisa tem as características de um estudo descritivo com procedimento de “*encuesta*”.

Os procedimentos da investigação ou desenho da investigação passaram pelas seguintes tarefas:

1- Análise bibliográfica da literatura existente sobre o tema e elaboração dos instrumentos de recolha de dados;

2- Divisão da investigação em dois blocos:

2.1- Bloco I (esta parte constituiu o corpo da Tesina):

Este bloco investigativo, cuja existência foi já amplamente justificada, obrigou aos seguintes desenvolvimentos:

- Contacto com escolas (através do questionário sobre métodos de TVA) ou instituições (contacto directo e entrevistas com os responsáveis ou com técnicos responsáveis por programas de TVA) que tinham alunos trissómicos em idade de TVA para selecção da amostra (a amostra incidu principalmente na zona da chamada Região de Lisboa e Vale do Tejo, que, em princípio é a que fornece melhores meios aos seus alunos e onde haverá maior número de programas de TVA a funcionar);
- Selecção da amostra seguida de pedidos de autorização para entrevista aos alunos;
- Análise dos dados do questionário aos técnicos sobre métodos de TVA e elaboração do relatório (Tesina).

2.2- Bloco II (esta parte constitui o corpo da Tese):

Genericamente este bloco, cujo relatório aqui se apresenta, seguiu nas suas etapas empírica e conceptual, os seguintes passos:

- Entrevistas informais aos técnicos que trabalham em TVA e na formação e integração profissional de trissómicos;
- Entrevista aos jovens seleccionados para a amostra;
- Se necessário, realização de novas entrevistas para esclarecer dúvidas ou para completar informações;
- Inquérito aos técnicos que trabalham com estes alunos;
- Passagem de um questionário aos pais dos alunos que fazem parte da amostra;
- Análise dos documentos fornecidos pelas escolas escolhidas;
- Análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório final (memória final da investigação).

Quadros sinópticos do desenho de investigação

Os quadros que se seguem esquematizam o desenho desta investigação apresentando desde as dimensões e variáveis incluídas nos instrumentos de recolha de dados, aos métodos utilizados para analisar a informação recolhida:

Dimensões e variáveis

DIMENSÕES	VARIÁVEIS
Caracterização da população	<ul style="list-style-type: none">- Número de indivíduos com T21 (caracterização por idade, sexo, tipo de T21 e origem social e geográfica) e comparação com os dados estatísticos nacionais desta população;- Número de jovens com T21, em processo de transição para a vida activa (caracterização por idade, sexo, tipo de T21 e origem social e geográfica);

Dimensões sócio-relacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Nível social e cultural dos pais; - Funcionamento interpessoal; - Origem geográfica do aluno; - Envolvimento dos pais.
Dimensões sócio-cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> -Expectativas do(a) aluno(a), ansiedade dos pais face ao processo de TVA, influência dos pais nas escolhas profissionais, ansiedade dos pais face à aceitação socio-profissional dos filhos; - Sentimentos, sonhos, ideais, expectativas, dificuldades, consequências, intenções, soluções, motivações para o trabalho; -Percepção do auto-conceito; - Perceptibilidade dos técnicos em relação aos sujeitos e às suas competências para o trabalho; - percepção dos técnicos em relação a competências gerais de comunicação e matemática.
Dimensões sócio-profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Razões da vocação ou das escolhas profissionais; -Percepção dos requisitos pessoais para desempenhar a profissão escolhida; - Percepção das competências sócio-profissionais e motivações para o trabalho. -Métodos de TVA - Dificuldades na aplicação de métodos de TVA - Factores necessários para uma boa integração profissional - Percepção da importância de se ser aluno de n.e.e., na integração na vida activa e das dificuldades dessa integração.

Quadro 11 - Dimensões e variáveis incluídas nos instrumentos de recolha de dados

- **Dimensão sócio-relacional** – tem a ver com os factores e comportamentos de relacionamento;
- **Dimensão sócio-cognitiva** – é relativa às competências psicológicas, académicas e profissionais;
- **Dimensão sócio-profissional** – tem a ver com as representações sobre a transição para a vida activa e factores necessários a uma boa integração profissional

População e amostragem

População	Amostragem
Jovens portadores de T21 a frequentar o 8.º, 9.º ou outro ano escolar desde que esteja em idade de processo de TVA	- Amostragem estratificada não proporcional de 7 a 10 indivíduos;
Técnicos envolvidos no processo de TVA ou integração profissional	- Técnicos a trabalharem com os jovens da amostra (professores do ensino regular, do Ensino Especial e técnicos dos Serviços de Orientação e Psicologia - SPO).

Quadro 12 - População e método de amostragem

Instrumentos de recolha de dados

DIMENSÕES / VARIÁVEIS	POPULAÇÕES/ AMOSTRAGEM	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS
Caracterização da população: - Jovens com T21 em processo de TVA nas escolas públicas (caracterização por idade, sexo, tipo de T21 e origem social e geográfica);	Portadores de T21;	Estatística da população com T21; Documentos das escolas;
Métodos de TVA	Técnicos a trabalhar ou que tenham trabalhado em processos de TVA; Escolas públicas com alunos em processos de TVA;	Questionário sobre métodos de TVA; Documentos das escolas;

<p>Dimensões sócio-relacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nível social e cultural dos pais; - funcionamento interpessoal; - Origem geográfica do aluno. 	<p>7 a 10 jovens portadores de T21 a frequentar o 8.º, 9.º ou outro desde que em idade de processo de TVA (amostragem aleatória estratificada não proporcional) e respectivos Encarregados de Educação</p>	<p>Entrevista semi-estruturada</p> <p>Questionários aos Encarregados de Educação</p>
<p>Dimensões sócio-cognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expectativas dos pais quanto ao futuro profissional do filho(a); ansiedade dos pais face ao processo de TVA; influência dos pais nas escolhas profissionais; - Percepção do auto conceito; - Sentimentos, sonhos, ideais, expectativas, consequências, intenções e soluções. - Perceptibilidade dos técnicos em relação aos sujeitos, às suas motivações para o trabalho e competências gerais. 	<p>7 a 10 jovens portadores de T21 a frequentar o 8.º, 9.º ou outro desde que em idade de processo de TVA e respectivos Encarregados de Educação (amostragem estratificada aleatória não proporcional)</p> <p>Técnicos envolvidos no processo de TVA ou integração profissional (amostragem aleatória estratificada não proporcional)</p>	<p>Entrevista semi-estruturada;</p> <p>Questionários aos Encarregados de Educação</p> <p>Questionário aos técnicos (percepção dos técnicos)</p>
<p>Dimensões sócio-profissionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Razões da vocação ou das escolhas profissionais; -Percepção dos requisitos pessoais para desempenhar a profissão escolhida; 	<p>7 a 10 jovens portadores de T21 a frequentar o 8.º, 9.º ou outro desde que em idade de processo de TVA (amostragem aleatória estratificada não proporcional)</p>	<p>Entrevista semi-estruturada</p>

-Percepção dos factores para uma boa integração profissional;		Questionário aos técnicos sobre métodos de TVA
---	--	--

Quadro 13 - Dimensões e variáveis incluídas em cada um dos instrumentos e populações a que se destinam

Instrumentos e sistemas de análise de dados

INSTRUMENTOS	SISTEMA DE ANÁLISE DE DADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Questionários • Parte estruturada da “entrevista semi-estruturada” 	<p>A análise dos dados vai ser feita com Análise Estatística com auxílio do programa informático <i>SPSS</i>, e Excel, com determinação de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - médias (média simples e média recortada a 5%) - medianas - modas - desvio padrão, variâncias, curtose... - tendências - percentagens, frequências absolutas e relativas <p>Iremos utilizar técnicas não paramétricas e técnicas paramétricas consoante as escalas de medida das respostas utilizadas em cada pergunta e a dimensão da amostra.</p> <p>Os métodos não paramétricos que vamos utilizar vão incluir as seguintes análises:</p> <ul style="list-style-type: none"> - análises simples univariadas e bivariadas - frequências - coeficientes de correlação - Medidas de fiabilidade (α) <p>Os métodos paramétricos que vamos utilizar</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Parte não estruturada da entrevista semi-estruturada 	<p>vão incluir, se possível, as seguintes análises:</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuição das respostas (desvio padrão, assimetria, curtose...) - correlações tipo Pearson ou Spearman - regressão linear - teste t <p>A análise dos dados vai ser feita através de Análise Qualitativa com auxílio de um sistema de categorias</p>
--	---

Quadro 14 - Instrumentos e sistema de análise dos dados

Definição dos métodos estatísticos a utilizar, se possível, na análise das informações reunidas através dos instrumentos de recolha de dados:

- **Correlação** – O procedimento estatístico de correlação determina o grau de associação entre variáveis. Para variáveis nominais mede a relação entre variáveis e para variáveis ordinais mede as ordens das variáveis. Antes de calcular uma correlação será feita a análise aos valores perdidos e serão eliminados os valores extremos (outliers) das variáveis para que não enviesem os resultados. As correlações de Pearson utilizam-se quando as variáveis são quantitativas e têm distribuição normal. Quando as variáveis não tiverem distribuição normal e forem ordinais serão utilizadas as correlações de Spearman.

- **Análise factorial** – A análise factorial, a partir de um conjunto de variáveis, tenta identificar um conjunto menor de variáveis hipotéticas designadas por factores. Noutras palavras podemos dizer que a análise factorial analisa a correlações entre itens para verificar se esses itens medem uma ou mais variáveis latentes.

Uma das técnicas de análise factorial a utilizar neste trabalho será a «Análise Factorial por Máxima Verossimelhança» para testar a validade teórica dos questionários. Para esta análise utilizam-se as seguintes opções do SPSS:

DATA REDUCTION
FACTOR
Extraction

Dentro da opção Extraction use
Method = Maximum likelihood
(ou Principal axis factoring)
Correlation matrix
Eigenvalues greater than 1
Maximum iterations = 100

- **Regressão linear** -A regressão linear permite encontrar a recta que melhor representa a relação entre duas variáveis.

- **Teste t** – Este teste compara as médias de uma variável para dois grupos de casos independentes, ou seja, grupos em que não há qualquer relação no que diz respeito a pessoas ou objectos. Este teste pode ser utilizado quando o número de casos é bastante pequeno. O teste t também pode ser utilizado para amostras relacionadas. Neste caso ele compara as médias de duas variáveis para o mesmo grupo.

- **ANOVA (Análise de Variância)** – A ANOVA testa diferença entre diversas situações e para duas ou mais variáveis, ao contrário do teste t que só testa 2 variáveis. No entanto, os dois testes comparam as variâncias devidas às variáveis independentes confrontando-as com a variância total.

- **Análise de variância** – testa as diferenças comparando três ou mais amostras independentes ou variáveis do mesmo universo.

1.5. Descrição da População alvo

Qualquer investigação pressupõe uma recolha de dados. Estes dados são informações recolhidas por observação ou medida de uma ou mais variáveis. Estas observações ou medidas são fornecidas por um conjunto de entidades ou «**casos**» – designação dada em ciências sociais – retirados de uma determinada **População** ou **Universo**.

Este estudo irá abranger os seguintes **casos**: alunos com trissomia 21 a frequentar o 8.º ou 9.º ano de escolaridade, em processo de transição para a vida activa. Poderá abranger alunos portadores deste síndrome que frequentem outros anos lectivos do ensino Básico, desde que se encontrem em processo de transição para a vida activa. A idade dos indivíduos não é importante, uma vez que em Portugal não há uma idade fixada por lei para iniciar um processo de transição para a vida activa nem para o terminar, mas esperamos encontrar alunos entre os 13 anos (idade que os técnicos mais apontam como sendo aquela em que se deve iniciar, com estes alunos, um processo formal de TVA) e os 18 anos (em princípio, idade limite para frequentar o Ensino Básico).

A população abrangida será de escolas públicas. A origem geográfica dos indivíduos objecto deste estudo, não será o factor preponderante, mas procurar-se-á, se possível, origens diversificadas, para que se possa estudar também a influência do meio de origem nas respectivas representações.

O tipo de trissomia de que os indivíduos são portadores também não é um factor preponderante, pois o simples facto de termos limitado a nossa amostra a indivíduos com potencial para serem integrados profissionalmente, é já um factor de selecção em relação ao tipo de trissomia, excluindo logo à partida, as que implicam maiores comprometimentos. Assim, em conjugação com o que foi dito anteriormente, apenas se escolherão alunos que tenham condições para serem integradas numa vida activa o mais autónoma possível.

O sexo da população alvo não é importante nem constitui uma variável deste estudo.

1.5.1. Processo de Amostragem

1.5.1.1. O problema da amostragem

Na definição D'Hainaut (D'HAINAUT, 1997, p 16) amostragem «*é a operação que consiste em tomar um certo número de elementos (ou seja uma amostra) no conjunto dos elementos que queremos observar ou tratar (população)*».

Numa investigação o ideal seria estudar todos os casos do Universo em causa. Mas. Como quase nunca é possível fazê-lo – por falta de recursos, por falta de tempo – o investigador limita-se a estudar uma **amostra** retirada desse Universo. Se esta amostra for representativa dessa População é sempre possível a **extrapolação das conclusões**, com um bom grau de confiança, a todo o Universo. Daí a importância da correcta escolha da amostra – que deve ser **representativa** desse mesmo Universo – e, conseqüentemente, do **processo de amostragem**. Neste contexto o facto de amostra ser representativa indica que a amostra e o Universo são muito semelhantes em termos das características relevantes ao estudo (HILL & HILL, 2005).

Os autores citados no parágrafo anterior aconselham duas formas alternativas para garantir a representatividade da amostra. São elas:

Opção 1 – Escolher um Universo com dimensões suficientemente pequenas para permitir o estudo de todos os casos. A dimensão deve ser suficiente para suportar a análise estatística (de 100 a 500 casos). No entanto, e como muito bem ressaltam estes autores, quando se pretende usar análise de dados qualitativa, é considerado razoável utilizar um Universo com dimensão inferior a 100 casos.

Opção 2 – Quando o Universo é demasiado grande e não permite o estudo caso a caso, extrair uma amostra representativa utilizando os métodos formais de amostragem.

Neste estudo, relativamente à primeira parte, optamos por utilizar a segunda opção por razões que se prendem com a metodologia utilizada, com a falta de tempo e de recursos.

Em termos de Universo pode ser necessário distinguir entre dois tipos:

- **Universo alvo** – formado pelo conjunto total de casos;

- **Universo inquirido** – formado pelo conjunto de casos que estão efectivamente disponíveis para a investigação.

Estes dois Universos podem ser coincidentes (nos casos em que as dimensões do Universo são reduzidas). No caso de não o serem, apenas o Universo inquirido é que é alvo dos processos de amostragem.

Os métodos formais de amostragem subdividem-se em:

- **métodos de amostragem casual** (métodos probabilísticos);
- **métodos de amostragem não-casual** (métodos não-probabilísticos);

No quadro seguinte resumimos as características que, de acordo com Hill & Hill (HILL & HILL, 2005), D'Hainaut (D'HAINAUT, 1997) e Murteira (MURTEIRA, 1999) estes métodos possuem:

	Amostragem casual ou aleatória	Amostragem não-casual
Quando aplicar:	Quando se pretende extrapolar com confiança as conclusões	- Quando se pretende efectuar um pré-teste, por exemplo de um questionário - Em estudos de mercado
Vantagens:	- A representatividade da amostra é passível de ser demonstrada; - É possível estimar estatisticamente o grau de confiança com que as conclusões de um estudo se aplicam ao Universo	- Útil no início de uma investigação (por exemplo para testar as primeiras versões de um questionário) - Têm baixos custos
Desvantagens		Não aconselhável quando se pretende extrapolar os resultados e as conclusões porque a amostra não é representativa
Espécies de amostra	Amostra representativa (a amostra é representativa de uma População em relação a	Amostra ocasional (amostra extraída da População, segundo um método de

	um carácter, se não houver qualquer razão para pensar que esse carácter variar da amostra para o Universo)	selecção orientado por dois factores: 1- preocupação de não introduzir factores de selecção que possam fazer diferir o valor do carácter observado na amostra, em relação ao valor na População 2- comodidade do investigador ou observador
Métodos mais utilizados	- Amostragem aleatória simples - Amostragem sistemática - Amostragem estratificada (proporcional e não-proporcional) - Amostragem por <i>clusters</i> ou conglomerados	- Amostragem por conveniência - Amostragem por quotas

Quadro 15 - Formas de amostragem

Vamos falar muito resumidamente dos métodos de amostragem que podem ser úteis a esta investigação. A amostragem estratificada está tratada de forma mais desenvolvida no capítulo seguinte (Cap. 4.2.).

❖ **Amostragem aleatória ou casual simples**

Este tipo de amostragem exige que se verifiquem **duas condições**:

- Todas as amostras da mesma dimensão retiradas ao caso devem ter a mesma probabilidade de serem extraídas do Universo;
- Cada caso retirado do Universo deve, igualmente, ter a mesma probabilidade de ser incluído na amostra retirada.

Seguem-se as duas técnicas de extracção mais utilizadas:

➤ **Técnica da lotaria ou da urna**

A cada caso do Universo é atribuído um número. Os números são escritos em papéis que se dobram em quatro e se colocam numa urna. Depois de devidamente misturados o investigador retira o número de papéis correspondente à dimensão da amostra;

Esta técnica não é aconselhável porque é muito difícil conseguir misturar suficientemente os papéis de modo a garantir-se a mesma probabilidade de extracção para todos os casos.

➤ **Técnica dos números aleatórios**

Para se escolher os casos da amostra utiliza-se uma tabela de números aleatórios (por exemplo, as tabelas da *Rand Corporation* apresentadas por Murteira (MURTEIRA, sup cit., 1999, pp 17-20)). Para a utilizar o investigador tem de atribuir um número a cada caso do Universo. Seguidamente entra na tabela, numa página e coluna escolhidas ao acaso e selecciona um conjunto de números consecutivos com valores iguais ou inferiores ao tamanho do Universo (este consecutivo não deve ser entendido literalmente porque a coluna pode conter números maiores do que o Universo e como é lógico estes deverão ser ignorados). O investigador selecciona tantos números quantos os da amostra cuja dimensão deve ser previamente definida. Os números escolhidos na tabela são “casados” com os números atribuídos a cada caso. Os casos a que corresponderem os números seleccionados na tabela farão parte da amostra. Como se pode constatar quando a amostra é muito grande esta técnica exige muito trabalho.

❖ **Amostragem por *clusters* ou conglomerados**

A amostragem por *clusters* ou conglomerados parte da divisão da população em grupos designados por **conglomerados** (que, em princípio, já devem existir de forma natural. Por exemplo, em Portugal as escolas já estão ou estavam divididas de forma natural: escolas do ensino primário, escolas do ensino básico, escolas secundárias...).

Em termos estritos este tipo de amostragem consiste numa escolha ao acaso de alguns grupos e na análise exhaustiva dos elementos desses grupos. Por exemplo, nesta investigação poder-se-ia escolher ao acaso um certo número de escolas (conglomerados) e analisar todos os seus alunos para descobrir os que têm trissomia 21 e, dentre esses, os que estão em processo de TVA.

Desvantagem: os conglomerados devem ser relativamente semelhantes de modo que uma amostra aleatória de *clusters* possa ser representativa do Universo.

Finalmente, D'Hainaut (D'HAINAUT, sup cit., 1997, p 27) indica que na amostragem se devem evitar os seguintes armadilhas ou factores de risco (nota: as observações entre parêntesis são do autor desta investigação):

- Um efectivo (número de casos da amostra) muito pequeno – apenas para métodos quantitativos;
- Uma extracção selectiva dos indivíduos;
- Uma selecção geográfica (por exemplo, escolha dos alunos nas escolas da região onde habitamos) – em amostragem estratificada este problema não se porá se o critério de estratificação for geográfico;
- Selecção por comodidade (por exemplo, escolha dos alunos em escolas associadas ou em escolas piloto) – só deve ser feita para as situações apontadas no quadro acima;
- Eliminação de um subconjunto da população (exemplo, amostragem ao acaso na lista telefónica).

❖ **Amostragem estratificada**

Um universo em estudo pode estar naturalmente dividido em estratos (subgrupos com características comuns que distinguem uns subconjuntos dos outros. Por exemplo, o universo dos hotéis de Portugal está dividido em hotéis de cinco, quatro, três...estrelas – esta característica permite reuni-los em subconjuntos designados por estratos. Um primeiro poderá ser o constituído pelos hotéis de cinco estrelas, um segundo pelos de quatro, etc.). Quando é possível arranjar uma ou mais características que permitam definir estratos, então pode-se fazer uma amostragem estratificada.

Neste género de amostragem, de que falaremos com mais detalhe já no ponto que se segue, pode ser divergir em dois, digamos, subgéneros: a **amostragem estratificada proporcional** e **amostragem estratificada não-proporcional**.

Na primeira as proporções de cada estrato na amostra são iguais às proporções dos mesmos na amostra.

Exemplo: vamos supor que no total de hotéis em Portugal (universo) havia 10 % de hotéis de cinco estrelas, então, qualquer que fosse a dimensão da amostra esta teria de conter cinco por cento de hotéis de cinco estrelas. Se a amostra fosse de 150 hotéis, então o número daqueles a estudar com cinco estrelas seria de 15 (10% de 150).

Na amostragem estratificada não-proporcional a amostra não tem que obedecer às proporções de cada estrato no universo e a amostra é retirada aleatoriamente do universo ou obedecendo a critérios definidos pelo investigador ou indicados na literatura.

Resta referir que na amostragem estratificada os casos a estudar retirados dos estratos (em número de acordo com a sua proporção no universo – no exemplo anterior, 10 hotéis de cinco estrelas a serem escolhidos do total de hotéis desta categoria) é também escolhido aleatoriamente. O melhor método de extracção aleatória, em qualquer dos casos, é sempre o método dos números aleatórios descrito acima.

1.5.2. Tipo de amostragem utilizada nesta investigação

A amostragem por nós escolhida é do tipo **estratificada**. Isto porque dentro do Universo dos portadores de trissomia 21, apenas nos interessam os que têm como propriedades as definidas em pontos anteriores (ver “*Descrição da população alvo*”). Outra das razões desta escolha prende-se com o facto desta investigação ser, em grande parte, qualitativa requerendo, por isso, uma dimensão de amostra inferior à de um estudo quantitativo.

Uma das **vantagens** da amostragem estratificada sobre os outros processos de amostragem reside em permitir, a partir de um universo de indivíduos, seleccionar um subgrupo ou estrato limitado com fundamento em propriedades que podem ser combinadas. Segundo Murteira (MURTEIRA, 1999) a estratificação pode fazer-se segundo vários critérios. Por exemplo, tratando-se de indivíduos pode fazer-se por idades, sexo, estado civil...; Tratando-se de famílias pode fazer-se por composição do agregado familiar; rendimento do agregado familiar, número de filhos, etc.

Este autor acrescenta, ainda, as seguintes vantagens à estratificação:

- ✓ permite obter informações sobre os estratos ou sub populações;
- ✓ a execução do inquérito é mais conveniente do ponto de vista administrativo;
- ✓ oferece maior garantia de representatividade à amostra;
- ✓ *«demonstra-se matematicamente, para a mesma dimensão da amostra, que a amostragem estratificada fornece maior precisão do que a amostragem casual desde que seja possível uma estratificação em que os elementos dentro de cada estrato sejam relativamente homogéneos e os estratos entre si sejam relativamente heterogéneos. Isto é, considerando a variável que representa a característica da população que se*

pretende investigar-se, a variabilidade dentro dos estratos deve ser pequena comparada com a variabilidade entre os estratos MURTEIRA, sup cit., 1999, p 27)».

Segundo Hill & Hill (HILL & HILL, 2005) este método tem, também, a vantagem de ser **mais eficiente** do que os métodos de amostragem simples ou sistemática. Isto faz com que seja mais económico em termos de tempo e dinheiro, dando resultados com menor probabilidade de erro associada.

De acordo com Murteira (MURTEIRA, sup. cit., 1999) na amostragem estratificada o principal problema, quase nunca resolvido de forma satisfatória, é o da divisão da população em sub populações; relativamente mais simples é a determinação do número de elementos a escolher em cada estrato – a chamada **afecção**. A forma mais correcta de fazer a afecção no sub tipo de amostragem designada por **amostragem estratificada proporcional** é empregar o sistema de **afecção óptima** em que se escolhem as quotas de cada estrato proporcionalmente ao número de elementos que o compõem e ao desvio padrão da característica relevante.

A fórmula que permite calcular a dimensão de cada estrato numa amostragem estratificada proporcional é:

$$N_i = M_i (N / M), \quad i = 1, 2, 3, \dots, k, \quad N = \sum N_i \quad M = \sum M_i$$

N e M são respectivamente a dimensão total da amostra e total do Universo, k é o número de estratos, N/M representa a proporção entre a dimensão da amostra e a do Universo (este número é pré determinado pelo investigador, por exemplo, 10% (N / M = 0,1)), N_i o número de elementos retirados em cada estrato para a amostra e M_i a População de cada estrato.

Para o sistema de afecção óptima utiliza-se a fórmula:

$$N_1 / M_1 \sigma_1 = N_2 / M_2 \sigma_2 = \dots = N_k / M_k \sigma_k$$

Onde N e M são respectivamente a dimensão da amostra e da População e σ é o desvio padrão da característica relevante dentro de cada estrato. Naturalmente a dimensão total da amostra em cada estrato será:

$$N_i = M_i (N / \sum M_i \sigma_i), \quad i = 1, 2, 3, \dots, k$$

Como se sabe **amostragem estratificada** pode ser **proporcional** ou **não-proporcional** (GIL, 1996, p. 99). Também como já dissemos numa **amostragem proporcional** selecciona-se em cada grupo uma amostra aleatória proporcional à dimensão de cada subgrupo determinado pela conjugação das propriedades escolhidas. Quando a **amostra é não proporcional** selecciona-se um subgrupo de dimensões não relacionadas com as proporções verificadas no universo em estudo. Este último tipo de amostragem tem vantagens quando se pretende comparar estratos dentro do mesmo grupo, o que é o caso deste trabalho. Assim, nesta

investigação, no caso da **entrevista** e, conseqüentemente, **dos Questionários à percepção dos técnicos e Questionários aos pais / Encarregados de Educação**, optou-se por uma **amostragem estratificada não proporcional**.

1.5.2.1. Selecção das amostras

Primeira amostra

Esta amostragem foi feita da seguinte forma:

1- O primeiro problema foi o de encontrar escolas com alunos com trissomia 21. Para o conseguir escolhemos um **primeiro estrato** que resulta de um critério geográfico a partir do qual as escolas em Portugal estão divididas:

- **Escolas pertencentes à Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL)** – geograficamente correspondem a escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo.

As razões desta escolha prendem-se com os seguintes informações que levam o investigador a ter uma razoável certeza de que esta região é representativa, ao nível do **critério escolas**, do resto do país:

- A região de Lisboa e Vale do Tejo constitui uma área geograficamente vasta;
- Esta zona abrange desde regiões urbanas a rurais;
- Contém povoações de todas as dimensões (de grandes cidades a pequenas vilas e aldeias);
- Contém o tipo de escola que se pretende para este estudo (escolas com segundo e terceiro ciclos).

Em Portugal as escolas estão divididas por direcções regionais definidas a partir de critérios geográficos:

- DREL – Direcção Regional de Lisboa
- DREN – Direcção Regional do Norte
- DREALENTEJO – Direcção Regional do Alentejo
- DREC – Direcção Regional do Centro
- DREALG – Direcção Regional do Algarve
- DREA – Direcção Regional de Educação da Região Autónoma dos Açores
- DRE MADEIRA – Direcção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira

Este estrato permitiu seleccionar a amostra para o primeiro questionário (Questionário aos técnicos sobre Métodos de Transição para a Vida Activa (TVA)) que tem como um dos objectivos principais:

- Comparar os métodos de TVA aplicados aos jovens com trissomia 21 com os aplicados aos outros jovens com n.e.e.;
- Conhecer o contexto escolar em termos de processos de TVA facultados aos alunos com trissomia 21.

Para isso foi preciso:

- Conhecer os métodos de TVA aplicados em Portugal aos jovens com n.e.e.;
- Conhecer os métodos de TVA aplicados aos alunos com trissomia 21.

Este questionário permitiu, também, saber quais as escolas que estão a trabalhar com alunos com trissomia 21. Este conhecimento foi precioso para o lançamento do segundo questionário (Percepção dos técnicos em relação aos alunos com trissomia 21 e às suas motivações para o trabalho) que possibilitou a recolha informações concretas sobre os jovens da amostra.

Assim, e para cumprir os objectivos gerais do primeiro questionário e os preceitos de escolha da amostra para a entrevista foi utilizado um **segundo critério para a escolha desta primeira amostra (segundo extracto)**:

- **Escolas da DREL (Lisboa e Vale do Tejo) com oitavo e nonos anos de escolaridade**
Foi utilizado este critério para seleccionar o estrato porque são estas as escolas que têm alunos que cumprem os critérios definidos para a amostra da entrevista (principal instrumento de recolha de dados).

Segunda amostra

Na prática a primeira amostragem é feita retirando um estrato do Universo de escolas portuguesas com a seguinte natureza ou propriedade:

- Escolas da Região de Lisboa e Vale do Tejo (LVT) com Ensino Básico que inclua os oitavo e nonos anos de escolaridade.

A partir desta amostra alvo foram identificados os casos para a segunda parte deste estudo. Esta segunda fase corresponde já ao estudo das representações dos sujeitos e a amostragem guiou-se pelos critérios da amostragem estratificada não proporcional.

Assim, das respostas recebidas pretendeu-se seleccionar um estrato que obedecesse ao critério: alunos com trissomia 21 a frequentarem programas de TVA (já foi dito que se não houver casos suficientes o critério será estendido para: alunos com trissomia 21 em idade de TVA). Destes casos pretendia retirar-se aleatoriamente (com o auxílio de uma tabela de números aleatórios) o número de sujeitos pretendido – ver capítulo que se segue. Não se utilizam nesta parte critérios de proporcionalidade porque este estudo sendo, nesta fase, qualitativo e descritivo, não necessita de grandes amostras. Além disso, o facto de os casos que constituirão a amostra principal deste estudo serem escolhidos ao acaso garantirá a sua representatividade.

Aos professores destes sujeitos será enviado o segundo questionário e depois serão feitas as entrevistas. Aos pais dos alunos (encarregados de educação) seleccionados para as entrevistas será feito um questionário com o objectivo de conhecer o seu envolvimento no processo educativo e no processo de TVA, bem como as suas expectativas, ansiedades (...) quanto ao processo de TVA e à integração na vida activa do seu educando.

1.5.3. Dimensão da amostra a utilizar

Este estudo utilizou como principal ferramenta de recolha de dados para conhecer as representações dos alunos com trissomia 21 sobre o seu processo de transição, a **entrevista semi-estruturada**. Por isso, e tratando-se de um estudo que utiliza como base principal instrumentos de índole qualitativa que não necessitam de amostras muito elevadas que obedeçam a critérios estatísticos, definimos que, para a entrevista, esta será composta por cerca de **10 indivíduos** (casos) que correspondam às características definidas nos capítulos anteriores. Mas como esta população é muito difícil de sinalizar é bem possível que se utilize um menor número de casos.

Como já foi dito, esta investigação precisou ainda recolher dados para conhecer os principais métodos de transição para a vida activa utilizados em Portugal, quer com alunos com n.e.e., em geral, quer especificamente com pessoas com trissomia 21, para conhecer os principais apanágios desses processos e tentar perceber se existe algum que, na opinião e experiência dos técnicos se adequa mais à patologia que está em causa neste estudo. Por outro lado, tentamos, também, conhecer as características, capacidades e competências atitudinais que

se consideram importantes para que este tipo de alunos tenha uma integração profissional com sucesso. Para conseguir todos estes objectivos foi enviado um questionário a várias escolas do país escolhidas ao acaso e de acordo com métodos estatísticos adequados indicados posteriormente.

Uma vez concluído o processo anterior, e conhecidas as escolas que estão a trabalhar com alunos com trissomia 21 em processos de transição, será seleccionada uma amostra de cerca de dez alunos que correspondam às características escolhidas para a amostra. Seguidamente os profissionais que estão a trabalhar com estes alunos receberão um questionário cujo objectivo é conhecer a **percepção dos técnicos em relação aos alunos com trissomia 21 e em relação ao processo de TVA que lhes está a ser aplicado**. Estes alunos serão, então, os seleccionados para as entrevistas semi-estruturadas. Os Encarregados de Educação dos jovens escolhidos serão, também, submetidos a um inquérito para conhecer os seus “sentimentos” sobre o processo de TVA e integração na vida activa.

1.5.4. Limitações do estudo

As principais limitações que se previam eram as provenientes da composição da amostra. Esperaram-se dificuldades (que se vieram a confirmar), quer na sua composição quantitativa, quer na composição qualitativa, pois os indivíduos poderiam não corresponder às características já descritas (por exemplo, nem todos estão no oitavo ou no nono ano de escolaridade e a maioria ainda não está a frequentar um processo de TVA formal), ou poderia haver dificuldades na sinalização dos casos devido à ausência de dados estatísticos ou outros. Estas limitações prendem-se, também, com a hipótese que confirmamos para a trissomia 21 (foi confirmada na investigação apresentada para a Tesina), que **poucas escolas públicas, em Portugal, aplicam aos seus alunos com trissomia, programas de transição para a vida activa completos e devidamente estruturados**. Este facto condicionou as conclusões do estudo e a **extrapolação das conclusões** para o Universo dos alunos trissómicos. Além do mais, e por informações transmitidas pela Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21, sabe-se que a inclusão dos trissómicos em escolas públicas portuguesas só começou a ter alguma expressão há cerca de 15 anos. Tal facto leva a que ainda existam poucos jovens trissómicos a passar por processos de TVA e que nas escolas não exista ainda muita rotina nestes aspectos.

Estas limitações fizeram com que não se atingissem alguns dos objectivos a que nos propusemos como, por exemplo, os que diziam respeito ao contraste Rural / Urbano.

Como se confirmou a hipótese anterior, a amostra para a entrevista foi alargada aos **casos** de jovens portadores de trissomia 21 que estejam em idade de frequentar um processo de transição para a vida activa (nas escolas portuguesas, para alunos com n.e.e., abrange jovens dos 13 aos 18 anos de idade (COSTA, 2004)) mesmo que não tenham sido submetidos a tais processos.

Outra das dificuldades já observadas prendeu-se com a ausência de estudos versando a transição para a vida activa e suas representações, em alunos com trissomia 21. Assim a revisão bibliográfica será sempre condicionada por esse factor. Do mesmo modo, possíveis conclusões que resultariam de comparação de resultados entre este estudo e outros, também não serão passíveis de tirar.

1.5.5. Ferramentas de recolha de informação e análise dos dados

1.5.5.1. Instrumentos de recolha de dados

1- Estatística da população com trissomia 21 a trabalhar e em processo de transição para a vida activa.

Através de dados fornecidos por escolas, públicas e privadas, e da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21, pretendia fazer-se a caracterização da população que interessa a este estudo. Na realidade, tal como foi dito na introdução, verificou-se que esses dados são praticamente inexistentes. Pediu-se o auxílio da HUMANITAS que congrega a maioria das instituições de apoio à deficiência mental. Esta associação elaborou um pequeno inquérito para recolha de dados junto dos seus associados, mas os dados recolhidos não chegaram a tempo para a elaboração deste estudo.

2- Entrevista

Para a recolha de dados sobre as representações foi utilizada como ferramenta principal a **entrevista semi-estruturada** aos alunos trissómicos em processo de transição para a vida activa. As razões da escolha da entrevista para a recolha de dados que levem a traçar um retrato das representações destes jovens sobre o seu processo de TVA prendeu-se, principalmente, com dois motivos:

1- Preferimos que fossem os jovens a exprimir de “viva voz” a sua opinião para que a conhecêssemos directamente a partir dos próprios interessados, em vez de a extrapolar de instrumentos menos directos como os questionários. Tal como é dito mais à frente, a entrevista na sua parte aberta (não estruturada) permite recolher informação mais rica, variada e dinâmica acerca dos temas. Por outro lado, neste caso específico, permite, também, dar voz aos interessados – deficientes com trissomia 21 – o que raramente tem acontecido em estudos desta natureza;

2- A utilização deste instrumento aproveitará uma característica dos jovens com trissomia 21 muito referida pelos técnicos da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21) que consideram que, normalmente, estas pessoas têm muita apetência para o

contacto social gostando particularmente de falar e de conviver. A escolha de uma entrevista semi-estruturada em alternativa a uma totalmente aberta prendeu-se, em grande parte, com razões de ordem prática. Como estes jovens se podem cansar com alguma facilidade, e como por vezes, as entrevistas não estruturadas podem ser longas, a parte estruturada permite encurtar o tempo de resposta evitando-se assim o problema do cansaço que pode diminuir a qualidade das respostas.

3- Questionário

Para a recolha de outros dados e cruzamento de informação (triangulação) serão utilizados três questionários, um para conhecer os métodos de transição utilizados nas escolas portuguesas (parte I deste trabalho), outro para conhecer as percepções dos técnicos sobre os alunos que irão ser sujeitos a entrevista e um último para recolher alguns “aspectos” que dizem respeito aos pais, por exemplo, as expectativas quanto ao processo de TVA e o futuro profissional do seu educando e para recolher ou confirmar outro tipo de informações passíveis ou não de serem recolhidas na entrevista.

Os questionários utilizados receberam as seguintes designações:

- Questionário aos técnicos sobre Métodos de Transição para a Vida Activa
- Percepção dos técnicos
- Questionário aos Pais / Encarregados de Educação

1.5.5.2. Análise dos dados

Os dados recolhidos na parte aberta da entrevista serão categorizados e analisados sem o auxílio de qualquer programa informático.

Para a recolha da informação mais relevante sobre as representações escolhemos, tal como já foi referido, a entrevista. Esta escolha foi feita em atenção às características da população alvo. Versando este estudo as representações destes jovens alunos de necessidades educativas especiais, pensamos que obteremos melhores resultados conduzindo uma entrevista, que tem um carácter mais pessoal, do que utilizando, por exemplo, um questionário.

A entrevista compõe-se de uma forma mista constituída com uma parte estruturada, e outra aberta. A parte estruturada será guiada por questões fixas do interesse do investigador. A parte não estruturada não contendo questões fixas guia-se por um roteiro que será mais ou

menos menorizado pelo entrevistador que, dará maior ou menor liberdade ao entrevistado em função do nível de interesse das respostas.

Poderão ser realizadas várias entrevistas com a mesma pessoa caso sejam necessários esclarecimentos complementares ou confirmação de dados.

Para a análise estatística dos dados dos questionários e da parte estruturada da entrevista será utilizado o programa informático SPSS. Em capítulos posteriores e no resumo serão especificados os tipos de análise que serão realizadas.

1.5.5.3. A entrevista – breve descrição das suas características gerais

Entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. «A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo» (BOGDAN et al, 1994, p. 134). A entrevista pode ser informal, focalizada, totalmente estruturada ou parcialmente estruturada (GIL, 1996).

- ◆ Entrevista informal – é não estruturada e tem como objectivo básico a simples colecta de dados;
- ◆ Entrevista focalizada – é do género livre embora foque um tema bem específico, cabendo ao entrevistador fazer o esforço para que o entrevistado, após alguma dispersão, retome o tema pretendido;
- ◆ Entrevista totalmente estruturada – desenvolve-se a partir de um guião (relação fixa de perguntas que é rigorosamente seguida). Apenas se distingue do questionário por ser mais pessoal (presença do entrevistador);
- ◆ Entrevista semi-estruturada – existe uma parte livre e uma parte estruturada que segue um guião. É guiada por uma relação de pontos de interesse (retirados dos objectivos) que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso. Nesta parte estruturada o investigador fica com a certeza de recolher dados comparáveis aos dos vários sujeitos.

Nesta investigação escolhemos como principal instrumento de recolha de dados a **entrevista semi-estruturada** devido às características peculiares do Universo em estudo (pessoas com trissomia 21 em processo de transição para a vida activa). As entrevistas serão

complementadas com questionários para recolher outros dados necessários a esta investigação ou para complementar ou cruzar os dados obtidos na entrevista.

A estrutura da entrevista semi-estruturada foi caracterizada e construída em redor dos seguintes pontos:

- 1 - enunciação do tema de forma sintética e clara;
- 2 - definição dos objectivos gerais;
- 3 - definição dos objectivos específicos tendo como ponto de partida os objectivos gerais e o propósito da realização da entrevista.

A realização prática da entrevista seguirá os seguintes passos:

1- Estabelecimento de uma situação de diálogo dirigido às finalidades e características desta investigação;

2- Explicação das motivações seguida do pedido de ajuda ao entrevistado para a promoção de uma colaboração produtiva (relacionada com os objectivos gerais);

3- Formulação de estratégias próprias, organizadas em blocos, orientando a entrevista de modo a conseguir atingir os objectivos gerais e específicos (o entrevistador evitará, na medida do possível dirigir, a entrevista e terá uma orientação semidirectiva, sem prejuízo de uma prévia estruturação (ESTRELA, 1994));

4- Libertação da necessidade de seguir o guião dando possibilidade ao entrevistado de falar de temas propostos ou relacionados com os objectivos.

A maior parte das entrevistas começa com uma conversa banal. Esta conversa inicial serve para desanuviar o ambiente e “quebrar o gelo”. A seguir tentar-se-á informar o sujeito dos objectivos e ser-lhe-á garantido que os dados recolhidos são confidenciais. Com isto tentar-se-á contornar a natural apreensividade do entrevistado fazendo-lhe ver que tem muita coisa importante a transmitir (o entrevistador tem de ser encorajador e apoiante). O sujeito compreenderá assim, que o investigador está ali para aprender e não para ensinar. Este interesse por parte do investigador será comunicado ao entrevistado, ao longo da entrevista, por linguagem não verbal – estando atento (*“ouvindo cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo como cada sujeito olha para o mundo (BOGDAN et al, 1994, p. 137) ”*) e utilizando expressões faciais apropriadas. Sempre que

necessário pediremos uma clarificação no caso de o respondente comunicar algo que pareça mais estranho ou menos compreensível (estas perguntas serão feitas, não com o intuito de desafiar, mas de clarificar - se mesmo assim o entrevistador não entender este assumirá o “defeito” como sendo seu e não insistirá).

Por outro lado o entrevistador não deverá temer os silêncios (aliás, constitui um mau hábito interromper ou desviar a conversa). Estes silêncios poderão ser a pausa necessária para que o entrevistado organize o seu raciocínio, ou então poderá “forçá-lo” a acrescentar algo mais que pode vir a revelar-se bastante útil.

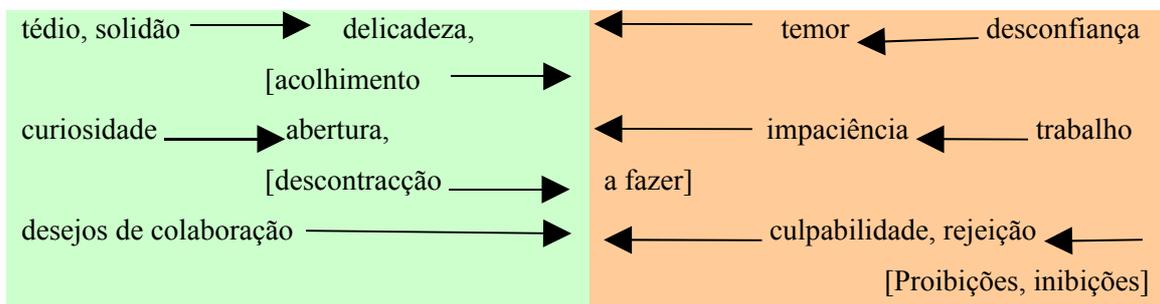
Os sujeitos que vamos entrevistar, devido às peculiaridades da deficiência, poderão não ser tão articulados como outras pessoas, ou até serem pouco perspicazes ou lentos a compreenderem o que se pretende deles. Alertado para este facto o entrevistador não desistirá “à primeira”, mas tentará sempre extrair do sujeito, com a devida paciência, o máximo que este puder dar. Por outro lado, não podemos esquecer que a informação que se retira de uma entrevista é cumulativa com o que se retira de outras (o que conta para a investigação é o que se obtém do estudo completo). Assim, se de uma entrevista não oferecer muito a seguinte poderá ser muito mais rica e fornecer um maior número de dados

Na realização da entrevista, para conseguirmos a maior quantidade de informação possível teremos em conta que numa conversação estão sempre em presença forças negativas que se opõem à comunicação e forças positivas que favorecem a comunicação. Para explicar o funcionamento destas forças em conflito Rinchará (RICHARD, 1978) apresenta o seguinte esquema:

Forças positivas – comportamento

+

Forças negativas - comportamento



Quadro 16 - Forças negativas e positivas numa comunicação

Vê-se, por este exemplo muito comum, que as forças positivas (colocadas no lado esquerdo do quadro) opõem-se às negativas (temor, desconfiança, impaciência, rejeição...). O acto de conversação, neste caso de entrevista, consistirá e procurará orientar as forças para o

lado positivo para que da conversação resulte rica em informações. Assim, tal como já foi dito, deverá envolver-se o entrevistado motivando-o a participar. Nas motivações para participar na conversação são de considerar as

Para **registar os dados da entrevista** será utilizada um gravador. Antes da sua ligação, no início da entrevista ou logo à seguir à conversa banal, pedir-se-á ao entrevistado autorização para a sua utilização com uma frase tipo: «Importa-se que eu grave a entrevista?». Caso o sujeito diga «Não» os dados serão registados à mão.

Estas entrevistas serão transcritas para suporte informático a fim de serem posteriormente sujeitas a uma análise de conteúdo através de análise indutiva e categorização.

A parte estruturada da entrevista penas difere dos questionários comuns no facto deste ser respondido na presença do entrevistador. Escolhemos esta forma de recolha de dados porque nos pareceu que, para uma pessoa com deficiência, é o mais acertado. A presença do entrevistador permitirá garantir que o entrevistado compreende cada questão e responde ao que se pede. No capítulo que se segue falaremos do tipo de perguntas colocadas nesta parte da entrevista bem como a forma como entendemos resolver a questão das escalas de medida das respostas.

1.5.6. Entrevista e questionários – dimensões

Vai ser utilizado o método descritivo para verificar se o processo de transição para a vida activa de jovens portadores de trissomia 21 está ou não relacionado com factores sócio-relacionais englobando nestes o papel da formação e mais concretamente da educação especial.

Assim, neste estudo, e conseqüentemente na construção dos instrumentos de recolha de dados, foram consideradas três dimensões ou campos:

1- Dimensão sócio – relacional

Dados dos alunos de trissomia 21 em processo de transição para a vida activa, ou em idade para tal, sobre:

- Funcionamento interpessoal;
- Origem geográfica dos alunos;
- Nível social e cultural dos pais;
- Envolvimento dos pais.

2- Dimensão sócio – cognitiva

Dados sobre os alunos de trissomia 21 em processo de transição para a vida activa, ou com idades entre os 13 e os 18 anos, sobre:

- Expectativas do aluno (futuras / profissionais);
- Sentimentos, expectativas, sonhos, ideais, valorizações (sobre o seu projecto de vida em que se inclui todo o processo de transição), vivências, satisfação, motivações para o trabalho;
- Ansiedade e expectativa dos pais face ao processo de transição para vida activa;
- Influência dos pais nas escolhas profissionais; Outras influências;
- Percepção do auto conceito;
- Percepção dos técnicos relativamente aos sujeitos e às suas competências para o trabalho;
- Percepção dos técnicos relativamente às competências gerais ao nível da comunicação e da matemática e de trabalho.

3- Dimensões sócio – profissionais

Dados dos alunos de trissomia 21 em processo de transição para a vida activa, ou em idade para a sua frequência, ou dos técnicos / professores sobre:

- Razões da vocação ou das escolhas profissionais;
- Percepção dos requisitos pessoais para desempenhar a profissão escolhida (competência, adaptabilidade, capacidades motoras...).
- Factores necessários para uma boa integração profissional;
- Competências sócio-profissionais;
- Percepção das dificuldades de integração na vida activa;
- Dificuldades na aplicação de métodos de TVA;
- Percepção da importância de se ser aluno de necessidades educativas especiais, e influência desse facto na integração na vida activa.

1.5.6.1. Questionários – caracterização

Questões prévias

Os questionários são utilizados para medir as variáveis associadas às hipóteses gerais. Para tal é necessário, antes de mais, decidir primeiro o tipo de respostas mais adequadas a cada pergunta, depois o tipo de escala de medida associado a cada resposta e por último os métodos mais correctos para analisar os dados.

Para o desenho geral do inquérito seguimos os princípios preconizados por Pereira (PEREIRA, 2004) que diz que se devem perseguir três objectivos:

- traduzir a informação pretendida em questões que o inquirido possa responder;
- motivar o respondente e encorajá-lo a envolver-se com o inquérito;
- minimizar os erros de resposta.

Os **erros de resposta** devem-se, nos questionários, à não presença do inquiridor e ao facto deste não saber quem é efectivamente o respondente. Esta foi a principal razão porque se escolheu fazer uma entrevista aos jovens com trissomia 21 que possuem características que não aconselham um questionário enviado pelo correio.

Na **escolha das questões** colocadas nos questionários procurou-se que estas contribuíssem para os nossos objectivos, mas, tal como é aconselhado por Pereira (2004), no início dos questionários colocamos algumas questões simples para criar envolvimento do respondente. Em alguns casos recorreremos também à duplicação de questões (por exemplo, caso dos “Métodos de TVA”) com o propósito de aumentar a fiabilidade ou validar as respostas recebidas.

Há algumas situações que podem desmotivar o respondente, por exemplo, desconhecimento do assunto que se está a tratar ou falta de informação sobre o assunto, esforço envolvido na resposta (caso dos questionários muito longos), existência de perguntas aparentemente fora de contexto e por último a existência de questões «sensíveis» a que os inquiridos podem não querer responder (por exemplo, questões relacionadas com dinheiro, vida familiar, crenças religiosas, assuntos confidenciais, etc.). Para obviar a estes problemas e conseguir **motivar o respondente** seguimos, em geral, algumas “técnicas” tais como:

- colocar os tópicos sensíveis no fim do questionário (ou da entrevista);
- prefaciá-las com uma afirmação que contextualize o tema em causa;
- evitar questões desnecessárias que tornam o inquérito mais longo;
- não exagerar no número de questões abertas que requerem maior esforço do respondente;

- utilização de escalas de medida das respostas devidamente equilibradas, ponderadas e explicadas.

Ainda em termos da **ordem das questões**, como algumas perguntas colocadas no início de um questionário podem influenciar as restantes respostas optamos por colocar primeiro as perguntas genéricas e só depois as questões mais específicas.

Elaboração dos questionários

Para a elaboração seguimos os passos aconselhados por Hill (HILL & HILL, 2005). Os 12 passos seguidos para planificar o questionário, e descritos por estes autores, são os seguintes:

1- A partir das Hipóteses Gerais listar todas as variáveis da investigação, incluindo as características dos casos (respondentes do questionário).

2- Especificar o número de perguntas para medir cada variável.

Normalmente só se usa uma pergunta para medir uma variável, mas, por vezes, são necessárias várias.

3- escrever uma versão inicial para cada pergunta.

4- A partir da primeira Hipótese Geral, das variáveis e perguntas gerais com ela associadas, identificar o tipo de Hipóteses que se tem.

É apontada a existência de dois tipos de Hipóteses:

-Hipóteses que tratam de diferenças entre grupos de casos (respondentes do questionário);

-Hipóteses que tratam de relações entre variáveis.

5- Decidir que as técnicas estatísticas utilizar tendo em conta o tipo de Hipótese Geral.

É de notar que as técnicas estatísticas a utilizar são determinadas pelas escalas de medida utilizada em cada pergunta.

6- Com base no passo anterior, decidir o tipo de resposta desejável para cada pergunta associada à Hipótese Geral.

Hill & Hill (op. cit., 2005) indica que existem quatro tipos de resposta a uma pergunta:

A – Respostas qualitativas escritas pelo respondente.

Este tipo de resposta está ligado às designadas questões abertas do questionário. Nelas o respondente desenvolve uma ideia, dá uma opinião, etc. Estas respostas traduzem-se depois em valores numa **escala de medida nominal**.

B – Respostas quantitativas escritas em números pelo respondente.

Por exemplo, quando se pergunta a idade e se deixa um espaço para completar com números. Neste caso a resposta dá uma medida da variável numa **escala de medida de rácio**.

C – Respostas quantitativas escolhidas a partir de um conjunto de respostas alternativas.

Aqui as respostas alternativas fornecidas pelo autor do questionário apresentam um intervalo de valores ou um conjunto de categorias quantitativamente diferente. O respondente escolhe a alternativa que melhor se adequa ao que é perguntado. Por exemplo:

«Qual o seu ordenado mensal líquido? (Indique com X)»

Menos de 500 €	500 €- 750 €	751 €- 1000 €	Mais de 1000 €
		X	

As respostas quantitativas deste género dão medidas da variável numa **escala ordinal**.

D – Respostas qualitativas escolhidas pelo respondente.

Neste caso o autor do questionário dá ao respondente várias alternativas qualitativas para seleccionar.

Por exemplo:

«Qual a sua função na escola? (Assinale a resposta com X)»

Professor	Professor de Apoio Educativo	Psicólogo	Animador Cultural
		X	

As respostas tipo D dão medidas da variável numa **escala de medida nominal**.

Para os questionários elaborados escolheu-se os tipos de resposta A, B e D. Para medir as características dos casos optamos por respostas tipo B em detrimento das tipo C porque de acordo com o autor citado as respostas tipo B têm as seguintes vantagens:

- a variável é medida numa escala de rácio que é melhor que a escala ordinal que é mais fraca.
- este tipo de resposta é mais flexível porque pode sempre transformar-se em categorias os valores escritos pelo respondente, mas nunca se pode transformar os valores escolhidos dentro de categorias (respostas tipo C) em valores exactos.

7- Com base na informação dos passos 4, 5 e 6 escrever a Hipótese Operacional.

A Hipótese Operacional é mais específica que a Hipótese Geral porque usa definições operacionais e evita ambiguidades no processo de investigação, servindo, portanto, para clarificar os objectivos específicos do trabalho. A transformação da Hipótese Geral em Hipótese Operacional depende dos métodos estatísticos escolhidos para analisar as respostas bem como dos métodos de recolha das respostas.

8- Reconsiderar as perguntas iniciais e tipos de respostas associadas com a primeira Hipótese Operacional e, se necessário, reescrevê-las para melhor se adaptarem.

9- Verificar se as versões finais das perguntas e das respostas ainda estão adequadas para testar a Hipótese Operacional.

10 - Repetir os passos 3 a 9 para outras Hipóteses Gerais.

11- Escrever as instruções associadas a cada pergunta para informar o respondente sobre como responder.

12- Se o questionário for comprido focando vários temas diferentes, planear por secções.

Os questionários foram divididos em várias secções. A primeira secção, tal como é normalmente feito, foi utilizada para recolher dados que caracterizem os casos (respondentes).

As perguntas foram escritas de modo a solicitar o que se pretende de acordo com os objectivos gerais e específicos.

Na elaboração das perguntas a pedir factos evitou-se:

- a) perguntas sobre detalhes desconhecidos dos respondentes;
- b) perguntas sobre detalhes que obrigam a perder muito tempo a pesquisar informação - o que pode levar os respondentes a desistirem de dar a sua colaboração;
- c) perguntas que solicitam factos demasiado sensíveis (aqueles que o respondente não estará interessado em responder) e que possam implicar rejeição do questionário ou baixar substancialmente a taxa de respostas.

Evitaram-se também **perguntas de carácter geral** e optamos por **perguntas específicas**. A literatura diz que as perguntas gerais são de evitar porque, em primeiro lugar o respondente, normalmente interpreta-as como dizendo respeito à situação actual (específica) e em segundo lugar porque, devido a esse provável defeito de interpretação, não é possível fazer inferências correctas sobre atitudes, opiniões, satisfações, preferências, gostos, etc., a partir deste tipo de perguntas. Nas questões em que não foi possível evitar perguntas gerais procuramos elaborá-las de modo a não deixar ambiguidades que gerassem dúvidas na interpretação.

Exemplo:

Pergunta de carácter específico:

Actualmente está a trabalhar com alunos com T21? Sim Não

Pergunta de carácter geral:

Considera difícil o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais?

Sim Não

Os questionários contêm **perguntas abertas e fechadas**. As primeiras são em número muito inferior porque exigem do respondente um maior esforço de resposta o que pode baixar a taxa de resposta.

Nas perguntas abertas é solicitado ao respondente que construa e escreva a sua resposta num espaço destinado para o efeito. Nas perguntas fechadas o respondente tem de escolher entre as respostas alternativas que lhe são fornecidas.

Exemplo:

Pergunta fechada:

. Indique o nível de escolaridade dos pais do aluno

(Assinale com X)

	Pai	Mãe
Sem escolaridade		
Ensino Básico		
Ensino Secundário		
Ensino superior		

Para a escolha do tipo de perguntas ponderamos as vantagens e desvantagens que se resumem no seguinte quadro:

Tipo de pergunta	Vantagens	Desvantagens
Perguntas abertas	<ul style="list-style-type: none">➤ Podem dar mais informação➤ Muitas vezes dão informação mais «rica» e detalhada➤ Por vezes dão informação inesperada	<ul style="list-style-type: none">❖ Muitas vezes as respostas têm de ser interpretadas❖ Normalmente é preciso utilizar pelo menos dois avaliadores na «interpretação»❖ As respostas são mais difíceis de analisar numa maneira estatisticamente sofisticada e a análise requer muito tempo
Perguntas fechadas	<ul style="list-style-type: none">➤ É fácil aplicar análise estatística para analisar as respostas➤ Muitas vezes é possível analisar os dados de maneira sofisticada	<ul style="list-style-type: none">❖ Por vezes a informação das respostas é pouco «rica»❖ Por vezes as respostas conduzem a conclusões demasiado simples

Quadro 17 - Vantagens e desvantagens das perguntas abertas e fechadas

Adaptado (HILL & HIL, 2005. p. 94)

Como já foi referido, as perguntas fechadas obtêm uma resposta numa escala de medida. As escalas de medida mais utilizadas em questionários são as **escalas nominais** e as **escalas ordinais**, mas também se podem utilizar as designadas genericamente **escalas métricas** que incluem as **escalas de intervalo** e as **escalas de rácio**.

- As **escalas nominais** consistem num conjunto de respostas qualitativamente diferentes, mas mutuamente exclusivas. Por exemplo:

- Sim, Não;
- Professor de Apoio, Professor, Psicólogo;
- Pessoa com trissomia 21, Pessoa sem trissomia 21.

A cada categoria pode ser atribuído um número que permitirá posteriormente um tratamento estatístico das respostas. No entanto não é razoável calcular o valor médio para este tipo de resposta, apenas é razoável calcular a **frequência** (número de respostas) para cada uma das categorias de resposta.

As técnicas estatísticas a usar neste tipo de resposta são principalmente **técnicas não-paramétricas** (não lidam com parâmetros - pelo que não assumem que a variável tem uma distribuição normal - e permitem analisar escalas nominais e ordinais). Para efectuar **análises simples univariadas e bivariadas** usando o SPSS (software que vamos utilizar neste trabalho para análise estatística dos dados) devem usar-se as seguintes opções:

➤ *ANALYSE*

NONPARAMETRIC TESTS (escolhe-se o teste que pretende utilizar da lista dos disponíveis)

Para calcular o **coeficiente de correlação** (estatística descritiva que indica a natureza da relação entre os valores de duas variáveis) entre quaisquer duas variáveis medidas por meio deste tipo de escala, utilizam-se as seguintes opções do SPSS:

▪ *ANALYSE*

DESCRIPTIVE STATISTICS

CROSSTABS

Statistics (dentro das opções *crosstabs*)

(selecciona-se o coeficiente de correlação que se quiser da lista apresentada)

- As **escalas ordinais** permitem estabelecer uma relação de ordem entre as várias respostas alternativas, isto é, permitem uma ordenação numérica das suas

características. No entanto não é possível medir a magnitude das diferenças entre elas.

Há dois tipos de perguntas que utilizam escalas ordinais. No tipo 1 é apresentado um conjunto de alternativas e o respondente tem de as comparar, sendo a resposta do género ordenação dos itens. Neste tipo de pergunta só há uma variável. Nos questionários por nós construídos não há perguntas deste tipo, que, de qualquer modo, não muito aconselháveis porque não dão informação muito detalhada.

As perguntas que admitem escalas ordinais por nós elaboradas são do tipo 2. Neste tipo o respondente tem de avaliar um só item não havendo lugar a comparações que conduzam a um ordenamento das alternativas. São perguntas do género:

Expectativas do(s) elemento(s) familiar(es), ou outro(s), que se envolvem no processo educativo do(a) aluno(a)

(Classifique o nível das expectativas na seguinte escala:

1 - nula; 2- muito baixa; 3- baixa; 4- média; 5- elevada; 6- muito elevada)

	Classificação
Expectativas quanto à integração na vida activa	

Neste tipo de pergunta, o respondente avalia uma alternativa por si só e em termos de uma variável (neste caso a variável é «**expectativa**» e o item a avaliar é a **integração na vida activa**).

As técnicas estatísticas mais comuns para analisar respostas Tipo 1 passam pela **Análise de Variância de Friedman**. Tecnicamente esta análise testa a hipótese de os totais obtidos para cada item (os totais obtêm-se somando os valores escolhidos por todos os respondentes para cada item) serem iguais para o número de categorias escolhidas para cada variável. Para analisar através do SPSS seguem-se dois passos; no primeiro constrói-se um quadro que contenha cada um dos casos, os itens e os valores numéricos atribuídos por cada um dos casos a cada item. Depois somam-se todos os valores para cada item obtendo-se assim os totais; no segundo passo seguem-se as seguintes opções do SPSS:

```
>>ANALYSE > NONPARAMETRIC TESTS> K RELATED SAMPLES>  
Friedman.
```

As técnicas de análise das perguntas Tipo 2 passam vulgarmente por tratar a escala ordinal como se fosse uma escala métrica. Hill & Hill (2005) chamam a estas escalas utilizadas nas perguntas Tipo 2, **escalas de intervalo** para as distinguir das verdadeiras escalas métricas que incluem, tal como já foi dito, escalas de intervalo e de rácio). O tratamento estatístico destas escalas de intervalo como escalas métricas só é correcto quando os dados estão mais ou menos de acordo com os pressupostos dos **métodos paramétricos** (estatísticas que lidam com parâmetros, ou seja, características de um Universo como, por exemplo, o valor médio de uma variável). Estes requisitos verificam-se quando se tem: - uma distribuição das respostas unimodal e mais ou menos normal (estes testes são bastante robustos e podem ser feitos mesmo quando a distribuição se afasta da normal, desde que este afastamento não seja muito diferente dessa normal); - uma homogeneidade de variâncias ou relações lineares entre variáveis no caso de correlações tipo Pearson ou regressão linear (isto significa que a variabilidade dos resultados em cada situação é sensivelmente a mesma. Este requisito perde relevância se o número de sujeitos for o mesmo em cada situação experimental). Quando estes pressupostos se verificam analisa-se estatisticamente utilizando métodos paramétricos – **teste t** (testa as diferenças comparando duas amostras independentes do mesmo universo – análise bidimensional), **ANOVA** (Análise de Variância - testa as diferenças comparando três ou mais amostras independentes ou variáveis do mesmo universo), **correlações do tipo Pearson** (análise bidimensional – coeficiente de correlação linear de Pearson, r) e mesmo análises multivariadas (analisam simultaneamente relações entre três ou mais variáveis). Exemplo de análises multivariadas muito utilizadas: **análise factorial**, **análise discriminante**, etc. Mas, a utilização destes métodos implica que as perguntas estejam bem escritas e que as escalas de resposta tenham sido correctamente escolhidas.

- **Escalas de intervalo** – são escalas ordinais em que o valor numérico maior indica o valor máximo que a variável pode atingir e em que os intervalos entre valores consecutivos registam sempre igual diferença (tipo escala métrica).
Para analisar variáveis medidas neste tipo de escala é legítimo utilizar todos os métodos paramétricos e não-paramétricos. Os primeiros são preferíveis porque são mais poderosos.
- **Escalas de rácio** – são escalas que têm todas as características das escalas de intervalo com a diferença de que o valor «zero» não é arbitrário, mas «real» ou absoluto, o que permite fazer inferências sobre um rácio entre valores numa escala

deste género. Por exemplo, se a cidade B está a 25 km do ponto A e a cidade C está a 150 km desse mesmo ponto A é sempre possível afirmar que a cidade C dista 6 vezes mais do ponto A do que a cidade B ($150:25=6$), logo o rácio entre a distância (A-C =150) e a distância (A-B =25) é de 6:1 ($150:25$ é equivalente a 6:1), independentemente da unidade utilizada para a escala (por exemplo, em milhas far-se-ia exactamente a mesma inferência). Este tipo de escala é muito utilizado nos mapas.

Nos questionários que tratam questões do foro das ciências sociais este tipo de escala é muito vulgar. O questionário por nós construído não é excepção figurando nele uma escala com a **variável tempo**.

	Possíveis unidades para a escala
Tempo	Anos, dias, meses, horas, etc.

As técnicas estatísticas a utilizar para este tipo de escala incluem todos os métodos paramétricos (que são aplicados sempre depois de se verificar se os dados cumprem razoavelmente os pressupostos deste método, já anteriormente indicados).

Tipos de respostas alternativas nas «escalas de avaliação»

Os tipos de resposta alternativa mais vulgarmente utilizadas são (HILL, 2005, p. 120):

1. Respostas sobre quantidade

Exemplo:

Muito pouco	Pouco	Médio	Muito	Bastante
1	2	3	4	5

2. Respostas sobre frequência

Exemplo:

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1	2	3	4	5

3. Respostas sobre avaliação

Exemplo:

Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito bom
1	2	3	4	5

Nos questionários por nós construídos optamos pelas seguintes tipos de respostas alternativas e respectivas escalas:

Respostas sobre frequência:

- *Indique a frequência com que é utilizada cada uma das modalidades de formação prática apresentadas a seguir:*

Considere: 1- Nunca; 2- Raramente; 3 - Algumas vezes; 4 - Muitas vezes; 5 - sempre.

Respostas sobre avaliação:

- *Relativamente às dificuldades que sente na aplicação do método de TVA que mais utiliza, classifique cada um dos itens que se seguem numa escala de 1 a 5 de acordo com o grau de dificuldade que atribui.*

Considere: 1 = sem dificuldade; 2 = pouca dificuldade; 3 = dificuldade média; 4 = muita dificuldade

- *Classifique cada factor (indicado no quadro seguinte) numa escala de 1 a 5, de acordo com o grau de importância que lhe atribui, em relação a uma boa integração profissional de jovens com n.e.e.*

Considere: 1= sem importância; 2= pouca importância; 3= mediamente importante; 4 = importante; 5 = muito importante

- *Em termos globais como classifica o(a) jovem relativamente aos seguintes parâmetros? (Assinale as respostas com X)*

Muito bom	Bom	Razoável	Fraco	Muito fraco
1	2	3	4	5

Respostas sobre quantidade:

- *Classifique o envolvimento dos pais de acordo com seguinte escala:
1 - nenhum; 2 - pouco activo; 3 - regular; 4 - muito activo)*

- *Classifique o grau de intensidade das expectativas ou dos sentimentos na seguinte escala:*

1 - nula; 2- muito baixa; 3- baixa; 4- média; 5- elevada; 6- muito elevada)

Número de respostas alternativas

O número de respostas alternativas depende de três factores:

- objectivo da pergunta;
- forma da pergunta;
- natureza dos respondentes.

Em perguntas em que solicitamos factos, casos houve em que só havia duas alternativas possíveis:

Exemplo: «Neste ano lectivo está a trabalhar em processos de transição para a vida activa?»

Esta pergunta apenas admite as alternativas «Sim», «Não».

Nas perguntas em que solicitamos uma opinião, uma atitude ou um grau de importância, utilizamos um maior número de alternativas. Como se pode constatar dos exemplos apontados nos tipos de resposta alternativa, colocamos na maior parte dos casos (uma única excepção) cinco alternativas. Este número teve em conta a natureza dos respondentes – pessoas com habilitações literárias elevadas, e a necessidade de ter uma escala que cobrisse toda a gama de respostas possíveis.

Por exemplo, quando pretendemos saber o grau de importância atribuído pelos técnicos aos factores ou características necessárias para uma melhor integração na vida activa, não poderíamos utilizar apenas as alternativas «muito importante» e «nada importante» porque os respondentes estariam muito limitados; além do mais, pouca informação se poderia retirar destas respostas que não permitiriam ao investigador graduar os factores para depois utilizar essa graduação para saber, por exemplo, em que medida os processos de transição para a vida activa utilizados os trabalham ou lhes dão importância. Assim, optou-se por uma escala que, neste caso, cobria, também a gama de valores que vai desde «nada importante» a «muito importante» e que abrange: «pouco importante», «mediamente importante» e «importante». Numa das escalas colocamos seis alternativas porque consideramos que cinco não cobriam toda a gama pretendida. A colocação de mais de cinco alternativas só é aconselhável quando os respondentes têm habilitações literárias elevadas.

Quanto à velha questão de o número de respostas alternativas ser par ou ímpar, como não há regra para saber qual delas é melhor, preocupamo-nos apenas em saber qual o número de respostas servia ao grau de profundidade que pretendíamos. Assim, verifica-se que apenas uma das questões tem um número par de alternativas (6). Temos consciência de que a resposta conservadora ou neutra (meio da escala) pode ser uma tentação porque o respondente pode não querer correr o risco de se comprometer com uma resposta positiva ou negativa. Mas, sabemos também que este risco cresce com perguntas «sensíveis» que resultem de variáveis «sensíveis»,

e que nesses casos a ausência da resposta neutra pode encorajar o respondente a pensar que é natural dar uma qualquer outra resposta, positiva ou negativa. Este facto foi ponderado e chegamos à conclusão que, atendendo à natureza dos respondentes e aos objectivos das perguntas, as variáveis implicadas não eram sensíveis.

O facto de existir esta mistura de alternativas pares e ímpares não traz problemas na análise dos dados porque as escalas utilizadas são «escalas de avaliação».

Descrição das respostas alternativas

Em todas as perguntas tivemos o cuidado de descrever as alternativas de resposta de forma clara quer para o respondente (não deixando espaço a interpretações que podem ser ambíguas retirando valor aos dados obtidos), quer para o investigador que assim saberá exactamente o que cada caso quis responder.

Outro dos cuidados que tivemos foi o de descrever totalmente a escala evitando usar apenas os seus extremos:

Exemplo:

Nunca				Sempre
1	2	3	4	5

Nesta escala os valores intermédios são deixados à interpretação, o que levar a ambiguidades que fazem diminuir o valor dos dados pelo facto de não terem um significado claro. Assim, e seguindo os conselho provenientes da literatura por nós consultada, optamos por não deixar escalas abertas. Assim, a nossa versão para este caso concreto foi:

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1	2	3	4	5

Como se verifica não há espaço para interpretações diferentes dos números intermédios e o conjunto de respostas pode considerar-se equilibrado.

Perguntas que permitem respostas múltiplas

Estas perguntas são do género:

Quando acabar os estudos e sair da escola vou sentir-me:

<i>Assinala com um X uma ou mais alternativas</i>	X
Feliz, porque não gosto de estudar	
Infeliz, porque gosto de estudar	
Feliz, porque vou poder trabalhar	
Infeliz, porque não me sinto capaz de trabalhar	
Feliz, porque vou ter mais amigos	
Infeliz, porque vou perder os meus amigos	
Infeliz, porque não sei o que vou fazer	

Nestas perguntas é o respondente que decide quais e quantas hipóteses ou itens apresentados correspondem à sua situação e à resposta que quer dar. A pergunta admite mais do que uma resposta por caso.

Em termos estatísticos é de referir que estes tipos de questões, ao contrário das restantes perguntas com respostas alternativas descritas acima, não podem ser tratadas com estatística indutiva na comparação das várias respostas. Os métodos estatísticos a utilizar limitam-se ao cálculo de **frequências** e **percentagens**. No entanto, é possível, considerando cada **resposta como uma variável**, comparar dois ou mais grupos de casos (respondentes) em termos de cada uma destas «variáveis».

As perguntas no questionário que constitui a *parte estruturada* da entrevista a ser feita aos jovens com Trissomia 21 são todas do género «respostas múltiplas» porque as características próprias (cognitivas e de personalidade) destes jovens não nos aconselham a utilizar escalas. Por outro lado não nos esqueçamos que o Objectivo Geral deste trabalho é conhecer as representações destes jovens acerca do seu processo de transição para a vida activa o que só por si não impõe, à partida, a necessidade de utilização de aprofundados estudos estatísticos. Além do mais o método utilizado neste trabalho, apesar de ser misto (quantitativo e qualitativo) é, para o que mais importa no que diz respeito ao Objectivo Geral, essencialmente quantitativo utilizando o método descritivo.

1.4. 6. 2. Instrumentos de recolha de dados: Relação perguntas – objectivos

Os quadros que se seguem apresentam a relação entre as várias questões construídas nos instrumentos de recolha de dados e os objectivos principais e secundários deste trabalho de investigação.

A – Questionário aos técnicos – Métodos de transição para a transição para vida activa

PERGUNTAS	OBJECTIVOS
Secção 1 e Secção 2	Obj. Sec.1, 2 e 3
Secção 3	Obj. Sec. 6
Secção 4	Obj. Sec. 5

Legenda: Obj. Princ. = Objectivo Principal; Obj. Sec. = Objectivo Secundário

B – Questionário aos técnicos – Perceptibilidade dos técnicos em relação aos alunos com trissomia 21 e às suas motivações para o trabalho

PERGUNTAS	OBJECTIVOS
1.7 ; 1.8; 2.3.	Obj. Princ. 4
Secção 2	Obj. Princ. 1
Secção 2 (perguntas 3; 4; 5; 6; 7.)	Obj. Princ. 4
Secção 2 (perguntas 8; 8.1.; 9; 9.1.; 10; 10.1.; 10.2.)	Obj. Princ. 4 e Obj. Sec. 3

Secção 2 (perguntas 8; 8.1.)	Obj. Sec. 2
11.	Obj. Pric. 4 e Obj. Sec. 5
Secção 3	Obj. Princ. 1 e Obj. Princ. 4
Secção 4 (pergunta 1)	Obj. Princ. 3;
Secção 4 (perguntas 2, 3 e 4)	Obj. Princ. 4

C - Entrevista

PERGUNTAS	OBJECTIVOS
PARTE ABERTA	
2.1. ; 2.2. ; 2.3 ; 2.4. ; 2.5. ; 2.6. ; 2.7.	Obj. Princ. 3
2.5. ; 2.6. ; 2.7. ; 2.14.7.	Obj. Princ. 2
2.8.; 2.9. ; 2.10. ; 2.11. ; 2.12. ; 2.13. ; 2.14.1.; 2.14.2. ; 2.14.3.; 2.14.4.	Obj. Princ. 1
2.12.; 2.13. ; 2.14.1.; 2.14.2. ; 2.14.3.; 2.14.4. ; 2.14.8 ; 2.14.9.	Obj. Princ. 4
2.8.; 2.9. ; 2.10. ; 2.11. ; 2.12. ; 2.13. ; 2.14.1.; 2.14.2. ; 2.14.3.; 2.14.4. ; 2.14.5. ; 2.14.6.	Obj. Sec. 2

2.15.; 2.16.; 2.17.; 2.18.	Obj. Princ. 2 e Obj. Sec. 3
2.19.	Obj. Princ. 2 e Obj. Sec. 3
PARTE ESTRUTURADA	
1.	Obj. Sec. 5
2.	Obj. Princ. 2, Obj. Princ. 3 e Obj. Sec. 4
3.	Obj. Princ. 2, Obj. Princ. 4, Obj. Sec. 3 e Obj. Sec. 4
4.	Obj. Princ. 2 e Obj. Sec. 3
5.	Obj. Sec. 3 e obj. Sec. 4
6.	Obj. Princ. 2, Obj. Sec. 3 e Obj. Sec. 4
7.	Obj. Princ. 2, Obj. Sec. 3 e Obj. Sec. 4
8.	Obj. Princ. 1, Obj. Sec. 3

1.5.6.3. Validação dos instrumentos de recolha dos dados

Antes de realizar um inquérito junto dos respondentes seleccionados é importante realizar uma validação com o objectivo de detectar possíveis erros, má formulação de questões, etc.

A validação dos instrumentos de recolha de dados pode ser feita das seguintes formas:

1- Estudo preliminar

O estudo preliminar ou pré-teste consiste na realização do inquérito a uma pequena, mas representativa amostra de respondentes. Estes respondentes devem ter características semelhantes aos respondentes finais (Universo) para não enviesar as conclusões. Hill (HILL & HILL, 2005) aconselha uma amostra de pelo menos 50 pessoas para o pré-teste de inquéritos, mas tudo depende da dimensão do Universo e da amostra final. Este autor recomenda ainda que o estudo preliminar de um questionário seja aplicado pessoalmente pelo autor do inquérito a grupos de cinco ou seis pessoas de cada vez a quem explicará previamente a razão do estudo. No final o “entrevistador” deverá convidar os respondentes a pronunciarem-se sobre o instrumento que acabaram de testar focando eventuais problemas ou erros encontrados no seu preenchimento.

Finalmente Pereira (PEREIRA, op. cit.) aconselha a que os dados recolhidos no pré-teste sejam analisados estatisticamente tal como será feito com a versão final do inquérito. Já Hill (2005) defende uma análise simples com os seguintes objectivos:

a) verificar quais as perguntas que têm poucas respostas

As causas para a ausência de resposta podem estar no facto destas serem «sensíveis» -quando pedem informação de foro demasiadamente pessoal -, ambígua ou solicitarem informação sobre a qual os respondentes têm pouco conhecimento. Estas perguntas devem ser reformuladas ou retiradas no caso de não ser possível a sua alteração já que não vale a pena incluir perguntas a que quase ninguém vai responder.

b) analisar a distribuição das respostas para cada pergunta

As perguntas sobre factos podem registar, sem problemas, pouca variação nas respostas, mas perguntas a solicitar uma opinião, uma atitude, um grau de

satisfação...ou seja, perguntas que pedem algum envolvimento pessoal, registarem pouca variação nas respostas deve analisar-se as causas. As causas para esta falta de variação nas respostas podem estar num dos seguintes problemas:

- as perguntas convidam a uma resposta socialmente correcta;
- a gama de respostas alternativas é pequena demais;
- as respostas alternativas são inadequadas.

Assim, estas perguntas devem ser reformuladas. Normalmente a conversa final com os respondentes do pré-teste dá pistas que permitem reescrever as perguntas ou alterar as escalas. Se não for possível reformular as perguntas estas devem ser eliminadas.

Este estudo preliminar não deve ser feito apenas com inquiridos originais. Deve ser feito também com inquiridos já existentes sempre que se verifique as duas situações seguintes:

- o questionário vai ser aplicado a uma amostra retirada de um Universo daquele para que foi concebido;

Nesta situação é importante verificar a relevância, clareza e compreensão das questões aplicadas aos novos respondentes. Dependendo dos objectivos e natureza do inquirido também se deve testar a validade e fiabilidade do instrumento neste novo Universo.

- o questionário foi traduzido e se pretende testar a tradução.

A tradução pode trazer problemas como alterações dos significados pessoais e comuns de uma palavra, problemas de polissémia (significados diferentes para a mesma palavra), problemas com a linguagem idiomática e coloquial, etc., pelo que é importante testar a tradução.

No caso desta investigação não optamos por esta forma de validação, mas sim pela que se segue.

2- Validação por peritos

Neste caso o autor do inquérito, depois de os auto avaliar, deve mostrar os seus instrumentos de recolha de dados a pessoas que conheçam bem o tipo de indivíduos que fazem parte do Universo a estudar, ou que conheçam bem a problemática a estudar. O investigador deve recolher a opinião destes “*experts*” sobre a relevância, clareza, escalas, etc., das questões colocadas no questionário. A partir destas opiniões devem ser alteradas ou reformuladas as perguntas em causa.

Os peritos escolhidos (cinco) para a validação dos instrumentos de recolha de dados desta investigação envolveram:

- um director de um Centro de Formação Profissional
- um professor do Ensino Especial que trabalha, quer com alunos com Trissomia 21, quer com outros com necessidades educativas especiais e em processos de TVA;
- um técnico da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21, que faz parte da equipa que está a tratar da implementação de processos de TVA nesta associação;
- dois professores da Universidade de Sevilha.

Estes peritos para além de lidarem com a matéria em causa nesta investigação, são, na sua maioria, muito conhecedores dos processos de construção de inquéritos.

Para ajudar os peritos a emitirem a sua opinião devem ser elaborados protocolos de validação dos instrumentos de recolha dos dados.

O protocolo construído especificamente para esta investigação (apresenta-se a seguir um exemplo) está dividido nas partes referidas no seguinte esquema:

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

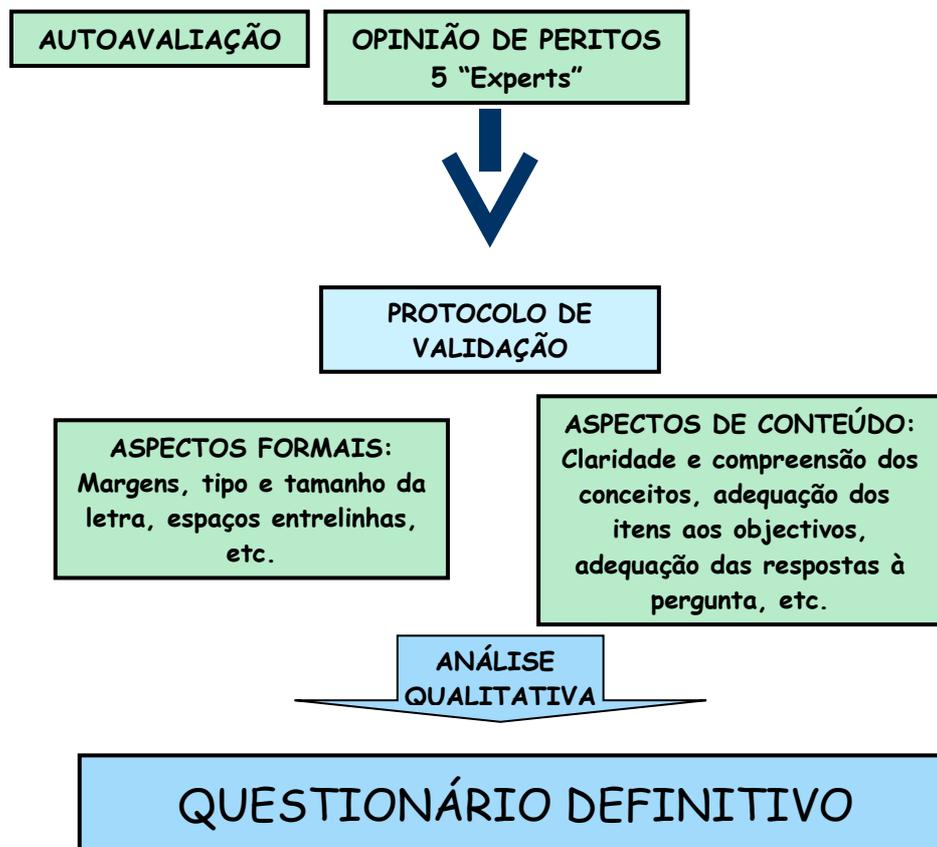


Ilustração 6 - Passos seguidos na construção dos instrumentos de avaliação

A auto-avaliação do inquérito sobre aspectos formais e de conteúdo, referida no esquema anterior foi a primeira fase de validação. Seguiu-se a entrega de um protocolo de avaliação a cinco peritos. Este protocolo está dividido nas seguintes partes:

I – Objectivos;

Nesta parte são apresentados os objectivos gerais e específicos da investigação. Esta apresentação (que entendemos não colocar no exemplo que se segue porque já o fizemos no início deste trabalho) é muito importante, pois grande parte da análise de conteúdo pelos peritos vai basear-se neste ponto.

II – Validação geral de aspectos formais;

Nesta parte é pedida uma opinião sobre aspectos formais, numa escala de 1 a 4 (escolhemos esta escala para retirar o valor central (resposta neutra) e assim “forçar” o respondente a uma opinião positiva ou negativa).

III – Validação geral de aspectos de conteúdos;

Nesta parte, para facilitar o trabalho, é apresentado um quadro com a relação de cada uma das questões do instrumento de recolha com os objectivos da investigação.

IV – Validação específica.

Nesta parte são colocadas várias questões para que o perito especifique a opinião formulada nos quadros II e III.

Por último é de referir que no protocolo de validação da entrevista, na parte aberta, não está incluída a parte II porque tem a ver com aspectos formais.

Exemplo de um protocolo de validação de questionários por nós construído:

<p style="text-align: center;">PROTOCOLO DE VALIDAÇÃO</p> <p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO AOS TÉCNICOS SOBRE MÉTODOS DE TVA</p> <p style="text-align: center;"><u>ASPECTOS FORMAIS (VALIDAÇÃO GERAL)</u></p> <p>Classifique, assinalando com X, numa escala de 1 a 4, os aspectos formais do questionário indicado no quadro que se segue. Considere: 1 = extremamente adequado; 2 = Adequado; 3 = Pouco adequado; 4 = Nada adequado.</p>
--

Questionário aos técnicos sobre métodos de TVA	Tipo de letra	Tamanho da letra	Espaço entre linhas	Aspecto gráfico geral (layout)
Classificação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	Tamanho do questionário	Margens	Espaço entre linhas	
Classificação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

CONTEÚDOS (VALIDAÇÃO GERAL)

1. Relação entre as perguntas do questionário e os objectivos da investigação:

PERGUNTAS	OBJECTIVOS
Secção 1 e Secção 2	Obj. Sec.1, 2 e 3
Secção 3	Obj. Sec. 6
Secção 4	Obj. Sec. 5

Legenda: Obj. Princ. = Objectivo Principal; Obj. Sec. = Objectivo Secundário

2. Classifique, assinalando com X, numa escala de 1 a 4, os aspectos formais do questionário indicado no quadro que se segue. Considere: **1 = extremamente adequado; 2 = Adequado; 3 = Pouco adequado; 4 = Nada adequado.**

Questionário aos técnicos sobre métodos de TVA	Adequação ao objectivo	Adequação da linguagem às características dos sujeitos submetidos ao inquérito	Clareza dos itens	Adequação das escalas utilizadas
Classificação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

(VALIDAÇÃO ESPECÍFICA)

Questões:

1. Crê que o questionário se adequa aos objectivos previstos? Se considera que nem todas as perguntas se adequam, por favor, especifique-as.
2. Mudaria algum aspecto formal ou de conteúdo das perguntas por considerar que as respostas obtidas não resultariam adequadas ou compreensíveis? (Especifique, por favor).
3. Alteraria e/ou eliminaria alguma pergunta? (Indique-a(s), por favor).
4. Outras observações.

Depois de recebidas as opiniões dos peritos estas serão analisadas através de análise estatística simples e análise de conteúdo para perceber quais os itens que devem ficar, quais os que devem ser retirados e quais os que devem ficar.

1.5.6 4. Medição de uma variável latente

Uma variável latente é uma variável que não pode ser medida nem observada directamente, resultando, conseqüentemente, de várias outras variáveis, denominadas «componentes», passíveis de serem observadas ou medidas. O esquema que segue evidencia a ligação entre as variáveis latente e «componentes».

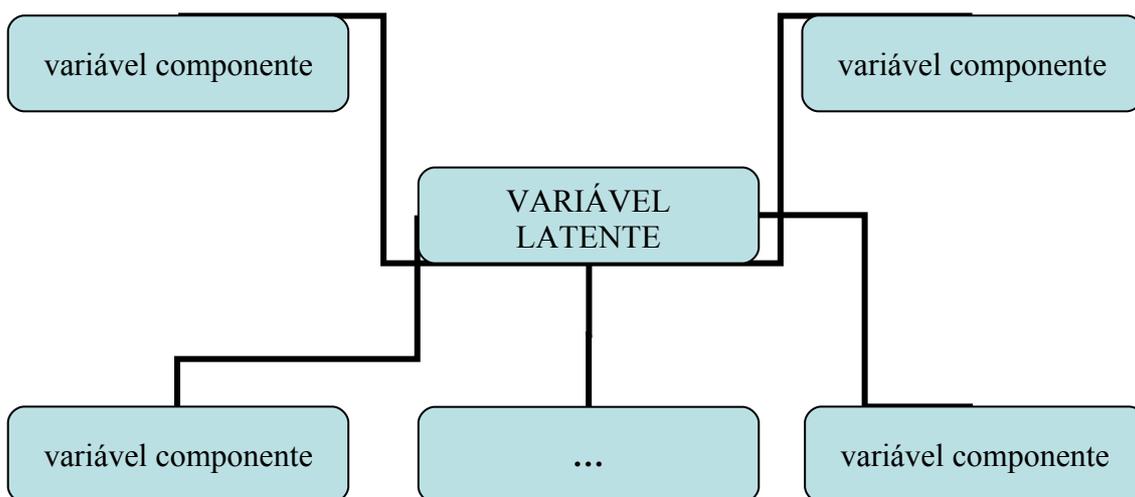


Ilustração 7-Composição de uma variável latente

Os vários itens (perguntas do questionário) medirão as variáveis componentes. Tal como é aconselhado pelos especialistas devem escrever-se quatro a seis itens por variável. Estes itens devem ter a forma de perguntas fechadas com cinco respostas alternativas, de preferência. No caso de se pretender medir atitudes em vez de perguntas é costume utilizar afirmações às quais se associa uma escala de resposta do tipo **escala de Likert**, em que metade das respostas são do género positivo, outra metade do género resposta e negativa e no centro resposta neutra, tipo, “Não sei”; “Indeciso”, etc., (HILL & HILL, 2005).

Exemplo de uma escala Likert:

Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Nos nossos instrumentos de avaliação utilizamos preferencialmente escalas com cinco respostas alternativas, apenas no Protocolo de Validação dos Instrumentos de Recolha de Dados é que utilizamos uma escala de quatro respostas alternativas porque, tal como já foi referido, pretendemos que os peritos nos dêem uma resposta positiva ou negativa.

Na atribuição dos valores às respostas aos itens decidimos atribuir os maiores valores às respostas positivas (valores quatro e cinco).

Com os valores das respostas aos itens será possível obter um valor total para cada pessoa que responde. Com este **VALOR TOTAL** estatisticamente será possível obter as **CORRELAÇÕES ITEM-TOTAL** que nos vão indicar a correlação entre os valores atribuídos a cada item e o valor total para o conjunto de itens. Esta correlação deve ser relativamente elevada (de 0,4 a 0,7) para que a correlação seja estatisticamente significativa.

No **SPSS** a **CORRELAÇÕES ITEM-TOTAL** obtém-se da seguinte forma:

```

Opção: scale if item deleted:

      ANALYSE
        SCALE
          RELIABILITY ANALYSIS
            Statistics
              Model = Alfa
                Scale if item deleted

```

Também serão calculadas as **CORRELAÇÕES ENTRE ITENS**. Os valores obtidos também deverão andar entre 0,4 e 0,7 e devem ser todos positivos e significativos. Deste modo teremos a certeza de que o que é medido em comum por estes itens é a variável latente que se pretende medir com o questionário.

Outro tipo de análise estatística a fazer é o cálculo das **CORRELAÇÕES ITEM-TOTAL e ENTRE ITENS**, que permitirá remover – no caso de se fazer pré-teste – ou não considerar os itens que não apresentarem correlações relativamente elevadas. Faz-se isto porque estes itens não apresentam uma contribuição suficiente para definir a variável latente que se pretende medir. Como optamos por não fazer pré-teste (dada a dimensão do universo) para evitar que fiquem, depois desta análise, apenas um ou dois itens associados a cada «variável

proponente» – o que é insuficiente – seguimos os conselhos de Hill & Hill (HILL & HILL, op. cit., 2005) e colocamos sempre mais itens do que os quatro a seis referidos anteriormente.

Variável latente medida pelos instrumentos de avaliação

O esquema que se segue ilustra as relações entre a **variável latente geral** e as «**variáveis componentes**» que não são mais do que as dimensões apresentadas em capítulos anteriores.

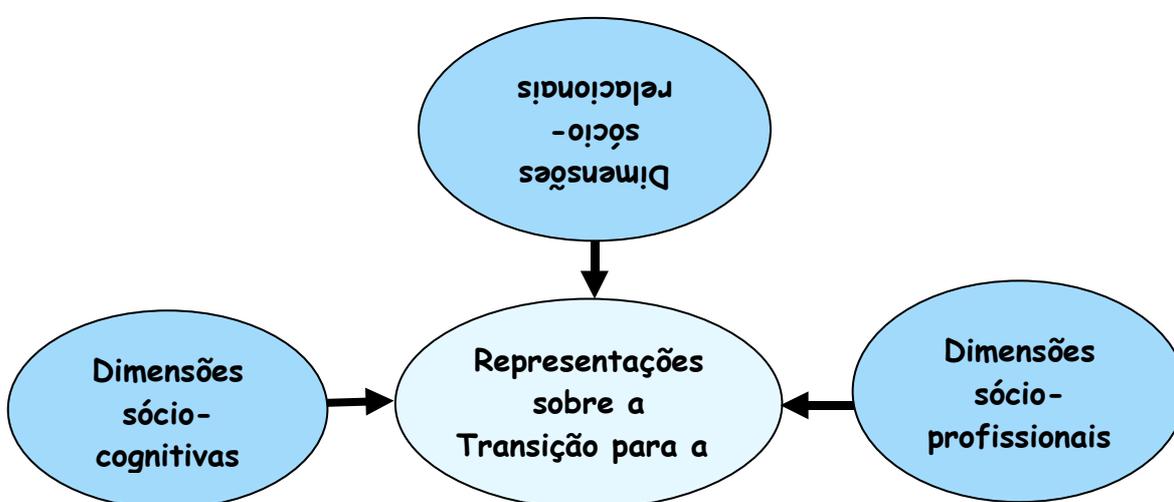


Ilustração 8-Variável latente medida pelos instrumentos de recolha de dados

A variável latente é formada pelas «variáveis componentes» definidas que, por sua vez, tem vários «aspectos» apresentados nos três esquemas que se seguem. São estes «aspectos» que vão ser medidos directamente pelos itens dos instrumentos de recolha de dados, pelo que, as «variáveis componentes» serão, tal como a variável latente, medidas de forma indirecta. Assim, os instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação devem ser vistos como um todo que busca recolher informação capaz de medir a variável latente. Deste modo, quando aqui se fala de **validade de conteúdo** esta dirá sempre respeito ao conjunto dos instrumentos que na realidade, são uma única ferramenta dividida em quatro partes. Não significa isto que os vários instrumentos, como por exemplo o Questionário aos Técnicos sobre Métodos de TVA, não contenham outras variáveis latentes de menor “dimensão”.

Para tentar garantir a validade de conteúdo seguimos três passos aconselhados pela literatura (HILL & HILL, 2005, pp. 150, 151):

1. Utilizar a literatura para escrever uma lista de todas as componentes da variável latente;

2. Para cada uma das componentes, escrever uma lista de todos os aspectos (muitos deles também foram encontrados na literatura);
3. Para cada um dos aspectos, escrever todos os itens relevantes para medir o aspecto.

DIMENSÕES E «ASPECTOS»

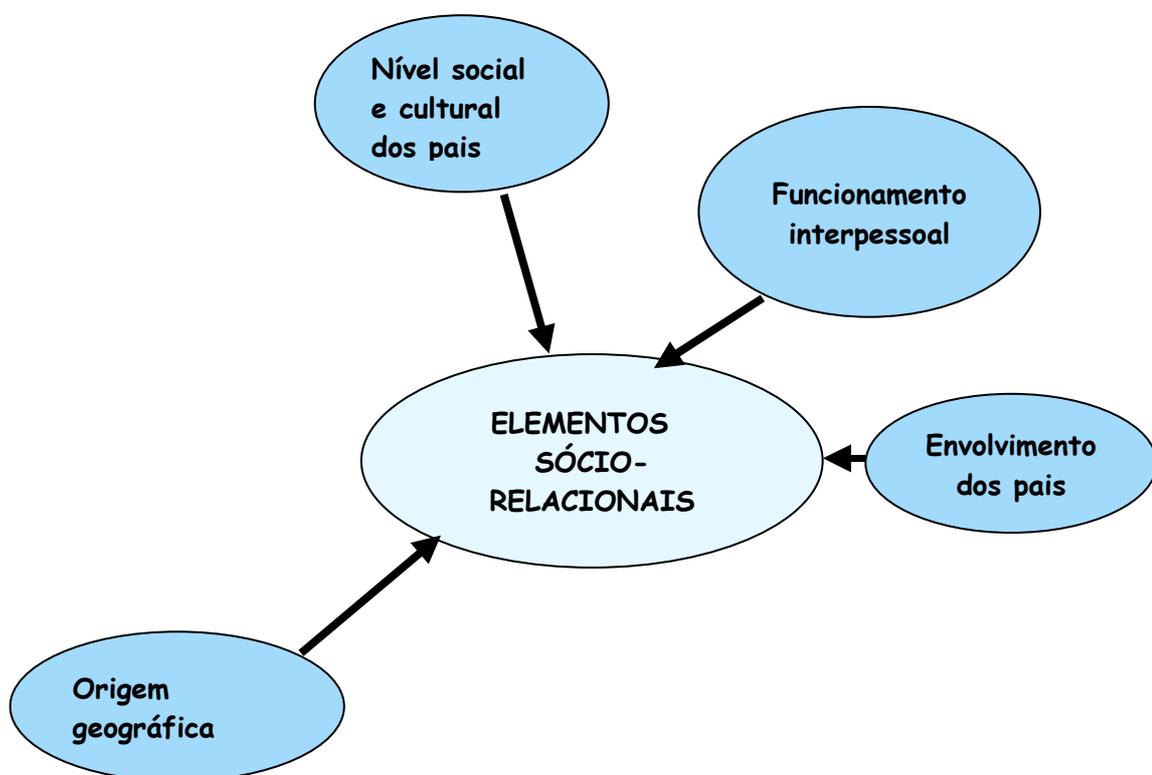


Ilustração 9-Dimensões e «aspectos» da dimensão sócio-relacional

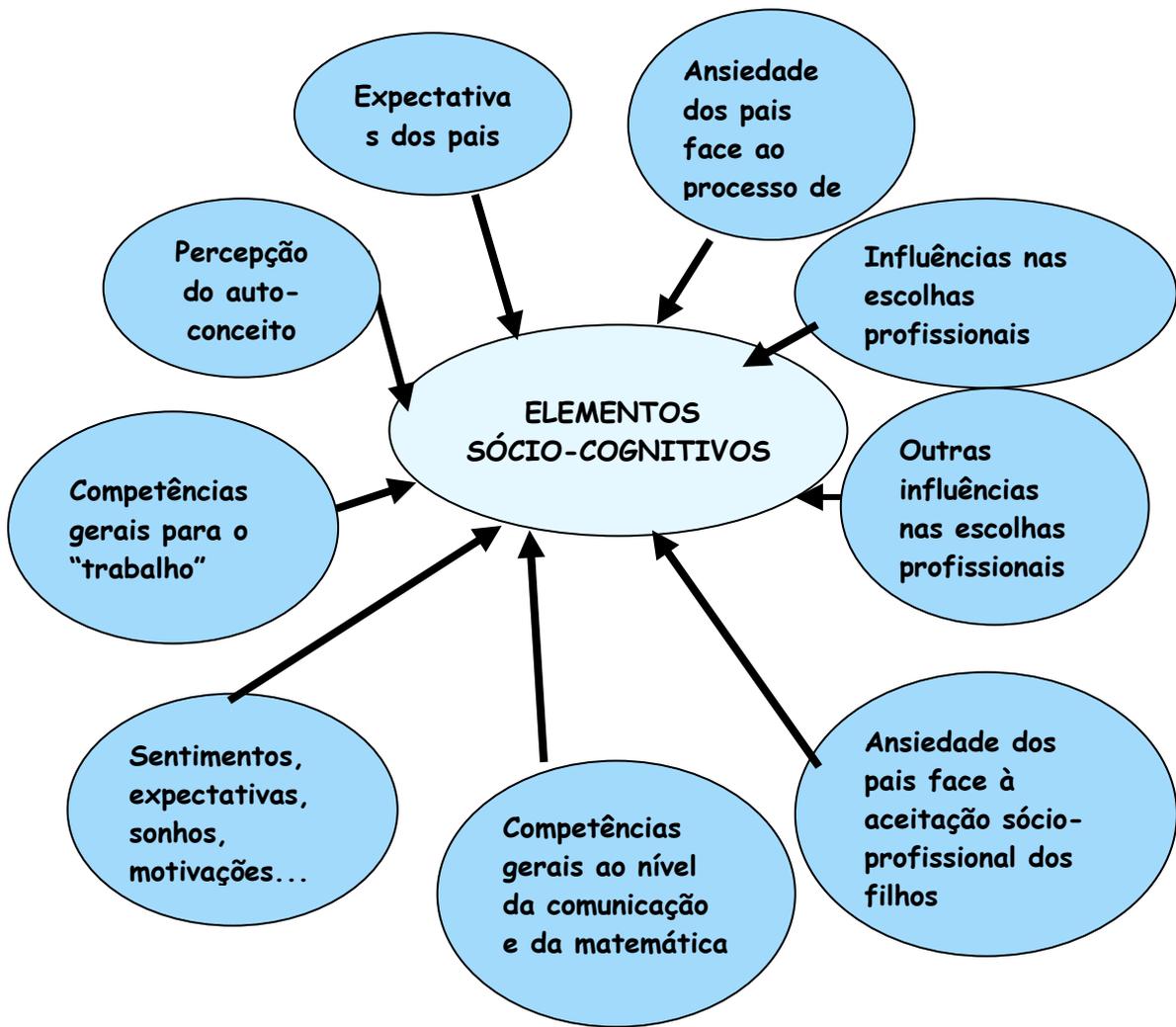


Ilustração 10-Variáveis e «aspectos» da dimensão sócio-cognitiva

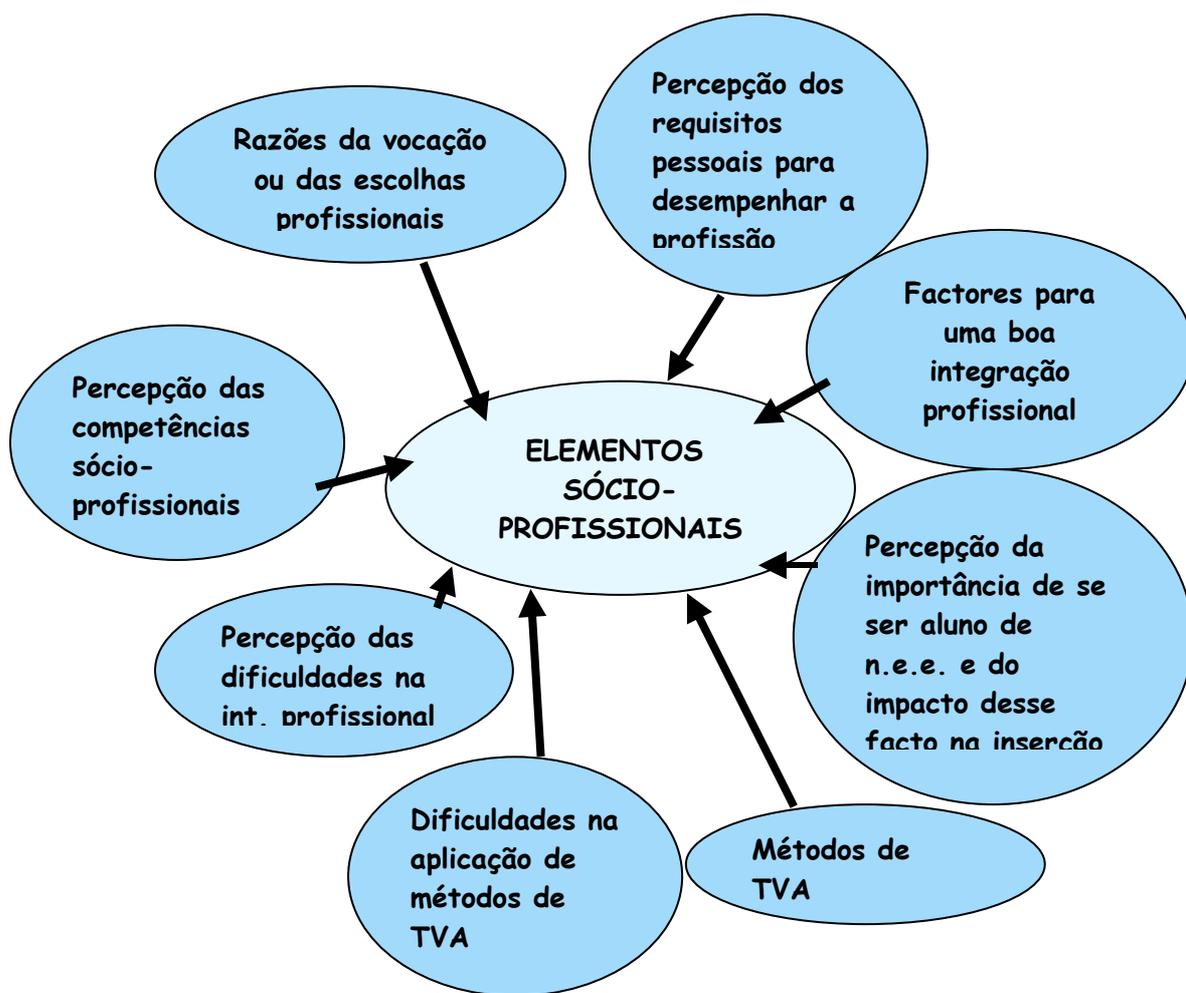


Ilustração 11 - Dimensões e «aspectos» da dimensão Sócio - Profissionalis

1.5.6.5. Fiabilidade dos questionários

A medida da variável latente através dos questionários é **fiável** se for **consistente**. Existem três tipos de consistência:

1. Consistência em termos de estabilidade temporal das medidas da variável latente;

De forma sintética este tipo de consistência significa que se decorrer um lapso de tempo (no mínimo uma semana e se possível um mês) entre as respostas ao questionário por duas amostras aleatórias e diferentes retiradas do mesmo Universo deve-se obter os mesmos valores totais (valor da variável latente).

2. Consistência em termos de equivalência de medidas da variável latente obtidas por versões alternativas;

Se cada uma das pessoas da amostra obtiver o mesmo valor total em duas versões diferentes de questionário (itens diferentes) para medir a mesma variável latente, então há este tipo de fiabilidade.

3. Consistência interna do tipo «split-half»;

Para medir este tipo de consistência faz-se o seguinte: depois de respondido divide-se o questionário em duas partes iguais e calcula-se o valor observado em cada parte para cada pessoa. Se os valores obtidos forem iguais para as duas partes, então há este tipo de consistência.

Qualquer destes tipos de consistência é complicado de calcular e o mais comum e mais fácil é calcular o **alfa (α) de Cronbach** para estimar a fiabilidade interna de um questionário.

Este valor α , de acordo com a literatura (HILL & HILL, 2005, pg. 147), será calculado no SPSS da seguinte forma:

```
ANALYSE
SCALE
RELIABILITY ANALYSIS

Model = Alfa
Items = (todos os itens do questionário)
Scale
Continue
Ok
```

Para avaliar a medida de fiabilidade dos questionários utilizados nesta investigação será utilizada a seguinte tabela:

Valor de α	Valor da medida de Fiabilidade
Maior que 0,9	Excelente
Entre 0,8 e 0,9	Bom
Entre 0,7 e 0,8	Razoável
Entre 0,6 e 0,7	Fraco
Abaixo de 0,6	Inaceitável

Quadro 18 - Medida de fiabilidade

1.6. MEIOS E APOIOS

Meios para a pesquisa bibliográfica:

- Base de dados e sites da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21) e outras associações mundiais referentes a esta deficiência;
- Bibliotecas públicas;
- Centros de Recursos do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e do Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRI);
- Internet;
- Livros propositadamente adquiridos.

Apoios:

- Ministério da Educação de Portugal;
- Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRI);
- Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21;
- RUMO – Cooperativa de Solidariedade Social;
- APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Cidadãos com Deficiência Mental;
- HUMANITAS
- EB 2, 3 de Mafra

1.7. CRONOGRAMA DA PESQUISA (Parte II)

Etapas da pesquisa	MESES														
	8.º	9.º	10º	11º	12º	13º	14º	15º	16º	17º	18º	19º	20º	21º	
Revisão bibliográfica	■	■													
Colecta de dados	■	■	■	■	■	■	■	■	■						
Análise e interpretação				■	■	■	■	■	■	■	■				
Redacção da tese		■	■	■	■	■	■					■	■		
Revisão com o tutor					■			■	■				■	■	■
Redacção e conclusões finais da tese														■	■

Nota: a cinza está o trabalho que será desenvolvido até Julho de 2006; a azul está o trabalho desenvolvido a partir de Setembro de 2006.

1.8. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS ANTES E APÓS PERITOS. PROTOCOLO DE VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS. ANÁLISE DO PROTOCOLO DE VALIDAÇÃO

1.8.1. Instrumentos antes da validação pelo painel de peritos

Seguem-se os três instrumentos de recolha de dados construídos para esta segunda parte da investigação. A apresentação que se segue começa com os instrumentos construídos antes de serem submetidos à validação por um painel de cinco peritos. Segue-se o Protocolo construído para a validação, a análise das respostas dos peritos e, finalmente, apresentam-se os instrumentos em versão final, ou seja, com as alterações efectuadas a partir das sugestões dos peritos.

GUIÃO DA ENTREVISTA

Este guião destina-se à entrevista a ser efectuada aos estudantes com Síndrome de Down e, para que as questões possam ser entendíveis pelo jovem, procurou utilizar-se uma linguagem simples e clara.

A entrevista é constituída por duas partes: a primeira é a parte aberta e a segunda a parte estruturada.

PARTE I – Parte aberta

1. Introdução

Depois das apresentações, é explicado ao aluno, em traços gerais, o objectivo da realização da entrevista e a importância da colaboração que o jovem dará com as suas respostas. Seguidamente passa-se à parte das questões.

2. Questões da parte não – estruturada da entrevista:

2.1. Como te chamas?

2.2. Onde nasceste?

2.3. Onde vives?

2.4. Com quem vives?

2.5. O que pensas fazer quando deixares de estudar?

2.6. Quando deixares de estudar em que profissão queres trabalhar?

2.7. Porque escolheste essa profissão?

2.8. Quem te ajudou a escolher esse trabalho / profissão? Os teus pais? Os teus amigos?

Alguém te ajudou a escolher?

2.9. Na escola tens recebido ajuda do Professor de Apoio?

Por exemplo, fizeram-te testes para saber qual era a melhor profissão ou trabalho para ti?

2.10. Lembras-te do que fizeste nesses testes? Leste, respondeste a perguntas, escreveste?

- 2.11.** O Professor de Apoio tem-te falado da profissão que escolheste?
- 2.12.** Já te levaram a ver pessoas a trabalhar nessa profissão?
- 2.13.** Já experimentaste trabalhar nessa profissão? Fizeste algum estágio?
- 2.14.1.** Se sim, quando? **2.14.2.** Durante quanto tempo trabalhaste? **2.14.3.** Quem te arranjou esse estágio? **2.14.4.** Ias sozinho para esse emprego, ou alguém te levava?
- 2.14.5.** Nessa empresa tinhas alguma pessoa que te ensinava a trabalhar? (Lembras-te de quem era?) **2.14.6.** Quais as tarefas ou trabalhos que aprendeste a fazer nesse estágio?
- 2.14.7.** E gostaste do trabalho que fazias? **2.14.8.** Os teus colegas de trabalho ajudavam-te? **2.14.9.** Os teus colegas de trabalho gostavam de ti?

Nota: as perguntas 2.14.1. – 2.14.9. só serão feitas se o aluno não as responder na questão genérica 2.13., ou servirão para confirmar ou reforçar as informações dadas pelo jovem.

- 2.15.** O que esperas ganhar quando começares a trabalhar? Dinheiro? Muito, pouco? Tornares-te independente dos teus pais? Outras coisas? O que esperas?
- 2.16.** Quais são os teus sonhos para o futuro (quando deixares a escola)?
- 2.17.** Quando deixares de estudar e começares a trabalhar, em quê que esperas que a tua vida mude?
- 2.18.** Na tua opinião, depois de deixares a escola, o facto de seres aluno de necessidades educativas especiais, irá ajudar a tua vida de que maneira (em que partes)?
- 2.19.** Porque queres trabalhar?

PARTE II – Parte estruturada

NOTAS PARA O ENTREVISTADOR:

Nesta parte o aluno responde a um questionário.

O acto de resposta será sempre assistido pelo entrevistador (que terá o cuidado de manter uma distância física que assegure ao entrevistado “confidencialidade” nas respostas); Esta presença serve para o entrevistador ir prestando os esclarecimentos que o jovem necessite para que responda percebendo as informações que lhe são pedidas. Nestes esclarecimentos o entrevistador será neutro evitando influenciar o estudante. Evitaram-se escalas de classificação para evitar dificuldades na associação.

ENTREVISTA – PARTE II

1- Como sou como pessoa:

<i>Assinala com um X o que é mais importante para ti</i>	X
Sou alegre	
Gosto de conversar	
Gosto de estar com os meus amigos	
Faço amigos com facilidade	
Gosto de ajudar os outros	
Quando não consigo fazer uma coisa peço ajuda dos colegas ou do professor	
Gosto de me vestir com boas roupas	
Gosto de faltar às aulas	
Gosto de aprender	
Gosto de trabalhar	
Gosto de fazer bem os trabalhos que os professores me pedem	
Acabo as tarefas nos prazos que os professores mandam	
Sou capaz de fazer sozinho os trabalhos que os professores pedem	

2- Quando eu estiver a trabalhar a minha vida vai mudar nos seguintes aspectos:

<i>Assinala com um X o que é mais importante para ti</i>	X
Vou ter mais dinheiro	
Não vou precisar do dinheiro dos meus pais	
Vou poder ajudar os meus pais	
Vou viver numa casa sozinho	
Vou casar	
Vou ter mais amigos	
Vou ter menos amigos	
Vou ser uma pessoa importante	
Vou poder conversar mais	
A minha vida pouco vai mudar	

3- Eu como pessoa quando começar a trabalhar acho que:

<i>Assinala com um X o que pensas que vai acontecer</i>	X
Vou pensar que não sou preguiçoso	
Vou gostar mais de mim	
As pessoas vão gostar mais de mim	
As pessoas vão ter mais respeito por mim	
Vou ficar mais feliz do que agora	
Os meus pais vão ficar contentes comigo	
Os meus professores vão ficar contentes comigo	
Os colegas de trabalho vão gostar de mim	
Vou fazer tudo o que os chefes pedirem	
Vai ser uma seca	
Não vou ter tempo para fazer as coisas que gosto	
Os meus pais vão deixar de me ajudar	
Vou ter mais pessoas a ajudar-me	
Nada vai mudar na minha vida	

4- Quando estiver a trabalhar vou:

<i>Assinala com um X o que pensas que vai acontecer</i>	X
Vou ajudar os meus pais	
Vou Comprar uma casa para mim	
Vou viver sozinho	
Tirar a carta de condução e comprar um carro para mim	
Pouco vai mudar na minha vida	

5- As principais dificuldades que vou ter quando deixar de estudar são:

<i>Assinala com um X as dificuldades que pensas que vais ter</i>	X
Procurar um emprego	
Conseguir arranjar um emprego	
Ir às entrevistas para arranjar emprego	
Conseguir arranjar amigos	
Arranjar pessoas para conversar	
Não ter pessoas que me ajudem	
Fazer os outros acreditar naquilo que sou capaz de fazer	

6- Quando deixar de estudar e sair da escola vou sentir-me:

<i>Assinala com um X que é mais importante para ti</i>	X
Feliz, porque não gosto de estudar	
Infeliz, porque gosto de estudar	
Feliz, porque vou poder trabalhar	
Infeliz, porque não me sinto capaz de trabalhar	
Feliz, porque vou ter mais amigos	
Infeliz, porque vou perder os meus amigos	
Infeliz, porque não sei o que vou fazer	

7- As principais dificuldades que vou ter quando começar a trabalhar são:

<i>Assinala com um X que é mais importante para ti</i>	X
Obedecer ao meu “chefe”	
Conseguir fazer o trabalho que o “chefe” vai pedir	
Conseguir perceber o que o “chefe” quer que eu faça	
Ter de trabalhar num emprego que não gosto	
Ter de ir sozinho para o emprego	
Ter de chegar a horas ao emprego	
Ter de cumprir o horário de trabalho	
Não poder faltar	
Ganhar pouco dinheiro	
Fazer com que os colegas gostem do meu trabalho	

Muito obrigado pelas respostas

QUESTIONÁRIO AOS PAIS / ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Este questionário destina-se à recolha de opiniões, factos e outros aspectos relevantes sobre alunos com necessidades educativas especiais com trissomia 21 integrados no ensino regular e em idade de transição para a vida activa.

Os dados obtidos no presente questionário destinam-se a investigação para Tese de Doutoramento na Universidade de Sevilha, e são absolutamente confidenciais pelo que agradecemos a sua colaboração.

I - CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO FAMILIAR

1 – Quem responde ao questionário?

- 1.1 – Mãe ;
1.2 – Pai ;
1.3 – Outro , Quem? _____.

2 – Idade do jovem _____ anos.

3 – Sexo do jovem: Masculino Feminino

4 – Presentemente o jovem vive com:

- 4.1 – Os pais ;
4.2 – O pai ;
4.3 – A mãe ;
4.4 – Os avós
4.5 – Outro ; Quem?
_____.

5 – Profissão:

- 5.1 - Do pai _____.
5.2 - Da mãe _____.
5.3 - Da pessoa com quem vive _____.

6 – Idade:

- 6.1 - Do pai _____ anos.
6.2 - Da mãe _____ anos.
6.3 - Da pessoa com quem vive _____ anos.

7. Nível de escolaridade dos pais (ou Encarregados de Educação no caso de não serem os pais os responsáveis))

(Assinale com X)

	Pai	Mãe	Da pessoa com quem o jovem vive
Sem escolaridade			
Ensino Básico			
Ensino Secundário			
Ensino superior			

8 – O seu educando frequenta a escola:

*Assinale apenas **uma** resposta com **X***

- 8.1 – Com prazer ;
8.2 – Com desinteresse ;
8.3 – Com desagrado ;
8.4 – Por imposição ;
8.5 – Outra ; Qual?

8.6 – Indique o ano de escolaridade frequentado pelo seu educando: _____ ano.

II – O JOVEM E O TRABALHO

1. Considera importante para o seu educando que ele arranje um emprego, quando deixar de estudar?

Sim ₁; Não ₂

Se respondeu **Sim**, por favor indique as razões porque considera importante para o seu filho que ele trabalhe:

2. Em termos do futuro, o facto do seu educando ser aluno de necessidades educativas especiais será importante e facilitará a entrada no mercado de trabalho porque:

Assinale com um X a(s) sua(s) respostas	X
O Professor de Apoio ajudou-o a escolher uma profissão.	
O Professor de Apoio ajudou-o a escolher um Cursos de Formação Profissional	
O Professor de Apoio deu-lhe a conhecer várias profissões para que ele possa escolher	
O Professor de Apoio ensinou-lhe os vários aspectos sobre a profissão que o meu educando quer seguir	
Os professores da turma ensinaram-lhe coisas sobre a profissão que pretende seguir	
A escola arranhou-lhe um local para estagiar	
A escola arranhou-lhe um Curso de Formação Profissional	
Na escola ensinaram-lhe sobre como procurar um emprego	
Na escola nunca se preocuparam com o que ele vai fazer quando acabar os estudos	

3. As principais dificuldades que o meu educando vai ter quando deixar de estudar são:

Assinale com um X a(s) sua(s) respostas	X
Procurar um emprego	
Conseguir arranjar um emprego	
Ir às entrevistas para arranjar emprego	
Conseguir arranjar amigos	
Arranjar pessoas para conversar	
Não ter pessoas que o ajudem como tinha na escola	
Fazer os outros acreditar naquilo que ele é capaz de fazer	
Ter dificuldades económicas	

4. As principais dificuldades que o meu educando vai ter quando começar a trabalhar são:

Assinale com um X a(s) sua(s) respostas	X
Obedecer aos “chefes”	
Conseguir fazer todo trabalho que o “chefe” pedir	
Conseguir perceber o que o “chefe” quer que ele faça	
Ter de trabalhar num emprego de que não gosta	
Ter que trabalhar todos os dias	
Ter de acordar cedo	
Ter de ir sozinho para o local de emprego	
Ter de chegar a horas ao emprego	
Ter de cumprir o horário de trabalho	
Não poder faltar	
Ganhar pouco dinheiro	

Não ter com quem conversar	
Fazer com que os outros gostem do meu trabalho	
Conseguir que os outros reconheçam o seu valor como trabalhador e como pessoa	
Conseguir que o tratem de maneira igual aos outros colegas	

5. Quando o meu educando estiver a trabalhar a sua vida vai mudar nos seguintes aspectos:

Assinale com um X a(s) sua(s) respostas	X
Vai ter mais dinheiro	
Não vai precisar do dinheiro dos pais	
Vai poder ajudar os pais	
Vai viver numa casa sozinho	
Vai casar	
Vai ter mais amigos	
Vai ter menos amigos	
Vai sentir-se uma pessoa mais importante	
Vai poder conversar mais	
A sua vida pouco vai mudar	

III – ENVOLVIMENTO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

RELATIVAMENTE AOS PAIS (OU AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO) NO PROCESSO EDUCATIVO DO ALUNO CARACTERIZE O SEU ENVOLVIMENTO E EXPECTATIVAS.

1. Envolvimento dos pais (ou Encarregado de Educação):

Classifique o seu envolvimento de acordo com seguinte escala:

1 - nenhum; 2 - pouco activo; 3 - regular; 4 - activo; 5 - muito activo

Nível de envolvimento:	Classificação
1. No processo educativo do aluno(a)	
2. No processo de transição para a vida activa	
3. Nas escolhas profissionais do aluno(a)	

2. Expectativas / sentimentos do(s) elemento(s) familiar(es), ou outro(s), que se envolvem no processo educativo do(a) aluno(a)

Classifique o seu grau de expectativas utilizando a seguinte escala:

1 - nula; 2- muito baixa; 3- baixa; 4- média; 5- elevada; 6- muito elevada

	Classificação
1. Expectativa quanto ao futuro profissional do(a) aluno(a)	
4. Interferência nas escolhas profissionais do(a) aluno(a)	
5. Expectativas quanto à integração na vida activa	

3. Ansiedade do(s) elemento(s) familiar(es), ou outro(s), que se envolvem no processo educativo do(a) aluno(a)

Classifique o seu grau de ansiedade utilizando a seguinte escala:

1 - nula; 2- muito baixa; 3- baixa; 4- média; 5- elevada; 6- muito elevada

	Classificação
2. Ansiedade quanto ao processo de transição para a vida activa	
3. Ansiedade quanto às escolhas profissionais	
4. Interferência nas escolhas profissionais do aluno	
6. Ansiedade quanto à aceitação social do aluno	
7. Ansiedade quanto à integração na vida activa	

Notas sobre alguns conceitos:

Processo de transição para a vida activa – processo a que o aluno é submetido para o preparar para a entrada no mundo do trabalho e que inclui desde a orientação profissional (informações e ajuda na escolha de uma profissão) a uma preparação profissional que deveria incluir um estágio profissional.

Integração na vida activa – processo que tem essencialmente a ver com a entrada do jovem no mundo do trabalho e que se inicia quando este começa a trabalhar.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

PERCEPÇÃO DOS TÉCNICOS

(Perceptibilidade dos técnicos em relação aos alunos com trissomia 21 e às suas motivações para o trabalho)

Este questionário destina-se à recolha de factos relevantes sobre alunos com Necessidades Educativas Especiais integradas no ensino regular e em idade de seguir um **processo de transição para a vida activa (TVA)**.

Os dados obtidos no presente questionário destinam-se a investigação para Tese de Doutoramento na Universidade de Sevilha e são absolutamente confidenciais pelo que agradecemos a sua colaboração.

1. INFORMAÇÕES FORNECIDAS POR:

1. Psicólogo ; 2. Assistente social ; 3. Prof. do Ens. Regular ; 4. Prof. Ap. Ed.
5. Monitor ; 6. Outro ; Qual? _____
7. Escola _____ 8. Localização: _____

2. SITUAÇÃO ACTUAL DO(A) JOVEM COM TRISSOMIA 21, EM PROCESSO DE TVA

(Risque o que não interessa; assinale com X as quadrículas)

1. Idade _____; 2. Ano de escolaridade que frequenta / frequentou: _____
3. Origem geográfica do(a) aluno(a): Meio rural ₁ Meio urbano ₂
4. Áreas curriculares e extra - curriculares que desenvolve / desenvolveu:
- Área curricular: _____
- Área extra-curricular: _____
5. Teve Intervenção Precoce? Sim ₁; Não ₂

6. Que tipo de currículo frequentou? (Assinale com X)

1.	Currículo Escolar Próprio	
2.	Currículo Adaptado	
3.	Currículo Alternativo	
4.	Não teve alterações curriculares	

7. Frequentou alguma Instituição? Sim ₁; Não ₂
- 7.1. Se Sim:
- 7.1.1. Nome da Instituição? _____ 7.1.2. Desde que idade? _____
- 7.1.3. Durante quantos anos? _____
8. Está a ser aplicado ao (à) jovem um processo específico de TVA ? Sim ₁; Não ₂

8.1. Se Sim, indique o nome e caracterize-o sumariamente: Nome do

processo: _____

Caracterização:

9. O(A) jovem já teve ou está a ter formação profissional? ? Sim ₁; Não ₂

9.1. Se Sim, em que área(s):

10. O(A) jovem já frequentou estágios em empresas (prática real)? Sim ₁; Não ₂

10.1. Se Sim, em que área(s), qual o **tempo de duração do estágio** em meses e **idade** do jovem **no início do estágio**?

Área: _____

Tempo: _____ meses Idade: _____

Área: _____

Tempo: _____ meses Idade: _____

Área: _____

Tempo: _____ meses Idade: _____

10.2. Outro(s) tipo(s) de modalidades de formação profissional facultadas ao(à) jovem.

(No caso de o(a) jovem ter frequentado outras modalidades de formação profissional complete o quadro que se segue)

Modalidade de formação profissional	Frequência (assinale com X)	Duração da formação (meses)	Idade no início da formação
1. Formação simulada (prática simulada)			
2. Formação em alternância (prática em alternância)			

11. Em termos globais como classifica o(a) jovem relativamente aos seguintes parâmetros? (Assinale as respostas com X)

	1. Muito bom	2. Bom	3. Razoável	4. Fraco	5. Muito fraco
1. Assiduidade					
2. Trabalho produzido					
3. Aproveitamento escolar					
4. Disciplina/comportamento					

3. DADOS PSICOPEDAGÓGICOS

RELATIVAMENTE ÀS CAPACIDADES / COMPETÊNCIAS E ÁREAS A SEGUIR DESCRIMINADAS, CARACTERIZE OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO FUNCIONAMENTO DO(A) JOVEM QUE PODERÃO TER INFLUÊNCIA NA SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.

(Assinale com X um ou mais comportamentos de acordo com as capacidades / competências do(a) aluno(a))

3.1. Comunicação oral

1. Participa oralmente	
2. Participa oralmente com pouca frequência	
3. Raramente participa oralmente	
4. Não participa oralmente	

3.2. Comunicação escrita

1. Escreve na sua totalidade e de forma compreensível, cartas ou histórias	
2. Escreve pequenas notas ou memorandos	
3. Escreve frases simples completas	
4. Escreve palavras	
5. Escreve palavras conhecidas globalmente	
6. Escreve globalmente o seu nome	
7. Copia palavras	
8. Não escreve qualquer palavra	
9. Outra	
10. Qual?	

3.3. Na leitura (Não esquecer que ler significa, também, compreender).

1. Lê qualquer tipo de texto	
2. Lê textos simples	
3. Lê palavras	
4. Reconhece palavras e / ou nomes	
5. Só reconhece o seu nome	

3.4. Na matemática

1. Distingue noções de tamanho	
2. Distingue noções de espaço	
3. Identifica e utiliza noções de tempo	
4. Tem noções de quantidade	
5. Conhece e utiliza dinheiro	
6. Conhece e utiliza os números	
7. Efectua adições	
8. Efectua subtracções	
9. Efectua multiplicações e adições	

3.5. Comportamento na sua relação com o trabalho na escola

1. Está normalmente atento e trabalha activamente em todas as tarefas	
2. Está normalmente atento e trabalha activamente, mas só nas actividades que o (a) motivam	
3. Tem dificuldade em aderir à generalidade das actividades propostas	
4. Está sistematicamente a fazer perguntas e a procurar ajuda	
5. Frequentemente sai do seu lugar para pedir ajuda ao professor / monitor	
6. Sai do seu lugar, vagueia pela sala e brinca	
7. Sai da sala / local de trabalho sem justificar	
8. Em geral prefere trabalhar em grupo do que sozinho	
9. Em geral prefere trabalhar sozinho do que em grupo	
10. Outro	
11. Qual?	

3.6. Comportamento relativo às actividades em que está motivado(a)?

1. Completa-as sem ajuda	
2. Completa-as com pequena ajuda	
3. Está constantemente a pedir ajuda, mesmo quando parece capaz de realizá-las	
4. Raramente as termina, mudando frequentemente de actividade	
5. Outro	
6. Qual?	

3.7. Como reage face a situações novas, de aprendizagem ou outras?

1. Geralmente adere com interesse desde o início e mantém a atenção	
2. Geralmente adere com interesse desde o início, mas desiste com facilidade	
3. Mostra-se indiferente	
4. Rejeita de imediato	
5. Outra reacção	
6. Qual?	

3.8. Comportamentos interpessoais

1. É inactivo	
2. É distante	
3. É envergonhado	
4. É desconfiado	
5. Apresenta uma postura peculiar e / ou maneirismos estranhos	
6. Queixa-se que ninguém gosta dele	
7. Melindra-se ou é hostil perante pessoas com autoridade	
8. Estraga jogos de grupo, fazendo barulho, teatralizando, não cumprindo regras...	
9. Mostra desrespeito pela propriedade alheia	
10. Mentira ou distorce a verdade	
11. Agride ou é agressivo fisicamente	
12. Utiliza linguagem agressiva ou desapropriada à situação	
13. Apresenta fraca tolerância à frustração	
14. Atrapalha o trabalho dos outros	
15. Aborrece-se ou finge não ouvir uma ordem directa	
16. Ri de forma imprópria	
17. Beija sem motivo aparente ou lambe os outros	
18. Agarra-se ou pendura-se nos outros sem largar	
19. Tem alterações de humor sem razão aparente	
20. Tem poucos amigos	

21. Não consegue manter as amizades	
21. Tem muitos amigos e consegue manter as amizades	
20. Outro	
21. Qual?	

3.9. Funcionamento independente

1. Viaja sozinho nos transportes públicos	
2. Atravessa as ruas com segurança	
3. Vai sozinho para a escola	
4. Usa o telefone	
5. Tem controlo normal do apetite e come moderadamente	
6. Conhece e utiliza os serviços públicos	
7. Sabe o seu endereço	
8. Pergunta se é seguro tocar ou consumir algo que desconhece	
Outro	
Qual?	

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

1.8.2. Protocolo de validação dos instrumentos de recolha de dados

1. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Em termos de transição para a vida activa as orientações internacionais expressas pela Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais – UNESCO – 1994, fazem a seguinte recomendação:

“56. Os jovens com necessidades educativas especiais precisam ser apoiados para fazer uma transição eficaz para a vida activa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se activos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondam às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência directa em situações reais, fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior, sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de sair da escola, como membros independentes e activos das respectivas comunidades. Estas actividades terão de efectuar-se com a participação empenhada de consultores vocacionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e serviços e organizações competentes.”

À luz dos princípios referidos neste artigo, e com o fim de dar um contributo, através do conjunto de conhecimentos que se vai reunir nesta investigação, que possa levar ao aumento da empregabilidade dos jovens com trissomia 21, e colocação em empregos, traçamos os seguintes objectivos:

1.1. Objectivos principais

1- Perceber a relação existente entre as representações feitas pelos alunos sobre o seu processo de transição para a vida activa e o seu processo de educação / formação como aluno com necessidades educativas especiais (n.e.e.);

2- Conhecer as representações sobre a transição para a vida activa (sonhos, ideais, expectativas, opiniões, ideias, etc.) dos jovens com trissomia 21 em processo de TVA.

3- Perceber a relação entre as representações sobre o processo de transição para a vida activa do aluno de n.e.e. e o meio social e cultural;

4- Identificar factores, como, por exemplo, elementos pedagógicos fornecidos aos alunos, competências desenvolvidas no processo formativo, envolvimento da família no processo formativo, meio geográfico de origem (rural ou urbano) que podem intervir ou influenciar os ideais e sonhos manifestados pelos alunos;

1.2. Objectivos secundários

1- Identificar e listar os principais métodos de transição para a vida activa utilizados nas escolas com alunos com deficiência;

2 - Identificar e listar os principais métodos de transição para a vida activa utilizados com os jovens com trissomia 21 em formação;

3- Através das representações dos alunos concluir sobre os métodos de transição para a vida activa que geram ideais / expectativas mais positivas;

4- Determina e listar, através das representações, os principais problemas / dificuldades, reais ou imaginados, antecipados (esperados) pelos alunos, face ao fim da sua escolaridade;

5- Identificar e listar os principais factores necessários para uma boa integração profissional de pessoas com deficiência (percepcionados pelos técnicos que trabalham em TVA).

6- Identificar e listar as principais dificuldades sentidas pelos professores do Apoio Educativo e/ou outros técnicos na aplicação de métodos de TVA a jovens com deficiência.

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

1. QUESTIONÁRIO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS TÉCNICOS

ASPECTOS FORMAIS (VALIDAÇÃO GERAL)

Classifique, assinalando com X, numa escala de 1 a 4, os aspectos formais do questionário indicado no quadro que se segue. Considere: **1 = extremamente adequado; 2 = Adequado; 3 = Pouco adequado; 4 = Nada adequado.**

Questionário sobre a percepção dos técnicos	Tipo de letra	Tamanho da letra	Espaço entre linhas	Margens
Classificação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
	Utilização dos negritos (bold)	Tamanho do questionário	Aspecto gráfico geral (layout)	
Classificação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

CONTEÚDOS (VALIDAÇÃO GERAL)

1. Relação entre as perguntas do questionário e os objectivos da investigação:

PERGUNTAS	OBJECTIVOS
1.7; 1.8; 2.3.	Obj. Princ. 4
Secção 2	Obj. Princ. 1
Secção 2 (perguntas 3; 4; 5; 6; 7.)	Obj. Princ. 4

Secção 2 (perguntas 8; 8.1.; 9; 9.1.; 10; 10.1.; 10.2.)	Obj. Princ. 4 e Obj. Sec. 3
Secção 2 (perguntas 8; 8.1.)	Obj. Sec. 2
11.	Obj. Princ. 4 e Obj. Sec. 5
Secção 3	Obj. Princ. 1 e Obj. Princ. 4
Secção 4 (pergunta 1)	Obj. Princ. 3;
Secção 4 (perguntas 2, 3 e 4)	Obj. Princ. 4

2. Classifique, assinalando com X, numa escala de 1 a 4, os aspectos formais do questionário indicado no quadro que se segue. Considere: **1 = extremamente adequado; 2 = Adequado; 3 = Pouco adequado; 4 = Nada adequado.**

Questionário sobre a percepção dos técnicos	Adequação das perguntas aos objectivos	Adequação da linguagem às características dos sujeitos submetidos ao inquérito	Clareza dos ítems	Adequação das escalas utilizadas
Classificação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

(VALIDAÇÃO ESPECÍFICA)

Questões:

1. Crê que o questionário se adequa aos objectivos previstos? Se considera que nem todas as perguntas se adequam, por favor, especifique-as.

2. Mudaria algum aspecto formal ou de conteúdo das perguntas por considerar que as respostas obtidas não resultariam adequadas ou compreensíveis? (Especifique, por favor).

3. Alteraria e/ou eliminaria alguma pergunta? (Indique-a (s), por favor).

4. Outras observações.

VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

2.1. PARTE ESTRUTURADA DA ENTREVISTA AOS JOVENS COM TRISSOMIA 21

ASPECTOS FORMAIS (VALIDAÇÃO GERAL)

Classifique, assinalando com X, numa escala de 1 a 4, os aspectos formais do questionário indicado no quadro que se segue. Considere: **1 = extremamente adequado; 2 = Adequado; 3 = Pouco adequado; 4 = Nada adequado.**

Parte estruturada da entrevista aos jovens com trissomia 21	Tipo de letra	Tamanho da letra	Espaço entre linhas	Margens
Classificação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Utilização das cores	Utilização dos negritos (bold)	Tamanho do questionário	Aspecto gráfico geral (layout)	
Classificação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

CONTEÚDOS (VALIDAÇÃO GERAL)

1. Relação entre as perguntas do questionário e os objectivos da investigação:

PERGUNTAS	OBJECTIVOS
PARTE ESTRUTURADA	
1.	Obj. Sec. 5
2.	Obj. Princ. 2, Obj. Princ. 3 e Obj. Sec. 4

3.	Obj. Princ. 2, Obj. Princ. 4, Obj. Sec. 3 e Obj. Sec. 4
4.	Obj. Princ. 2 e Obj. Sec. 3
5.	Obj. Sec. 3 e obj. Sec. 4
6.	Obj. Princ. 2, Obj. Sec. 3 e Obj. Sec. 4
7.	Obj. Princ. 2, Obj. Sec. 3 e Obj. Sec. 4

2. Classifique, assinalando com X, numa escala de 1 a 4, os aspectos formais do questionário indicado no quadro que se segue. Considere: **1 = extremamente adequado; 2 = Adequado; 3 = Pouco adequado; 4 = Nada adequado.**

Parte estruturada da entrevista aos jovens com trissomia 21	Adequação das perguntas aos objectivos	Adequação da linguagem às características dos sujeitos submetidos ao inquérito	Clareza dos ítems	Adequação da não utilização de escalas
Classificação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

(VALIDAÇÃO ESPECÍFICA)

Questões:

1. Crê que o questionário se adequa aos objectivos previstos? Se considera que nem todas as perguntas se adequam, por favor, especifique-as.

2. Mudaria algum aspecto formal ou de conteúdo das perguntas por considerar que as respostas obtidas não resultariam adequadas ou compreensíveis? (Especifique, por favor).

3. Alteraria e/ou eliminaria alguma pergunta? (Indique-a (s), por favor).

4. Outras observações.

2.2. PARTE ABERTA DA ENTREVISTA AOS JOVENS COM TRISSOMIA 21

Relação entre as perguntas do questionário e os objectivos da investigação:

PERGUNTAS	OBJECTIVOS
PARTE ABERTA :	
2.1. ; 2.2. ;2.3 ;2.4. ; 2.5. ; 2.6. ; 2.7.	Obj. Princ. 3
2.5. ; 2.6. ; 2.7. ; 2.14.7.	Obj. Princ. 2
2.8.; 2.9. ; 2.10. ; 2.11. ; 2.12. ; 2.13. ;2.14.1.; 2.14.2. ; 2.14.3.; 2.14.4.	Obj. Princ. 1
2.12.; 2.13. ;2.14.1.; 2.14.2. ; 2.14.3.; 2.14.4. ; 2.14.8 ; 2.14.9.	Obj. Princ. 4
2.8.; 2.9. ; 2.10. ; 2.11. ; 2.12. ; 2.13. ;2.14.1.; 2.14.2. ; 2.14.3.; 2.14.4. ; 2.14.5. ; 2.14.6.	Obj. Sec. 2
2.15.; 2.16.; 2.17.; 2.18.	Obj. Princ. 2 e Obj. Sec. 3
2.19.	Obj. Princ. 2 e Obj. Sec. 3

Questões:

1. Crê que as perguntas se adequam aos objectivos previstos? Se considera que nem todas as perguntas se adequam, por favor, especifique-as.

2. Mudaria o conteúdo de alguma das perguntas por considerar que as respostas obtidas não resultariam adequadas ou compreensíveis para o respondente? (Especifique, por favor).

3. Alteraria e/ou eliminaria alguma pergunta? (Indique-a (s), por favor).

4. Outras observações.

VALIDAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

3. QUESTIONÁRIO AOS PAIS / ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

ASPECTOS FORMAIS (VALIDAÇÃO GERAL)

Classifique, assinalando com X, numa escala de 1 a 4, os aspectos formais do questionário indicado no quadro que se segue. Considere: **1 = extremamente adequado; 2 = Adequado; 3 = Pouco adequado; 4 = Nada adequado.**

Questionário aos pais	Tipo de letra	Tamanho da letra	Espaço entre linhas	Margens
Classificação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Utilização das cores	Utilização dos negritos (bold)	Tamanho do questionário	Aspecto gráfico geral (layout)	
Classificação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

CONTEÚDOS (VALIDAÇÃO GERAL)

1. Relação entre as perguntas do questionário e os objectivos da investigação:

PERGUNTAS	OBJECTIVOS
Secção I (perguntas 3, 4 ,5 , 6, 7)	Obj. Princ. 3
Secção I (pergunta 8)	Obj. Princ. 1
Secção II (pergunta 1)	Obj. Princ. 2 e Obj. Sec. 3
Secção II (pergunta 2)	Obj. Princ. 1, Obj. Sec. 3
Secção II (pergunta 3)	Obj. Sec. 3 e obj. Sec. 4
Secção II (pergunta 4)	Obj. Princ. 2, Obj. Sec. 3 e Obj. Sec. 4
Secção II (pergunta 5)	Obj. Princ. 2, Obj. Princ. 3 e Obj. Sec. 4
Secção III (pergunta 1, 2, 3)	Obj. Princ. 4

2. Classifique, assinalando com X, numa escala de 1 a 4, os aspectos formais do questionário indicado no quadro que se segue. Considere: **1 = extremamente adequado; 2 = Adequado; 3 = Pouco adequado; 4 = Nada adequado.**

Questionário aos pais	Adequação das perguntas aos objectivos	Adequação da linguagem às características dos sujeitos submetidos ao inquérito	Clareza dos ítems	Adequação das escalas utilizadas
Classificação	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

(VALIDAÇÃO ESPECÍFICA)

Questões:

1. Crê que o questionário se adequa aos objectivos previstos? Se considera que nem todas as perguntas se adequam, por favor, especifique-as.

2. Mudaria algum aspecto formal ou de conteúdo das perguntas por considerar que as respostas obtidas não resultariam adequadas ou compreensíveis? (Especifique, por favor).

3. Alteraria e/ou eliminaria alguma pergunta? (Indique-a (s), por favor).

4. Outras observações.

1.8.3. Análise estatística da validação dos instrumentos de recolha de dados

Seguem-se a **análise estatística e as alterações sugeridas pelos peritos** que procederam à validação dos instrumentos de recolha de dados desta investigação. As justificações das alterações preconizadas por estas entidades podem ser consultadas em anexo onde estão colocadas as respostas destes peritos e demais argumentação.

Os **peritos** foram:

_ Perito 1., Licenciada em Psicóloga e uma das principais técnicas da Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21;

_ Perito 2, Mestrado em Terapias Comportamentais e Cognitivas, Licenciado em Matemática / Ciências da Natureza, Pós-Graduação em Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor, Professor Especializado do Ensino Especial;

_ Perito 3, Doutorando em Ciências da Educação, Licenciado em Física e Química, Professor do Ensino Secundário e Director do Instituto de Educação Tecnológica de Cascais (IETC), Especialista em sistemas de avaliação;

_ Perito 4, Licenciado em Educação Tecnológica, Pós-graduação em Educação Especial. Domínio Surdez, Pós-Graduação em Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor, Professor Especializado do Ensino Especial.

_ Perito 5. Professor Titular da Universidade de Sevilha.

Validação geral em termos de aspectos formais

Para avaliar os aspectos formais dos questionários e da parte estruturada da entrevista foram considerados sete itens colocados no quadro abaixo e quadros seguintes semelhantes. Estes itens foram classificados numa escala de um a quatro, que não contemplava respostas neutras para que os peritos se situassem na parte positiva ou negativa, dando assim indicações claras sobre a sua concordância ou discordância em relação ao assunto em causa (consultar *Protocolo de Validação dos Instrumentos de*

Recolha de Dados).

O quadro que se segue apresenta as respostas dadas pelos peritos que analisaram. Assim, a cada um dos sete itens, corresponde um valor de 1 a 4, pelo que o *score* por perito oscila entre os 7 e os 28 pontos. O *score* por item oscila entre 5 e 20 pontos. A pontuação global relativa aos totais por item oscila entre os 35 e os 140 pontos. Uma pontuação média, relativa a estes totais por item, entre 5 e 10 significa que os mesmos entendem que o questionário está, em termos globais, adequado em relação aos aspectos formais (apreciação positiva); a um *score* médio dos totais por perito, entre 11 e 20 pontos significa que o questionário está, em termos globais, pouco adequado ao que se pretende (apreciação negativa). Ou seja, quanto menor a pontuação total, maior a adequação global do instrumento, em termos formais, aos fins para que foram construídos. Esta conclusão é válida também para os *scores* totais de cada item.

Validação geral relativa aos conteúdos

Foi pedido aos peritos que validassem os instrumentos, classificando os diversos itens referentes a conteúdos numa escala de 1 a 4. Os resultados foram registados no quadro que se segue.

Numa análise fina do quadro verifica-se que os **valores totais por item** podem ir **de 5 a 20**. Se somarmos os **totais de cada item** obtemos um total global que pode oscilar entre **20 e 80 pontos**. Se fizermos a **média dos totais dos itens** obtém-se valores entre **5 e 20**. Se o valor da média se situar **no intervalo 5 e 10** então o **questionário tem os conteúdos adequados aos objectivos e aos respondentes**. **Valores médios entre 11 e 20** significam que as **questões** com total por item com valores entre **15 e 20** **devem ser alteradas** de acordo com as sugestões dos peritos.

O que foi dito é válido para todos os quadros que pretendem avaliar a opinião dos peritos acerca da adequação dos conteúdos do instrumento que estiver a ser analisado.

1. Questionário sobre a percepção dos técnicos

Validação geral em termos de aspectos formais

As classificações dos peritos foram as seguintes:

Peritos/item	Tipo de	Tamanho da letra	Espaço entre	Margens	Utilização dos	Tamanho do questionário	Aspecto	Total por
--------------	---------	------------------	--------------	---------	----------------	-------------------------	---------	-----------

	letra		linhas		negritos (bold)		gráfico geral (layout)	perito
Perito 1	1	1	1	1	1	2	2	9
Perito 2	2	3	2	2	2	2	1	14
Perito 3	1	2	1	1	1	1	1	8
Perito 4	2	2	2	2	2	2	2	14
Perito 5	2	2	2	2	2	2	2	14
Total por item	8	10	8	9	8	9	8	59 60

Total global dos itens	<i>Média por item</i>	Total dos peritos	<i>Média dos totais por perito</i>
60	8,6	59	11,8

Validação geral relativa aos conteúdos

Em termos de conteúdos resultaram os seguintes valores:

Peritos/item	Adequação aos objectivos	Adequação da linguagem às características dos sujeitos	Clareza dos itens	Adequação das escalas utilizadas	Total por perito
Perito 1	2	2	2	2	8
Perito 2	2	2	2	2	8
Perito 3	1	1	1	1	4
Perito 4	2	2	2	2	8
Perito 5	2	2	2	2	8
Total por item	9	9	9	9	38 36

Total global dos itens	<i>Média por item</i>	Total dos peritos	<i>Média dos totais por perito</i>
36	9	38	7,6

Alterações sugeridas

⇒ **Perito 1.**

Nenhuma alteração sugerida.

⇒ **Perito 2.**

- **Questão 3.9 – Alterar** o enunciado da questão passando-o de “*Funcionamento independente*” para “*Actividades da vida diária*”.
- Alterar o tamanho da letra, pois “*pareceu-nos pequena*”.

⇒ **Perito 3**

Alterações de aspectos de conteúdo

- Secção 2
 - Questão 10.2, retirar o parâmetro “prática em alternância” de modo a ficar apenas “Formação em alternância”.
 - Questão 11.1, acrescentar “e pontualidade”.
- Secção 3
 - Questão 3.4, acrescentar item 10 “efectua divisões” e eliminar no item 9 “e adições”.
 - Questão 3.5, eliminar um dos itens (8 ou 9).

Alterações de aspectos formais

- Nas questões 3.2, 3.5 a 3.9 na última linha de cada um dos últimos itens colocar apenas:

Outra. Qual?

⇒ **Perito 4**

Nada tem a alterar.

⇒ **Perito 5**

Nenhuma alteração sugerida. Considera o questionário adequado.

Conclusões

A análise estatística das classificações atribuídas aos vários itens de avaliação deste questionário, revelam que o mesmo foi considerado adequado quer em termos de conteúdos (média por item 9) e aspectos formais (média por item 8,6).

De acordo com os critérios anteriormente referidos, da análise das propostas de alteração a este instrumento resultaram as modificações referidas a seguir.

Questão	Alterações introduzidas no Questionário sobre a Percepção dos Técnicos
	Alterações de conteúdo
10.2 (Secção 2)	Novo enunciado do item: “Formação em alternância (prática em alternância com aulas)”
11.1 (Secção 2)	Novo enunciado do item: “Assiduidade e pontualidade”
3.4. (Secção 3)	Acrescentar item 10 “efectua divisões” e eliminar no item 9 “e adições”
3.5. (Secção 3)	Eliminar o item 9
3.9 (Secção 3)	Acrescentar a questão “Quer pronunciar-se sobre algum aspecto que considere relevante e que o questionário não tenha contemplado?”
	Alterações de aspectos formais
Todas	Passar o questionário para letra tamanho 12
3.2, 3.5 a 3.9	Retirar a última linha do quadro e formar um único item “Outra. Qual?”

2. Entrevista aos jovens com T21

2.1. Parte Estruturada

2.1.1. Validação geral em termos de aspectos formais

Os peritos atribuíram as seguintes classificações:

Peritos/item	Tipo de letra	Tamanho da letra	Espaço entre linhas	Margens	Utilização dos negritos (bold)	Tamanho do questionário	Aspecto gráfico geral (layout)	Total por perito
1	1	1	1	1	1	2	2	9
2	2	2	2	2	2	2	1	13
3	1	1	2	1	1	1	1	8
4	2	2	2	2	2	2	2	14
5	2	2	2	2	2	2	2	14
Total por item	8	8	9	8	8	9	8	58
								58

Total global dos itens	<i>Média por item</i>	Total dos peritos	<i>Média dos totais por perito</i>
58	8,3	58	11,6

2.1.2. Validação geral relativa aos conteúdos

Da análise desta validação resultaram os seguintes valores:

Peritos/item	Adequação aos objectivos	Adequação da linguagem às características dos sujeitos	Clareza dos itens	Adequação da não utilização de escalas	Total por perito
1	1	2	2	1	6
2	2	2	2	2	8
3	2	1	1	1	5
4	2	2	2	2	8
5	2	2	2	2	8
Total por item	9	9	9	8	35
					35

Total global dos itens	<i>Média por item</i>	Total dos peritos	<i>Média dos totais por perito</i>
35	8,8	35	7

2.1.3. Alterações sugeridas

⇒ Perito 1

- Alterações de conteúdo nas questões 3 e 5:

- **Questão 3** – alterar o conteúdo do enunciado desta questão (de “*Eu como pessoa quando começar a trabalhar acho que:*” para “*Eu quando começar a trabalhar acho que:*”)

- **Questão 5** – alterar o item 5.7. “*Fazer os outros acreditar naquilo que sou capaz de fazer*” para “*Fazer com que gostem do meu trabalho*”.

- Novo enunciado do item 5.7. “Fazer os outros acreditar que consigo trabalhar”

⇒ Perito 2

- Em termos de adequação aos objectivos sugere a seguinte alteração:

- Parte II (Parte Estruturada): Questão 3.1. (Alterar de “Vou pensar que não sou preguiçoso” para “Que não vou ser preguiçoso”).

- Em termos de ajuda na objectividade da análise e posterior tomada de decisões ou indicações sobre o tema da investigação: este perito sugere que se defina um número de itens a serem assinalados pelo jovem.

⇒ Perito 3.

- Alterações em termos de adequação das perguntas aos objectivos

Este perito coloca algumas reservas, nomeadamente:

Perguntas	Alteração sugerida/Observação do perito
1	<p>Não se adequa ao objectivo secundário 5, mas sim ao Obj. Princ. 4.</p> <p>Alteração aceite pelo que o Objectivo Principal 4 passa a ler-se: “Identificar factores, como, por exemplo, elementos pedagógicos fornecidos aos alunos, competências desenvolvidas no processo formativo, envolvimento da família no processo formativo, meio geográfico de origem (rural ou urbano), auto conceito, que podem influenciar os ideais e sonhos manifestados pelos alunos.”</p>
2	<p>Justifica-se o objectivo secundário 4 se este não se referir apenas a dificuldades/problemas, mas também a facilidades.</p> <p>Alteração aceite pelo que o Objectivo Secundário 4 passa a ler-se: “ Determinar e listar, através das representações, os principais problemas/dificuldades/facilidades, reais ou imaginadas, antecipadas (esperadas) pelos alunos, face ao fim da sua escolaridade”</p>
3	<p>O objectivo principal 4 indicado para esta pergunta adequa-se se for para cruzar com outra questão.</p>
5, 6 e 7	<p>Há dúvidas na adequação destas perguntas ao Obj. Sec. 3</p> <p>(justifica-se este objectivo porque é para obter representação que permitam conhecer indirectamente os ideais e sonhos para concluir sobre as expectativas geradas pelo método de TVA que lhes foi aplicado e é para cruzar com o Questionário sobre a percepção dos técnicos, a partir do qual se saberá o método que foi aplicado ao jovem.)</p>

- Alterações de conteúdos

- Talvez alterar as opções da **questão 6** porque os seis primeiros itens são mutuamente exclusivos aos pares;
- Encontra algumas duplicações entre a **questões 2 e 4**. Propõe que se elimine os itens 2.3 e 2.10.

⇒ **Perito 4**

Não sugere quaisquer alterações.

⇒ **Perito Professor 5**

Considera que não há alterações a fazer.

2.2. Parte Aberta da Entrevista

2.2.1. Validação sobre a adequação das perguntas aos objectivos

⇒ **Perito 1.**

Considera que **todas as perguntas se adequam aos objectivos** previstos.

⇒ **Perito 2.**

Considera que **todas as perguntas se adequam aos objectivos** previstos.

⇒ **Perito 3.**

Este perito considera que se devem fazer algumas alterações em termos de adequação das perguntas aos objectivos (ver quadro mais à frente).

⇒ **Perito 4.**

Considera os conteúdos das perguntas adequados aos objectivos.

⇒ **Perito 5.**

Considera que há adequação.

2.2.2. Alterações sugeridas

⇒ **Perito 1.**

Alteração ao conteúdo da questão 2.18 que deve passar de “*Na tua opinião, depois de deixares a escola, o facto de seres aluno de necessidades educativas especiais, irá ajudar a tua vida de que maneira (em que partes)?*” para “*Na tua opinião, depois de deixares a escola, o facto de seres aluno com professor de apoio, irá ajudar a tua vida de que maneira (em que partes)?*”

⇒ **Perito 2.**

Em termos de alterações ao conteúdo sugere uma alteração:

- Parte I (Parte Aberta da Entrevista): Questão 2.16 (Alterar a pergunta de “ Quais são os teus sonhos para o futuro?” para “O que vais fazer quando deixares a escola?”)

⇒ **Perito 3.**

○ Alterações em termos de adequação das perguntas aos objectivos

Este perito considera que se deve fazer a seguinte alteração:

Perguntas	Alteração sugerida/Observação do perito
2.1.	Não se adequa ao Obj.Princ. 3

○ Alterações de aspectos formais

- Questão 2.18. – fraccionar a questão em três interrogativas sequenciais;

- Acrescentar uma pergunta, por exemplo 2.7. que preveja a possibilidade de o aluno, apesar da TVA, ainda não ter escolhido ou estar indeciso na escolha da profissão;

- Na **questão 2.19** prever o caso de o aluno não querer trabalhar e fazer a pergunta pela inversa como alternativa “**Porque não queres trabalhar?**”.

⇒ **Perito 4.**

Considera que se devem simplificar mais as perguntas. As alterações sugeridas à parte aberta da entrevista são as seguintes:

Pergunta	Alteração
2.5; 2.7; 2.9	Alterar para uma forma mais simples
2.10; 2.15; 2.16; 2.17; 2.18	Retirar a pergunta

Nenhuma das sugestões de eliminação de pergunta foi aceite porque é o único perito a propor alterações tão radicais.

Alteração de:	Para:
2.7. Porque escolheste essa profissão?	2.7. Porque escolheste essa profissão? (Caso o jovem não entenda a pergunta reformular para: “Porque queres ter essa profissão?”)
2.9. Na escola tens recebido ajuda do Professor de Apoio?	2.9. Que ajuda te tem dado o Professor de Apoio? Por exemplo fez-te testes para saberes qual era a melhor profissão para ti?

⇒ **Perito 5.**

Não sugere alterações.

2.2.3. Conclusões

A análise estatística das classificações atribuídas pelos peritos à parte estruturada da entrevista mostra que a mesma está adequada quer em termos formais quer em termos de conteúdos. Apesar disso, e seguindo os critérios já descritos, foram introduzidas as alterações que se seguem.

Parte estruturada da entrevista

Questão	Alterações introduzidas na parte estruturada da entrevista
	Alterações de conteúdo
3	Novo enunciado do quadro: “Eu quando começar a trabalhar acho que:”
5	Novo enunciado do item 5.7. “Fazer os outros acreditar que consigo trabalhar”
2	Eliminar o item 2.3

À parte aberta da entrevista foram introduzidas as seguintes alterações:

Parte aberta

Questão	Alterações introduzidas na parte aberta da entrevista
	Alterações de conteúdo
2.7.	Alterar a questão para “Porque queres ter essa profissão?”. Prever uma formulação alternativa para jovens ainda indecisos na escolha da profissão: “Porquê que ainda não escolheste uma profissão?”
2.8.	Prever uma formulação alternativa para jovens ainda indecisos na escolha da profissão: “Ninguém te ajudou a escolher uma profissão?”
2.9.	Reformular para: “Que ajuda te tem dado o Professor de Apoio? Por exemplo, fez-te testes para saber qual é a melhor profissão para ti?”
2.11	Reformular para: “O Professor de Apoio tem-te falado da profissão que escolheste? Sabes as capacidades que precisas ter para trabalhar nessa profissão?” Formulação alternativa para quem não sabe que profissão escolher: “O Professor de Apoio tem-te falado de alguma profissão para escolheres? Sabes as capacidades que precisas ter para trabalhar nessa profissão?”
2.12	Reformular para: “Já te levaram a ver pessoas a trabalhar nessa profissão? Que tarefas fazem elas nesse trabalho?”
2.16	Acrescentar enunciado alternativo para o caso do jovem não entender a pergunta. Esse enunciado é: “O que vais fazer quando deixares a escola?”
2.17	Reformular para: “Quando deixares a escola...”
2.18	Novo enunciado da pergunta: “Na tua opinião, depois de deixares a escola, o facto de seres aluno com professor de apoio, irá ajudar a tua vida? De que maneira? Em que partes?”
2.19	Adicionar questão alternativa para quem não quer trabalhar “Porque não queres trabalhar?”

3. Questionário aos pais / Encarregados de Educação

Validação geral em termos de aspectos formais

Da análise das classificações atribuídas pelos peritos aos aspectos formais resultam os seguintes valores:

Peritos/item	Tipo de letra	Tamanho da letra	Espaço entre linhas	Margens	Utilização dos negritos (bold)	Tamanho do questionário	Aspecto gráfico geral (layout)	Total por perito
Perito 1	1	1	1	1	1	2	2	9
Perito 2	2	2	2	2	2	2	2	14
Perito 3	1	1	1	1	1	1	1	7
Perito 4	2	2	2	2	2	2	2	14
Perito 5	2	2	2	2	2	2	2	14
Total por item	8	8	8	8	8	9	9	58 58

Total global dos itens	<i>Média por item</i>	Total dos peritos	<i>Média dos totais por perito</i>
58	8,3	58	11,6

Validação geral relativa aos conteúdos

As classificações para os aspectos de conteúdo são as seguintes:

Peritos/item	Adequação aos objectivos	Adequação da linguagem às características dos sujeitos	Clareza dos itens	Adequação das escalas utilizadas	Total por perito
Perito 1	1	1	1	1	4
Perito 2	2	2	2	2	8
Perito 3	1	1	1	1	4
Perito 4	2	2	2	2	8
Perito 5	2	2	2	2	8
Total por item	8	8	8	8	32 32

Total global dos itens	<i>Média por item</i>	Total dos peritos	<i>Média dos totais por perito</i>
32	8	32	6,4

Alterações sugeridas

⇒ **Perito 1.**

Nenhuma alteração sugerida.

⇒ **Perito2.**

Em termos de **aspectos formais** sugere a seguinte alteração nas questões 1,2 e 3, da Parte III:

Apresentar esta questão da seguinte forma:

Nível de envolvimento:

1. No processo educativo do aluno(a)				
1 Nenhum	2 Pouco activo	3 Regular	4 Activo	5 Muito activo
2. No processo de transição para a vida activa				
1 Nenhum	2 Pouco activo	3 Regular	4 Activo	5 Muito activo

⇒ **Perito 3.**

Parte II

- **Questão 2** – Eliminar o último item.

- **Questão 4** – Acrescentar um item que contemple eventual dificuldade de trabalho em equipa.

- As notas sobre alguns conceitos devem surgir no início do questionário.

⇒ **Perito 4.**

Nenhuma alteração sugerida.

⇒ **Perito 5.**

Considera que não há alterações a fazer.

Conclusões

As médias por item (8,8 para os aspectos formais e 8 para os aspectos de conteúdo) conclui-se que o questionário está adequado aos destinatários. No entanto, de acordo com os critérios já definidos foram introduzidas as seguintes alterações:

Questão	Alterações introduzidas no Questionário aos Pais/Encarregados de Educação
	Alterações de conteúdo
2 (Secção II)	Novo enunciado do cabeçalho: "...do seu filho(a) ser aluno com Professor de Apoio..."
2 (Secção 2)	Eliminado o item 2.9
3 (Secção II)	Novo enunciado do cabeçalho: "... deixar a escola..."
4 (Secção II)	Alterações no cabeçalho: "o meu educando / filho..."
4 (Secção II)	Introdução do item 4.10 "Ter de trabalhar em equipa com os outros colegas"
4 (Secção II)	Alterações no item 4.14: "... gostem dele"
5 (Secção II)	Alterações no item 5.3: "... ajudar economicamente..."
1 (Secção III)	Foi acrescentado à instrução de preenchimento "Se tiver dúvidas por favor consulte as notas no fim da última página deste questionário"
2 e 3 (Secção III)	Acrescentado à instrução de resposta: "Se tiver dúvidas por favor consulte as notas no fim desta página"
2 (Secção III)	Eliminado o item "Interferência nas escolhas profissionais do(a) aluno(a)"
3 (Secção III)	Item 6 alterado para item 4 "...aluno(a) após deixar a escola"

3. Alterações nos objectivos

Depois de analisadas as alterações propostas pelos peritos concluiu-se que o enunciado de alguns dos objectivos tinha de ser alterados. Esta alteração apenas pretende melhorar a forma como está expressa a ideia nada modificando em termos dos aspectos investigativos originalmente pretendidos pelo estudo.

Assim os objectivos principal 4 e secundário 4 passam a ter a seguinte redacção:

- **Objectivo Principal 4** – Identificar factores, como, por exemplo, elementos pedagógicos fornecidos aos alunos, competências desenvolvidas no processo formativo,

envolvimento da família no processo formativo, meio geográfico de origem (rural ou urbano), auto conceito, que podem influenciar os ideais e sonhos manifestados pelos alunos.

- **Objectivo Secundário 4** – Determinar e listar, através das representações, os principais problemas/dificuldades/facilidades, reais ou imaginadas, antecipadas (esperadas) pelos alunos, face ao fim da sua escolaridade.

1.8.4. Instrumentos após validação pelo painel de peritos

Seguem-se os instrumentos utilizados nesta parte da investigação já com as alterações sugeridas pelos peritos, ou seja, já validados.

GUIÃO DA ENTREVISTA

Este guião destina-se à entrevista a ser efectuada aos estudantes com Síndrome de Down e, para que as questões possam ser entendíveis pelo jovem, procurou utilizar-se uma linguagem simples e clara.

A entrevista é constituída por duas partes: a primeira é a parte aberta e a segunda a parte estruturada.

PARTE I – Parte aberta

1. Introdução

Depois das apresentações, é explicado ao aluno, em traços gerais, o objectivo da realização da entrevista e a importância da colaboração que o jovem dará com as suas respostas. Seguidamente passa-se à parte das questões.

2. Questões da parte não – estruturada da entrevista:

2.1. Como te chamas?

2.2. Onde nasceste?

2.3. Onde vives?

2.4. Com quem vives?

2.5. O que pensas fazer quando deixares a escola?

2.6. Quando deixares de estudar em que profissão queres trabalhar?

2.7. Porque escolheste essa profissão?

Pergunta alternativa para o caso de o aluno estar indeciso quanto à escolha da profissão:

2.7. Porquê que ainda não escolheste uma profissão?

2.8. Quem te ajudou a escolher esse trabalho / profissão? Os teus pais? Os teus amigos?

Alguém te ajudou a escolher?

Pergunta alternativa para o caso de o aluno estar indeciso quanto à escolha da profissão:

2.8. Ninguém te ajudou a escolher uma profissão?

2.9. Na escola que ajuda te tem dado o Professor de Apoio?

Por exemplo, fiz-te testes para saber qual é a melhor profissão para ti?

2.10. Lembras-te do que fizeste nesses testes? Leste, respondeste a perguntas, escreveste?

2.11. O Professor de Apoio tem-te falado da profissão que escolheste? Sabes as capacidades que necessitas ter para trabalhar nessa profissão?

Pergunta alternativa para o caso de o aluno estar indeciso quanto à escolha da profissão:

2.11. O Professor de Apoio tem-te falado de alguma profissão para escolheres? Sabes as capacidades que precisas ter para trabalhar nessa profissão?

2.12. Já te levaram a ver pessoas a trabalhar nessa profissão? Que tarefas fazem elas nesse trabalho?

2.13. Já experimentaste trabalhar nessa profissão? Fizeste algum estágio?

2.14.1. Se **sim**, quando? **2.14.2.** Durante quanto tempo trabalhaste? **2.14.3.** Quem te arranjou esse estágio? **2.14.4.** Ias sozinho para esse emprego, ou alguém te levava?

2.14.5. Nessa empresa tinhas alguma pessoa que te ensinava a trabalhar? (Lembras-te de quem era?) **2.14.6.** Quais as tarefas ou trabalhos que aprendeste a fazer nesse estágio?

2.14.7. E gostaste do trabalho que fazias? **2.14.8.** Os teus colegas de trabalho ajudavam-te? **2.14.9.** Os teus colegas de trabalho gostavam de ti?

Nota: as perguntas 2.14.1. – 2.14.9. só serão feitas se o aluno não as responder na questão genérica 2.13., ou servirão para confirmar ou reforçar as informações dadas pelo jovem.

2.15. O que esperas ganhar quando começares a trabalhar? Dinheiro? Muito, pouco? Tornares-te independente dos teus pais? Outras coisas? O que esperas?

2.16. Quais são os teus sonhos para o futuro (quando deixares a escola)?

Questão reformulada para o caso de o jovem não entender a pergunta:
O que vais fazer quando deixares a escola?

2.17. Quando deixares a escola e começares a trabalhar, em quê que esperas que a tua vida mude?

2.18. Na tua opinião, depois de deixares a escola, o facto de seres aluno com professor de apoio, irá ajudar a tua vida? De que maneira? Em que partes)?

2.19. Porque queres trabalhar?

Questão alternativa para o caso de o jovem não querer trabalhar:

2.19. Porque não queres trabalhar?

PARTE II – Parte estruturada

NOTAS PARA O ENTREVISTADOR:

Nesta parte o aluno responde a um questionário.

O acto de resposta será sempre assistido pelo entrevistador (que terá o cuidado de manter uma distância física que assegure ao entrevistado “confidencialidade” nas respostas); Esta presença serve para o entrevistador ir prestando os esclarecimentos que o jovem necessite para que responda percebendo as informações que lhe são pedidas.

Nestes esclarecimentos o entrevistador será neutro evitando influenciar o estudante.

Evitaram-se escalas de classificação para evitar dificuldades na associação.

ENTREVISTA – PARTE II

1- Como sou como pessoa:

<i>Assinala com um X o que é mais importante para ti</i>	X
Sou alegre	
Gosto de conversar	
Gosto de estar com os meus amigos	
Faço amigos com facilidade	
Gosto de ajudar os outros	
Quando não consigo fazer uma coisa peço ajuda dos colegas ou do professor	
Gosto de me vestir com boas roupas	
Gosto de faltar às aulas	
Gosto de aprender	
Gosto de trabalhar	
Gosto de fazer bem os trabalhos que os professores me pedem	
Acabo as tarefas nos prazos que os professores mandam	
Sou capaz de fazer sozinho os trabalhos que os professores pedem	

2- Quando eu estiver a trabalhar a minha vida vai mudar nos seguintes aspectos:

<i>Assinala com um X o que é mais importante para ti</i>	X
Vou ter mais dinheiro	
Não vou precisar do dinheiro dos meus pais	
Vou viver numa casa sozinho	
Vou casar	
Vou ter mais amigos	
Vou ter menos amigos	
Vou ser uma pessoa importante	
Vou poder conversar mais	
A minha vida pouco vai mudar	

3- Eu quando começar a trabalhar acho que:

<i>Assinala com um X o que pensas que vai acontecer</i>	<i>X</i>
Vou pensar que não sou preguiçoso	
Vou gostar mais de mim	
As pessoas vão gostar mais de mim	
As pessoas vão ter mais respeito por mim	
Vou ficar mais feliz do que agora	
Os meus pais vão ficar contentes comigo	
Os meus professores vão ficar contentes comigo	
Os colegas de trabalho vão gostar de mim	
Vou fazer tudo o que os chefes pedirem	
Vai ser uma seca	
Não vou ter tempo para fazer as coisas que gosto	
Os meus pais vão deixar de me ajudar	
Vou ter mais pessoas a ajudar-me	
Nada vai mudar na minha vida	

4- Quando estiver a trabalhar vou:

<i>Assinala com um X o que pensas que vai acontecer</i>	<i>X</i>
Vou ajudar os meus pais	
Vou Comprar uma casa para mim	
Vou viver sozinho	
Tirar a carta de condução e comprar um carro para mim	
Pouco vai mudar na minha vida	

5- As principais dificuldades que vou ter quando deixar de estudar são:

<i>Assinala com um X as dificuldades que pensas que vais ter</i>	<i>X</i>
Procurar um emprego	
Conseguir arranjar um emprego	
Ir às entrevistas para arranjar emprego	
Conseguir arranjar amigos	
Arranjar pessoas para conversar	
Não ter pessoas que me ajudem	
Fazer com que os outros acreditem que consigo trabalhar	

6- Quando deixar de estudar e sair da escola vou sentir-me:

<i>Assinala com um X que é mais importante para ti</i>	X
Feliz, porque não gosto de estudar	
Infeliz, porque gosto de estudar	
Feliz, porque vou poder trabalhar	
Infeliz, porque não me sinto capaz de trabalhar	
Feliz, porque vou ter mais amigos	
Infeliz, porque vou perder os meus amigos	
Infeliz, porque não sei o que vou fazer	

7- As principais dificuldades que vou ter quando começar a trabalhar são:

<i>Assinala com um X que é mais importante para ti</i>	X
Obedecer ao meu “chefe”	
Conseguir fazer o trabalho que o “chefe” vai pedir	
Conseguir perceber o que o “chefe” quer que eu faça	
Ter de trabalhar num emprego que não gosto	
Ter de ir sozinho para o emprego	
Ter de chegar a horas ao emprego	
Ter de cumprir o horário de trabalho	
Não poder faltar	
Ganhar pouco dinheiro	
Fazer com que os colegas gostem do meu trabalho	

Muito obrigado pelas respostas

QUESTIONÁRIO AOS PAIS / ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Este questionário destina-se à recolha de opiniões, factos e outros aspectos relevantes sobre alunos com necessidades educativas especiais com trissomia 21 integrados no ensino regular e em idade de transição para a vida activa.

Os dados obtidos no presente questionário destinam-se a investigação para Tese de Doutoramento na Universidade de Sevilha, e são absolutamente confidenciais pelo que agradecemos a sua colaboração.

I - CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO FAMILIAR

1 – Quem responde ao questionário?

- 1.1 – Mãe ;
1.2 – Pai ;
1.3 – Outro , Quem? _____.

2 – Idade do jovem _____ anos.

3 – Sexo do jovem: Masculino Feminino

4 – Presentemente o jovem vive com:

- 4.1 – Os pais ;
4.2 – O pai ;
4.3 – A mãe ;
4.4 – Os avós ;
4.5 – Outro ; Quem?
_____.

5 – Profissão:

- 5.1 - Do pai _____.
5.2 - Da mãe _____.
5.3 - Da pessoa com quem vive _____.

6 – Idade:

- 6.1 - Do pai _____ anos.
6.2 - Da mãe _____ anos.
6.3 - Da pessoa com quem vive _____ anos.

7. Nível de escolaridade dos pais (ou Encarregados de Educação no caso de não serem os pais os responsáveis))

(Assinale com X)

	Pai	Mãe	Da pessoa com quem o jovem vive
Sem escolaridade			
Ensino Básico			
Ensino Secundário			
Ensino superior			

8 – O seu educando frequenta a escola:

*Assinale apenas **uma** resposta com **X***

- 8.1 – Com prazer ;
8.2 – Com desinteresse ;
8.3 – Com desagrado ;
8.4 – Por imposição ;
8.5 – Outra ; Qual?

8.6 – Indique o ano de escolaridade frequentado pelo seu educando: _____ ano.

II – O JOVEM E O TRABALHO

1. Considera importante para o seu educando que ele arranje um emprego, quando deixar de estudar?

Sim ₁; Não ₂

Se respondeu **Sim**, por favor indique as razões porque considera importante para o seu filho que ele trabalhe:

2. Em termos do futuro, o facto do seu filho(a) ser aluno(a) de necessidades educativas especiais será importante e facilitará a sua entrada no mercado de trabalho porque:

Assinale com um X a(s) sua(s) respostas	X
O Professor de Apoio ajudou-o a escolher uma profissão.	
O Professor de Apoio ajudou-o a escolher um Cursos de Formação Profissional	
O Professor de Apoio deu-lhe a conhecer várias profissões para que ele possa escolher	
O Professor de Apoio mostrou os vários aspectos da profissão que o meu educando quer seguir	
Os professores da turma ensinaram-lhe coisas sobre a profissão que pretende seguir	
A escola arranhou-lhe um local para estagiar	
A escola arranhou-lhe um Curso de Formação Profissional	
Na escola ensinaram-lhe sobre como procurar um emprego	

3. As principais dificuldades que o meu educando/filho vai ter quando deixar a escola são:

Assinale com um X a(s) sua(s) respostas	X
Procurar um emprego	
Conseguir arranjar um emprego	
Ir às entrevistas para arranjar emprego	
Conseguir arranjar amigos	
Arranjar pessoas para conversar	
Não ter pessoas que o (a) ajudem como tinha na escola	
Fazer os outros acreditar naquilo que ele é capaz de fazer	
Ter dificuldades económicas	

4. As principais dificuldades que o meu educando vai ter quando começar a trabalhar são:

Assinale com um X a(s) sua(s) respostas	X
Obedecer aos “chefes”	
Conseguir fazer todo trabalho que o “chefe” pedir	
Conseguir perceber o que o “chefe” quer que ele faça	
Ter de trabalhar num emprego de que não gosta	
Ter que trabalhar todos os dias	
Ter de acordar cedo	
Ter de ir sozinho para o local de emprego	
Ter de chegar a horas ao emprego	

Ter de cumprir o horário de trabalho	
Ter de trabalhar em equipa com os outros colegas de trabalho	
Não poder faltar	
Ganhar pouco dinheiro	
Não ter com quem conversar	
Fazer com que os outros gostem do trabalho dele	
Conseguir que os outros reconheçam o seu valor como trabalhador e como pessoa	
Conseguir que o tratem de maneira igual aos outros colegas	

5. Quando o meu educando estiver a trabalhar a sua vida vai mudar nos seguintes aspectos:

Assinale com um X a(s) sua(s) respostas	X
Vai ter mais dinheiro	
Não vai precisar do dinheiro dos pais	
Vai poder ajudar economicamente os pais	
Vai viver numa casa sozinho	
Vai casar	
Vai ter mais amigos	
Vai ter menos amigos	
Vai sentir-se uma pessoa mais importante	
Vai poder conversar mais	
A sua vida pouco vai mudar	

III – ENVOLVIMENTO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

RELATIVAMENTE AOS PAIS (OU AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO) NO PROCESSO EDUCATIVO DO ALUNO CARACTERIZE O SEU ENVOLVIMENTO E EXPECTATIVAS.

1. Envolvimento dos pais (ou Encarregado de Educação):

Classifique o seu envolvimento de acordo com seguinte escala:
1 - nenhum; 2 - pouco activo; 3 - regular; 4 - activo; 5 - muito activo
(Se tiver dúvidas por favor consulte as notas no fim da última página deste questionário)

Nível de envolvimento:	Classificação
1. No processo educativo do aluno(a)	
2. No processo de transição para a vida activa	
3. Nas escolhas profissionais do aluno(a)	

2. Expectativas do(s) elemento(s) familiar(es), ou outro(s), que se envolvem no processo educativo do(a) aluno(a)

Classifique o seu grau de expectativas utilizando a seguinte escala:

1 - nula; 2- muito baixa; 3- baixa; 4- média; 5- elevada; 6- muito elevada

(Se tiver dúvidas por favor consulte as notas no fim desta página)

	Classificação
1. Expectativa quanto ao futuro profissional do(a) aluno(a)	
2. Expectativas quanto à integração na vida activa	

3. Ansiedade do(s) elemento(s) familiar(es), ou outro(s), que se envolvem no processo educativo do(a) aluno(a)

Classifique o seu grau de ansiedade utilizando a seguinte escala:

1 - nula; 2- muito baixa; 3- baixa; 4- média; 5- elevada; 6- muito elevada

(Se tiver dúvidas por favor consulte as notas no fim desta página)

	Classificação
1. Ansiedade quanto ao processo de transição para a vida activa	
2. Ansiedade quanto às escolhas profissionais	
3. Interferência nas escolhas profissionais do aluno	
4. Ansiedade quanto à aceitação social do aluno após deixar a escola	
5. Ansiedade quanto à integração na vida activa	

Notas sobre alguns conceitos:

Processo de transição para a vida activa – processo a que o aluno é submetido na escola para o preparar para a entrada no mundo do trabalho e que inclui desde a orientação profissional (informações e ajuda na escolha de uma profissão) a uma preparação profissional que deveria incluir um estágio profissional.

Integração na vida activa – processo que tem essencialmente a ver com a entrada do jovem no mundo do trabalho e que se inicia quando este deixa a escola.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

PERCEPÇÃO DOS TÉCNICOS

(Percepção dos técnicos em relação aos alunos com trissomia 21 e às suas motivações para o trabalho)

Este questionário destina-se à recolha de factos relevantes sobre alunos com Necessidades Educativas Especiais integradas no ensino regular e em idade de seguir um **processo de transição para a vida activa (TVA)**.

Os dados obtidos no presente questionário destinam-se a investigação para Tese de Doutoramento na Universidade de Sevilha e são absolutamente confidenciais pelo que agradecemos a sua colaboração.

1. INFORMAÇÕES FORNECIDAS POR:

1. Psicólogo ; 2. Assistente social ; 3. Prof. do Ens. Regular ;

4. Prof. Ap. Ed.

5. Monitor ; 6. Outro ; Qual?

7. Escola _____

8. Localização: _____

2. SITUAÇÃO ACTUAL DO(A) JOVEM COM TRISSOMIA 21, EM IDADE DE PROCESSO DE TVA

(Risque o que não interessa; assinale com X as quadrículas)

1. Idade _____; 2. Ano de escolaridade que frequenta / frequentou: _____

3. Origem geográfica do(a) aluno(a): Meio rural ₁ Meio urbano ₂

4. Áreas curriculares e extra - curriculares que desenvolve / desenvolveu:

Área curricular:

Área extra-curricular:

5. Teve Intervenção Precoce? Sim ₁; Não ₂

6. Que tipo de currículo frequenta? (*Assinale com X*)

1.	Currículo Escolar Próprio	
2.	Currículo Adaptado	
3.	Currículo Alternativo	
4.	Não teve alterações curriculares	

7. Frequentou alguma Instituição? Sim ₁; Não ₂

7.1. Se Sim:

7.1.1. Nome da Instituição? _____ 7.1.2. Desde que idade?

_____ 7.1.3. Durante quantos anos? _____

8. Está a ser aplicado ao (à) jovem um processo específico de TVA ? Sim ₁; Não ₂

8.1. Se Sim, indique o nome e caracterize-o sumariamente:

Nome do processo de

TVA: _____

Caracterização:

9. O(A) jovem já teve ou está a ter formação profissional? Sim ₁; Não ₂

9.1. Se Sim, em que área(s)?:

10. O(A) jovem já frequentou estágios em empresas (prática real)? Sim ₁; Não ₂

10.1. Se Sim, em que **área(s)**, qual o **tempo de duração do estágio**, em meses, e a **idade** do jovem **no início do estágio**?

Área: _____

Tempo: _____ meses Idade: _____

Área: _____

Tempo: _____ meses Idade: _____

Área: _____

Tempo: _____ meses Idade: _____

10.2. Outro(s) tipo(s) de modalidades de formação profissional facultadas ao(à) jovem.
(No caso de o(a) jovem ter frequentado outras modalidades de formação profissional complete o quadro que se segue)

Modalidade de formação profissional	Frequência (assinale com X)	Duração da formação (meses)	Idade no início da formação
1. Formação simulada (prática simulada)			
2. Formação em alternância (prática em alternância com aulas)			

11. Em termos globais como classifica o(a) jovem relativamente aos seguintes parâmetros? (Assinale as respostas com X de acordo com a situação.)

	1. Muito bom	2. Bom	3. Razoável	4. Fraco	5. Muito fraco
1. Assiduidade					
2. Motivação para trabalho profissional					
3. Trabalho produzido no(s) estágio(s)					
4. Aproveitamento escolar					
5. Disciplina / comportamento					

3. DADOS PSICOPEDAGÓGICOS

RELATIVAMENTE ÀS CAPACIDADES / COMPETÊNCIAS E ÁREAS A SEGUIR DESCRIMINADAS, CARACTERIZE OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO FUNCIONAMENTO DO(A) JOVEM QUE PODERÃO TER INFLUÊNCIA NA SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.

(Assinale com X um ou mais comportamentos de acordo com as capacidades / competências do(a) aluno(a))

3.1. Comunicação oral

1. Participa oralmente	
2. Participa oralmente com alguma frequência	
3. Raramente participa oralmente	
4. Não participa oralmente	

3.2. Comunicação escrita

1. Escreve na sua totalidade e de forma compreensível, cartas ou histórias	
2. Escreve pequenas notas ou memorandos	
3. Escreve frases simples completas	
4. Escreve palavras	
5. Escreve palavras conhecidas globalmente	
6. Escreve globalmente o seu nome	
7. Copia palavras	
8. Não escreve qualquer palavra	
9. Outra. Qual?	

3.3. Na leitura (Não esquecer que ler significa, também, compreender).

1. Lê qualquer tipo de texto	
2. Lê textos simples	
3. Lê palavras	
4. Reconhece palavras e / ou nomes	
5. Só reconhece o seu nome	

3.4. Na matemática

1. Distingue noções de tamanho	
2. Distingue noções de espaço	
3. Identifica e utiliza noções de tempo	
4. Tem noções de quantidade	
5. Conhece e utiliza dinheiro	
6. Conhece e utiliza os números	
7. Efectua adições	
8. Efectua subtracções	
9. Efectua multiplicações	
10. Efectua divisões	

3.5. Comportamento na sua relação com o trabalho na escola

1. Está normalmente atento e trabalha activamente em todas as tarefas	
2. Está normalmente atento e trabalha activamente, mas só nas actividades que o (a) motivam	
3. Tem dificuldade em aderir à generalidade das actividades propostas	
4. Está sistematicamente a fazer perguntas e a procurar ajuda	
5. Frequentemente sai do seu lugar para pedir ajuda ao professor / monitor	
6. Sai do seu lugar, vagueia pela sala e brinca	
7. Sai da sala / local de trabalho sem justificar	
8. Em geral prefere trabalhar em grupo do que sozinho	
10. Outro. Qual?	

3.6. Comportamento relativo às actividades em que está motivado(a)?

1. Completa-as sem ajuda	
2. Completa-as com pequena ajuda	
3. Está constantemente a pedir ajuda, mesmo quando parece capaz de realizá-las	
4. Raramente as termina, mudando frequentemente de actividade	
5. Outro. Qual?	

3.7. Como reage face a situações novas, de aprendizagem ou outras?

1. Geralmente adere com interesse desde o início e mantém a atenção	
2. Geralmente adere com interesse desde o início, mas desiste com facilidade	
3. Mostra-se indiferente	
4. Rejeita de imediato	
5. Outra reacção. Qual?	

3.8. Comportamentos interpessoais desadequados

1. É inactivo	
2. É distante	
3. É envergonhado	
4. É desconfiado	
5. Apresenta uma postura peculiar e / ou maneirismos estranhos	
6. Queixa-se que ninguém gosta dele	
7. Melindra-se ou é hostil perante pessoas com autoridade	
8. Estraga jogos de grupo, fazendo barulho, teatralizando, não cumprindo regras...	
9. Mostra desrespeito pela propriedade alheia	
10. mente ou distorce a verdade	
11. Agride ou é agressivo fisicamente	
12. Utiliza linguagem agressiva ou desapropriada à situação	
13. Apresenta fraca tolerância à frustração	
14. Atrapalha o trabalho dos outros	
15. Aborrece-se ou finge não ouvir uma ordem directa	
16. Ri de forma imprópria	
17. Beija sem motivo aparente ou lambe os outros	
18. Agarra-se ou pendura-se nos outros sem largar	
19. Tem alterações de humor sem razão aparente	
20. Tem poucos amigos	
21. Não consegue manter as amizades	
21. Tem muitos amigos e consegue manter as amizades	
20. Outro. Qual?	

3.9. Funcionamento independente

1. Viaja sozinho nos transportes públicos	
2. Atravessa as ruas com segurança	
3. Vai sozinho para a escola	
4. Usa o telefone	
5. Tem controlo normal do apetite e come moderadamente	
6. Conhece e utiliza os serviços públicos	
7. Sabe o seu endereço	
8. Pergunta se é seguro tocar ou consumir algo que desconhece	
Outro. Qual?	

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

1.9. Planificação da análise dos dados

1.9.1. Organização e desenho da investigação

Este trabalho apresenta as vantagens e deficiências de um primeiro estudo. Vantagens porque, pela escassez de trabalhos do tipo, e numa área em que a informação escasseia e o acesso à que existe nem sempre é fácil, o pioneirismo pode contribuir para o despertar de interesses adormecidos, suscitando pistas de investigação. A sua vantagem é, por outro lado, a sua maior deficiência. A inexistência de trabalhos similares implica a impossibilidade de nos socorrermos de referências que possam, de algum modo, orientar a investigação e avaliar as suas conclusões, o que contribui, inevitavelmente, para o elevado grau de contingência que deve estar presente nas nossas afirmações. (In Relatório INE, ...)

1.9.2. Conteúdo dos instrumentos de recolha de dados

Nesta investigação foram utilizados **quatro instrumentos de recolha de dados**, um para cada um dos tipos de sujeito de que se pensava poderem dar informações e fornecerem dados relevantes para conhecer as representações dos jovens com trissomia 21 acerca da sua transição para a vida activa. Procurou-se com isto cobrir o maior número de aspectos da realidade da inserção na vida activa dos jovens trissómicos que permitissem ao investigador compreender as representações destes jovens. De qualquer modo temos consciência de que vários aspectos ficaram por aprofundar, ou não foram mesmo abrangidos, mas nenhuma investigação pode por si só abranger toda a realidade, pelo que ficam campos abertos para futuras investigações.

As ferramentas de recolha de dados foram construídas tendo em conta uma matriz de três dimensões; os vários aspectos dessas dimensões são mais ou menos abrangidos por cada um dos instrumentos, em função do sujeito fornecedor das informações. Como é evidente, se por

vezes uma fonte permite cruzar ou confirmar informações, ou até fornecer determinados dados, uma outra poderá ser capaz de fornecer apenas informações sobre uma determinada dimensão.

As dimensões estudadas, e já amplamente detalhadas em capítulos anteriores, são resumidamente:

1- Dimensões sócio – relacionais

Onde se pretende conhecer os comportamentos de relacionamento destes jovens trissómicos, nomeadamente o relacionamento interpessoal, relacionamento com pares e adultos. Esta dimensão é importante pois os factores sócio-relacionais têm uma influência decisiva na qualidade da integração do jovem, quer na sociedade em geral, quer ao nível profissional, como já sobejamente referimos.

2- Dimensões sócio – cognitivas

Através desta dimensão pretende-se obter dados sobre as competências intrínsecas dos sujeitos, que vão desde as suas competências psicológicas, académicas e de outro tipo que possam ter influência nas representações dos sujeitos sobre a sua integração na vida activa e todo o percurso que medeia entre a escola e entrada no mercado de trabalho. Estas competências, tal como também já foi referido, são muito importantes na integração profissional e social, e são preditoras do sucesso ou insucesso dessa integração.

3- Dimensões sócio – profissionais

Como estes jovens ainda não estão integrados no mercado de trabalho, mas em princípio já realizaram estágios profissionais, pretende-se com esta dimensão conhecer os aspectos de foro sócio-profissional que podem ter influência na sua futura integração profissional e qual a representação que os jovens deles fazem.

Sabemos da análise da literatura que estes são os factores menos importantes numa integração de sucesso, mas atendendo à crise do mercado de trabalho, acabam por ser os pormenores e os factores “menores” a decidir quem fica ou quem é excluído desse mercado.

Neste campo analisamos entre outros aspectos, as expectativas do aluno quanto ao seu futuro (profissional ou não), as suas motivações para o trabalho, o seu auto conceito, etc., conscientes de que estes factores têm um peso fundamental no projecto de vida do jovem, pois é desta imagem, desta fotografia que o jovem faz de si próprio e do que o rodeia que retirará as forças para lutar pelos seus objectivos. Neste campo consideramos também importante a recolha de informações de técnicos e pais/encarregados de educação, pois a sua influência sobre estes aspectos é referida e reconhecida pela literatura.

Para se ser exaustivo na recolha de dados sobre, por exemplo o auto conceito dos sujeitos, ter-se-ia de recorrer a outros instrumentos como por exemplo a adaptação portuguesa da “PHCSCS – Piers-Harris Children’s Self-concept Scale”, mas isso ficará para futuras investigações.

De seguida analisamos detalhadamente em termos de constituição os vários instrumentos construídos para esta segunda parte da investigação. A ordem em que são expostas estas ferramentas não é arbitrária correspondendo à ordem de apresentação dos mesmos aos sujeitos objecto deste estudo.

1 – Questionário aos técnicos sobre métodos de transição para a vida activa

Este questionário, destinado a técnicos que trabalham com jovens com n.e.e. / professores de apoio foi utilizado na primeira parte desta investigação mas referimo-lo aqui porque permitiu recolher alguns dados importantes para esta parte da investigação. Ele pretendeu, fundamentalmente, recolher informações sobre quatro assuntos que permitiram conhecer o contexto das representações dos alunos trissómicos sobre a sua integração na vida activa:

- os métodos de TVA utilizados por escolas públicas do país;
- saber quais as escolas que têm jovens com trissomia 21 em idade de transição
- as dificuldades enfrentadas ou sentidas pelos técnicos na aplicação das metodologias de TVA que utilizam
- os factores necessários, do ponto de vista dos técnicos, para uma boa integração profissional

Para além de fornecer dados relevantes para a investigação, este questionário teve outro grande fim: saber quais as escolas que têm jovens com trissomia 21 nas condições necessárias para que se pudesse, a partir deles, seleccionar a amostra para as entrevistas e restantes questionários utilizados na segunda parte da pesquisa. Houve necessidade de nos valermos deste questionário para este fim porque a pobreza das estatísticas existentes não nos permitiu obter estas importantes informações de outra forma.

1 – Questionário sobre a “Percepção dos técnicos – Perceptibilidade dos técnicos em relação aos alunos com trissomia 21 e às suas motivações para o trabalho

Este questionário destina-se aos técnicos que trabalham directamente com os alunos seleccionados (a partir dos dados do primeiro questionário) para fazerem parte da amostra.

O inquérito, dividido em três secções, permite analisar dados relativos à caracterização académica e biográfica dos sujeitos e dados relativos a três áreas: Sócio-Relacional, Sócio-Cognitiva e Sócio-Profissional. A Caracterização e as três áreas estão assim definidas:

I – Caracterização – o conteúdo desta área está relacionado com a recolha de dados relativos caracterização sócio demográfica dos sujeitos;

II – Caracterização – o conteúdo desta área e desta secção está relacionado com a recolha de dados relativos à caracterização dos jovens com T21 seleccionados para fazerem parte da amostra: história académica e processo de TVA;

III – Sócio – Cognitiva – o conteúdo está relacionado com a análise da percepção dos técnicos relativamente à motivação para o trabalho, ao funcionamento independente, áreas académicas base (aptidões para a leitura, escrita, oralidade e matemática);

IV – Sócio – Relacional – as questões analisam o comportamento interpessoal do sujeito.

V – Sócio – Profissional – o conteúdo analisa a percepção dos técnicos relativa à história do processo de TVA que está a ser aplicado ao jovem e a factores como formação profissional.

Neste instrumento a articulação entre a área (dimensão) em que se insere a pergunta e os objectivos é dada no quadro que se segue:

Número da pergunta	Área ou dimensão onde se insere a pergunta	Objectivos relacionados com a pergunta
Secção 1	I – Caracterização	Obj. princ. 4
Secção 2 (perguntas 1 e 2)	II – Caracterização	Obj. Princ. 1
Secção 2 (pergunta3)	I – Caracterização	Obj. Princ. 4
Secção 2 (perguntas 4; 5; 6; 7)	II – Caracterização	Obj. Princ. 4
Secção 2 (perguntas 8; 8.1; 9; 9.1; 10; 10.1; 10.2)	Sócio-Profissional	Obj. Princ. 4 e Ob. Sec. 3
Secção 2 (perguntas 8; 8.1.)	Sócio-Profissional	Obj. Sec. 2
Secção 2 (pergunta 11)	Sócio-cognitiva	Obj. Princ. 4 e Obj. Sec. 5
Secção 3 (perguntas 3.1 – 3.7)	Sócio-Cognitivo	Obj. Princ. 1 e 4
Secção 3 (pergunta 3.8)	Sócio-Relacional	Obj. Princ. 1 e 4

Quadro 19 - Relação entre perguntas e objectivos no Questionário sobre a Percepção dos Técnicos

A escala de medida das respostas associada a cada pergunta, bem como o método que será utilizado para analisar a informação recolhida é apresentado no quadro que se segue:

Número da pergunta	Tipo de pergunta	Escala de medida da resposta	Tipo de análise de dados
1.1 – 1.5	Fechada	Nominal ¹	Métodos não paramétricos
1.6 – 1.8	Aberta	Nominal ²	Métodos não paramétricos e/ou análise de conteúdo
1.1; 1.2.	Aberta	Escala de rácio	Métodos não paramétricos
3	Fechada dicotómica	Nominal ²	Métodos não paramétricos
4	Aberta	Nominal ¹	Métodos não paramétricos
5	Fechada dicotómica	Nominal ²	Métodos não paramétricos
6	Fechada	Nominal ²	Métodos não paramétricos
7	Fechada dicotómica com filtro	Nominal ²	Métodos não paramétricos
7.1.1.	Aberta	Nominal ¹	Análise de conteúdo
7.1.2; 7.1.3	Aberta	Escala de rácio	Métodos não paramétricos
8	Fechada dicotómica com filtro	Nominal ²	Métodos não paramétricos
8.1	Aberta	Nominal ¹	Análise de conteúdo
9	Fechada dicotómica com filtro	Nominal ²	Métodos não paramétricos
9.1	Aberta	Nominal ¹	Análise de conteúdo
10	Fechada dicotómica com filtro	Nominal ²	Métodos não paramétricos
10.1	Aberta	Nominal ¹ e escala de rácio	Análise de conteúdo e métodos não paramétricos
10.2	Fechada	Escala de rácio	Métodos não paramétricos
11	Fechada	Escala de intervalo	Métodos não paramétricos
Secção 3	Fechada com escolha múltipla	Nominal ²	Métodos não paramétricos e análise de conteúdo em alguns itens

Quadro 20 - Escala e métodos estatísticos de análise

Nota: Na análise estatística das respostas a este questionário apenas serão utilizados métodos não paramétricos porque a pequenez da amostra não garante uma distribuição normal dos resultados, condição para aplicar métodos paramétricos

2. Entrevista aos jovens com trissomia 21

Esta entrevista semi-estruturada, já amplamente referida e caracterizada em capítulos anteriores, é a principal ferramenta de recolha de dados: pretende colher e analisar dados que

possibilitem traçar um quadro sobre as representações dos jovens trissómicos sobre a sua integração na vida activa. Em termos sequenciais este é o terceiro instrumento a ser aplicado nesta investigação. Este inquérito permite analisar dados sobre caracterização e três áreas: sócio-relacional, sócio-cognitiva e sócio profissional. As definições são as seguintes:

I – Caracterização – o conteúdo está relacionado com a recolha de dados relativos à caracterização sócio-demográfica dos sujeitos e dos seus pais, bem como gostos e preferências;

II – Sócio – relacional – o conteúdo analisa o comportamento interpessoal dos sujeitos;

III – Sócio – cognitiva – o conteúdo desta área está relacionado com a análise das representações dos sujeitos (sonhos, ideias, ideais, dificuldades...), expectativas, ansiedades e motivações;

IV – Factores sócio-profissionais – o conteúdo desta área está relacionado com a recolha e análise de dados sobre as representações dos sujeitos acerca da profissão que pretendem e com os conhecimentos já adquiridos sobre a profissão

Na entrevista a relação entre as áreas descritas, os objectivos e as perguntas é a apresentada no quadro que se segue:

■

Número da pergunta	Área ou dimensão onde se insere a pergunta	Objectivos relacionados com a pergunta
PARTE ABERTA		
2.1 – 2.4	Caracterização	Obj. Princ. 3
2.5	Sócio-cognitiva	Obj. Princ. 2 e 3
2.6	Sócio-profissional	Obj. Princ. 2 e 3
2.7	Sócio-profissional e sócio-cognitiva	Obj. Princ. 2 e 3
2.8; 2.9; 2.10; 2.11; 2.12; 2.13; 2.14	Sócio-profissional	Obj. Princ. 1
2.14.7	Sócio-profissional	Obj. Princ. 2
2.12 – 2.14.4	Sócio-profissional	Obj. Princ. 4
2.14.8; 2.14.9	Sócio-relacional	Obj. Princ. 4
2.15; 2.16 e 2.17	Sócio-cognitiva	Obj. Princ. 2 e Obj. Sec. 3
2.18	Sócio-profissional	Obj. Princ. 2 e Obj. Sec. 3
2.19	Sócio-cognitiva	Obj. Princ. 2 e Obj. Sec. 3
PARTE ESTRUTURADA		
1	Sócio-cognitiva	Obj. Princ. 4
2	Sócio-cognitiva	Obj. Princ. 2 e 3 e Obj. Sec. 4
3	Sócio-cognitiva	Obj. Princ. 2 e 4 e Obj. Sec. 3 e 4
4	Sócio-cognitiva	Obj. Princ. 2 e Obj. Sec. 3
5	Sócio-cognitiva	Obj. Sec. 3 e 4
6	Sócio-cognitiva	Obj. Princ. 2 e Obj. Sec. 3 e 4
7	Sócio-cognitiva	Obj. Princ. 2 e 3 e Obj. Sec. 4

Quadro 21 - Relação entre perguntas e objectivos na Entrevista

Número da pergunta	Tipo de pergunta	Escala de medida da resposta	Tipo de análise de dados
PARTE ABERTA			
2.1 – 2.19	Aberta	Nominal ¹	Análise de conteúdo
PARTE ESTRUTURADA			
1 - 7	Fechada com escolha múltipla	Nominal ²	Métodos não paramétricos

Quadro 22 - As perguntas e o tipo de análise

3 - Questionário aos pais / encarregados de educação

Depois de realizada a entrevista aos jovens trissómicos é passado aos respectivos pais/encarregados de educação um questionário para recolher mais dados relacionados com as representações dos jovens sobre a sua transição para a vida activa e para confirmar informações recolhidas na entrevista.

O questionário está dividido em três secções que incluem caracterização e três áreas ou dimensões, a saber:

I – Caracterização – o conteúdo desta parte está relacionado com a recolha de dados relativos caracterização sócio demográfica, académica e familiar dos sujeitos;

II – Factores sócio-cognitivos – o conteúdo desta área está relacionado com a análise da ansiedade dos pais face à aceitação social e integração dos filhos, das suas expectativas em relação ao futuro dos filhos e a factores que permitem compreender as representações dos filhos sobre a transição para a vida activa;

III – Factores sócio-profissionais – esta área está relacionada com os conhecimentos adquiridos pelo jovem acerca de uma profissão, importância da Educação especial na transição para a vida activa;

IV – Sócio-relacional – o conteúdo analisa as representações dos pais sobre a manutenção da rede relacional na fase de integração na vida adulta pós-escola, bem como o seu envolvimento no processo educativo, nas escolhas profissionais e no processo de transição para a vida activados dos filhos.

Secções do questionário
I – Caracterização da situação familiar
II – O jovem e o trabalho
III – Envolvimento dos Encarregados de Educação

Quadro 23 - Secções do questionário aos pais

Neste questionário as relações entre os itens das perguntas com a área ou dimensão abrangida e os objectivos são as seguintes:

Número da secção / pergunta		Área ou dimensão onde se insere a pergunta	Objectivos relacionados com a pergunta
Secção I	1;5;6 e 7	I – Caracterização	Obj. Princ. 3
	2 e 3	I – Caracterização	Obj. Princ. 4
	4	IV – Sócio-relacional	Obj. Princ. 3 e 4
	8	I – Caracterização	Obj. Princ. 1
Secção II	1	II – Sócio-cognitiva	Obj. Princ. 2 e 4 e obj. Sec. 3
	2	III – Sócio-profissional	Obj. Princ. 1, Obj. Sec. 3
	3	II – Sócio-cognitiva	Obj. Sec. 3 e obj. Sec. 4
	4	II – Sócio-cognitiva	Obj. Princ. 2, Obj. Sec. 3 e Obj. Sec. 4
	5	II - Sócio-cognitiva	Obj. Princ. 2, Obj. Princ. 3 e Obj. Sec. 4
Secção III	1	IV – Sócio-relacional	Obj. Princ. 4
	2	Sócio-cognitiva e sócio-profissional	Obj. Princ. 4
	3	II – Sócio-cognitiva	Obj. Princ. 4

Quadro 24 - Relação entre perguntas e objectivos

Os tipos de pergunta, as escalas de medida de resposta e o tipo de análise de dados a que será submetido cada item são resumidos no quadro que se segue:

Número da secção / pergunta		Tipo de pergunta	Escala de medida da resposta	Tipo de análise de dados
Secção I	1	Fechada	Nominal 2	Métodos não paramétricos
	2	Aberta	Escala de medida de rácio	Métodos não paramétricos
	3	Fechada dicotómica	Nominal 2	Métodos não paramétricos
	4	Fechada	Nominal 2	Métodos não paramétricos
	5	Aberta	Nominal 1	Análise de conteúdo e métodos não paramétricos
	6	Aberta	Escala de medida de rácio	Métodos não paramétricos
	7	Aberta	Nominal 2	Métodos não paramétricos
	8.1 - 8.5	Fechada com escolha alternativa	Nominal 2 (se o respondente optar pela resposta 8.5 será escala nominal 1)	Métodos não paramétricos com eventual análise de conteúdo
	8.6	Aberta	Escala de medida de rácio	Métodos não paramétricos

Secção II	1	Fechada com filtro	Nominal 2, e eventualmente, nominal 1	Métodos não paramétricos e eventualmente, análise de conteúdo
	2 – 5	Fechada com escolha múltipla	Nominal 2	Métodos não paramétricos
Secção III	1	Fechada	Escala de intervalo	Métodos não paramétricos
	2	Fechada	Escala de intervalo	Métodos não paramétricos
	3	Fechada	Escala de intervalo	Métodos não paramétricos

Quadro 25 - Tipo de análise das perguntas no Questionário aos Pais

Organização da informação recolhida pelos instrumentos

Para análise da informação recolhida foram seleccionados os diversos blocos de análise, de acordo com o quadro que se segue. A forma como as informações estão agrupadas visa facilitar a interpretação dos dados que enfocam na tentativa de perceber a forma como os factores sócio-cognitivos, sócio-relacionais e sócio-profissionais influenciam as representações dos jovens trissómicos sobre a sua inserção na vida activa e o seu futuro como profissionais em mercado livre de trabalho. Os dados organizaram-se de acordo com as três dimensões já definidas. No quadro que se segue citam-se apenas as informações relevantes para esta parte da pesquisa.

Dimensão	Unidades de análise	Instrumento de recolha de dados utilizado
-----------------	----------------------------	--

Sócio-cognitiva

Auto conceito dos sujeitos	Entrevista
Expectativa e preocupação dos pais sobre o futuro profissional do filho	Questionário aos pais/encarregados de educação
Ansiedade dos pais	
Percepção dos técnicos relativamente a: <ul style="list-style-type: none"> • Motivação para o trabalho (factores motivacionais; comportamento; reacção a novas situações) • Funcionamento independente (autonomia; segurança) • Competências académicas ao nível de aptidões de: <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação oral - Comunicação escrita - Leitura - Matemática 	Questionário sobre a percepção dos técnicos
Percepção dos jovens trissómicos e dos pais acerca das: <ul style="list-style-type: none"> • Motivações para o trabalho (razões...) • Dificuldades acerca da integração na vida activa • Dificuldades acerca da integração profissional 	- Entrevista - Questionário aos pais/encarregados de educação
	Entrevista Questionário aos pais/encarregados de educação
Intenções / Sonhos	Entrevista Questionário aos pais/encarregados de educação

Sócio-relacional	Percepção dos técnicos relativamente ao funcionamento interpessoal	Questionário Percepção dos técnicos
	Envolvimento dos pais	Questionário aos pais/encarregados de educação
Sócio-profissional	Métodos de TVA empregues com os jovens com n.e.e. e com jovens trissómicos: caracterização e comparação entre os métodos, se houver diferenças	Questionário aos técnicos sobre Métodos de TVA Questionário sobre a percepção dos técnicos Entrevista
	Formação profissional <ul style="list-style-type: none"> • Áreas • Tempo de formação • Idade de início da formação • Estágios profissionais • Modalidades de formação prática 	Questionário sobre a percepção dos técnicos Entrevista
	Percepção dos técnicos sobre os factores para uma boa integração profissional	Questionário aos técnicos sobre Métodos de TVA
	Influências nas escolhas profissionais (razões da escolha; influências para a escolha)	Entrevista Questionário aos pais/encarregados de educação
	Percepção dos jovens acerca dos requisitos para desempenhar a profissão escolhida	Entrevista
	Percepção dos pais e dos jovens acerca da importância da educação especial na integração na vida activa	Entrevista Questionário aos pais/encarregados de educação

Quadro 26 - Variáveis inseridas nos instrumentos

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

2.1. Apresentação e discussão dos resultados

Este capítulo começa com um resumo da primeira parte do trabalho que serviu para a elaboração da Tesina. Seguidamente apresenta-se a análise e a discussão dos dados recolhidos na parte da investigação cujo relatório aqui se apresenta e que constitui o corpo da Tese de Doutoramento. Seguem-se as conclusões / considerações finais.

2.1.1. Resumo do trabalho realizado na primeira parte desta investigação

Objectivos

Os objectivos relacionados com esta parte do trabalho foram os seguintes:

Objectivo principal

Identificar factores, como, por exemplo, elementos pedagógicos fornecidos aos alunos, competências desenvolvidas no processo formativo, envolvimento da família no processo formativo, meio geográfico de origem (rural ou urbano) que podem intervir ou influenciar os ideais e sonhos manifestados pelos alunos.

Objectivos secundários

1- Identificar e listar os principais métodos de transição para a vida activa utilizados nas escolas com alunos com deficiência;

2 - Identificar e listar os principais métodos de transição para a vida activa utilizados com os jovens com trissomia 21 em formação;

3- Identificar e listar os principais factores necessários para uma boa integração profissional de pessoas com deficiência (percepcionados pelos técnicos que trabalham em TVA).

4- Identificar e listar as principais dificuldades sentidas pelos professores do Apoio Educativo e/ou outros técnicos na aplicação de métodos de TVA a jovens com deficiência.

Metodologia

A metodologia utilizada pode resumir-se esquematicamente da forma que se segue:

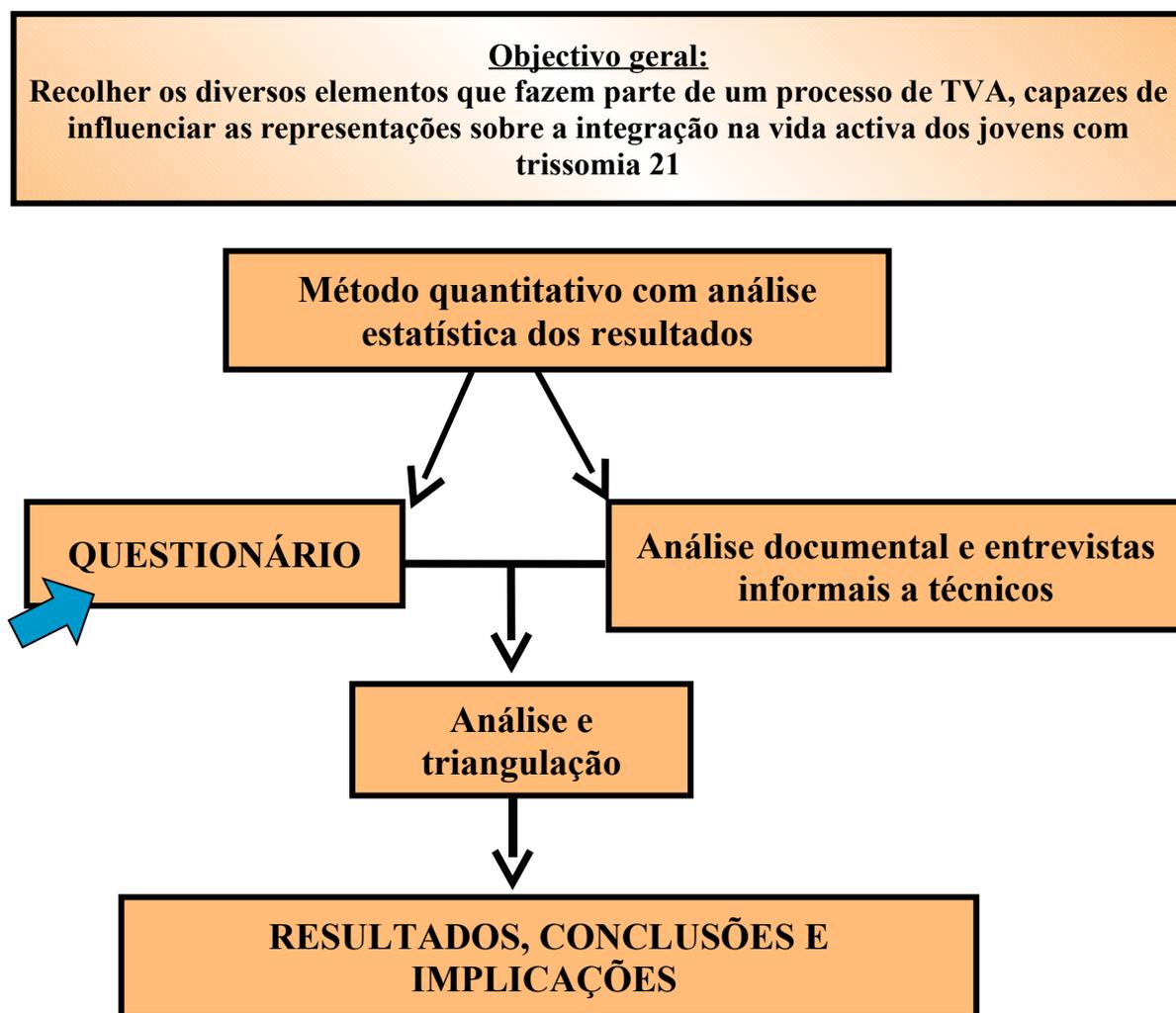


Ilustração 12 - Metodologia utilizada no Bloco I desta investigação, apresentada na Tesina

Utilizou-se, portanto, uma metodologia quantitativa com análise estatística, paramétrica e não paramétrica, dos dados recolhidos através do **questionário (principal instrumento de recolha de dados)**. O questionário continha perguntas abertas e fechadas. A análise estatística das questões fechadas foi feita com auxílio do programa informático SPSS 11.5. As perguntas abertas foram submetidas a análise indutiva. Quanto à validação do questionário optou-se por uma validação realizada por um painel de 5 peritos.

Seleção da amostra:

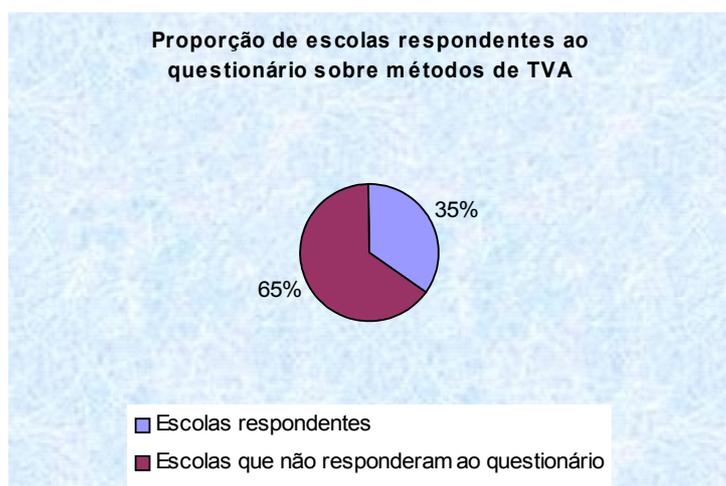
Para selecção da amostra utilizaram-se duas técnicas de amostragem. Num primeiro momento o processo baseou-se num:

■ **Processo de amostragem estratificada não proporcional** assente em dois critérios:

- 1 – Critério de carácter geográfico baseado no NUTS II (territórios estatísticos nacionais) onde se escolheu-se a região de Lisboa e Vale do Tejo (RLVT);
- 2 – Dentro das escolas de LVT seleccionou-se um estrato correspondente a escolas que podem ser frequentadas por jovens com T21 com as características procuradas para este estudo, ou seja, escolas com segundos e terceiros ciclos.

A segunda fase decorreu de acordo com o processo de amostragem casual simples. Como tal, para se obter uma amostra representativa o questionário foi enviado a cerca de 50% (150 escolas) das escolas seleccionadas no primeiro momento da amostragem. As escolas que

receberam questionários foram escolhidas pela **Técnica dos números aleatórios**.



Obteve-se uma percentagem de respostas correspondente a 35% (53 escolas) de escolas o que corresponde a cerca de 17 % do Universo Alvo.

Elegeram-se como

Gráfico 8-Escolas respondentes ao questionário sobre TVA

respondentes todos os técnicos que nas escolas são potenciais responsáveis pela implementação de programas de TVA, a saber:

-Professores do Ensino Especial / Apoio Educativo;

-Psicólogos escolares, normalmente responsáveis pelos Serviços de Orientação e Psicologia (SPO).

Foram também considerados como respondentes:

-Outros professores que não os do Apoio Educativo que tivessem, na escola, funções relacionadas com TVA.

Função do professor na escola

	Frequência relativa (% de valores válidos)
Válidos 1 Professor do Ensino Especial / Apoios educativos	86,8
2 Psicólogo	11,3
3 Outra relacionada com TVA	1,9
Total	100,0

Aproximadamente 87% dos professores respondentes são Professores do Ensino Especial, 11,3 % pertencem aos Serviços de Psicologia e Orientação das escolas (SPO). Uma reduzida proporção exerce outras funções relacionadas com TVA, nomeadamente Técnico de Inserção.

Quadro 27- Função do professor na escola

Em termos de localização da escola verificou-se que as escolas respondentes pertencem na sua esmagadora maioria (86,8 %) a freguesias urbanas (APU – Área Propriamente Urbana). Uma minoria pertence a freguesias mediantemente urbanas (AMU) e propriamente rurais (APR). As escolas menos representadas neste estudo pertencem a freguesias rurais.

Estes resultados, apesar de diferirem dos dados referentes à % de freguesias urbanas (APU e

localização da escola

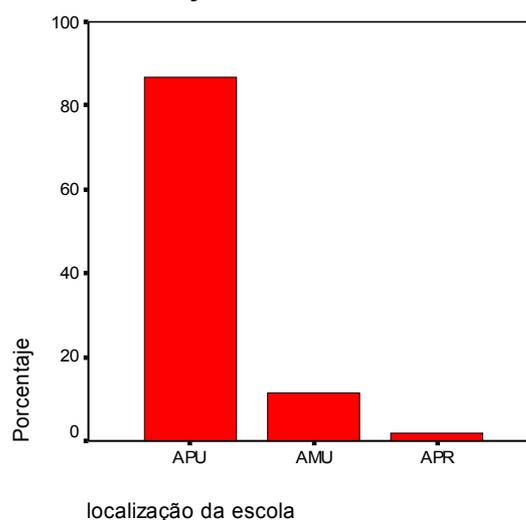


Gráfico 9-Localização da escola

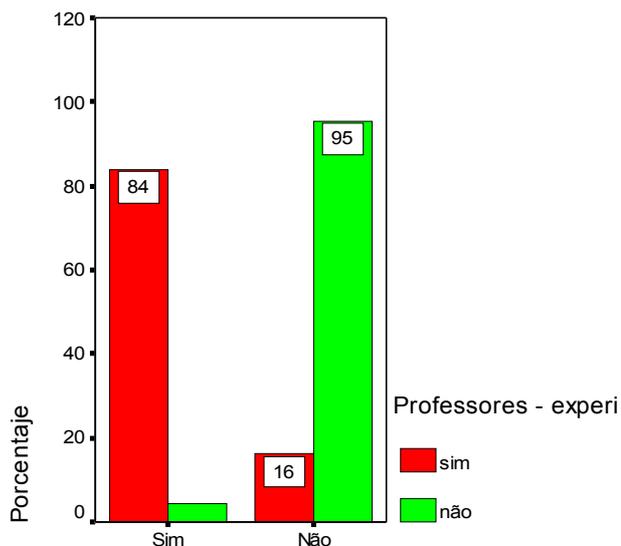
AMU) na região de RLVT que é de 68 % não surpreendem, pois a localização das escolas depende directamente da densidade populacional e, é no primeiro tipo de região que se concentra a grande maioria da população (86% - note-se a coincidência entre a % de escolas urbanas que responderam a este inquérito e a % de população nestas APU).

Quanto aos respondentes verifica-se que cerca de 51% destes técnicos estavam a aplicar

		Frequência	Frequência relativa
Válidos	1 Sim	27	50,9
	2 Não	26	49,1
	Total	53	100

processos de TVA nas suas escolas, enquanto os restantes não o estavam a fazer no ano

Quadro 28 - Percentagem de professores a aplicar métodos de TVA nas suas escolas lectivo 2005/2006.



professores com TVA (2005/2006)

No que concerne à experiência dos respondentes em termos de aplicação de processos de TVA verifica-se o seguinte:

- Relativamente aos professores que têm TVA neste ano lectivo, 84 % já possuíam experiência anterior nesta área;

- 95 % dos professores sem qualquer experiência em TVA não estão a aplicar processos de

Gráfico 10-Experiência dos professores relativa a processos de TVA

TVA em 2005/2006, o que significa que só 5% dos professores sem experiência estão a trabalhar nessa área.

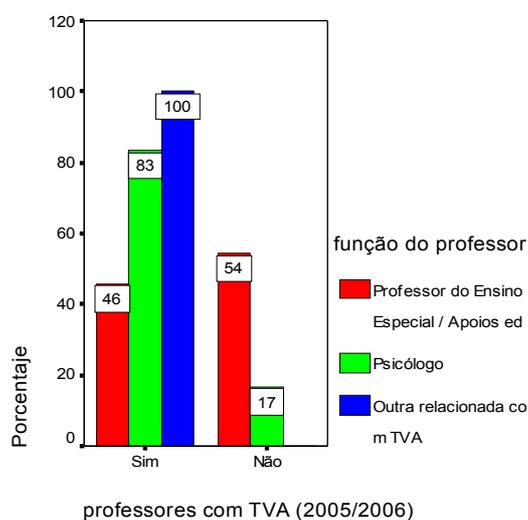
Destes dados podem tirar-se duas conclusões:

- A maioria dos professores que aplicam processos de TVA aos seus alunos já possuía experiência nessa área. A experiência dos professores parece ser, então, um factor preponderante na existência de métodos de TVA nas escolas;

- Relativamente aos processos de TVA, as escolas fazem um aproveitamento muito elevado da experiência dos seus professores.

Para saber se são os professores de apoio ou os outros técnicos que mais aplicam ou são responsáveis por processos de TVA fez-se o cruzamento entre os dados sobre as funções

exercidas e sobre a aplicação de processos de TVA em 2005/2006. As conclusões podem ser retiradas do gráfico que se segue:



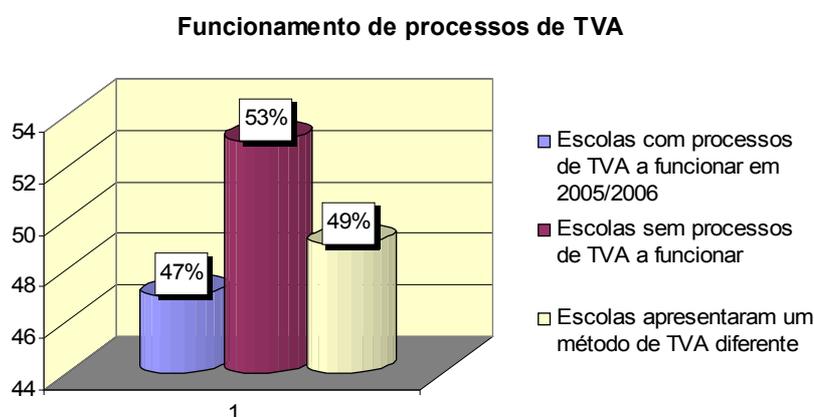
Comparando as percentagens de psicólogos que estão a aplicar processos de TVA com a respectiva taxa de Professores de Apoio Educativo (PA), verifica-se que a proporção relativa é maior no primeiro grupo (83% dos psicólogos respondentes estão a aplicar processos de TVA, enquanto nos PA essa percentagem é de apenas 46% o que é bastante pouco se atendermos às funções destes profissionais).

Gráfico 11-Professores que trabalham com TVA

PRINCIPAIS CONCLUSÕES

A análise dos dados permite tirar uma série de conclusões relativas ao funcionamento de processos de TVA nas escolas portuguesas e metodologias aplicadas aos jovens com necessidades educativas especiais (n.e.e.) com especial relevância para os portadores de trissomia 21. Definiu-se, com base em estudos oficiais e na literatura existente, que a idade que estes jovens teriam que possuir para frequentar um processo desta natureza estaria compreendida entre os 13 e os 18 anos, recomendando-se que comecem o mais cedo possível.

Em termos de escolas com processos de TVA a funcionar em 2005/2006 verifica-se que:



- do total de escolas respondentes ao questionário, 47 % – uma percentagem superior à que prevíamos (a nossa hipótese era a de que a percentagem de escolas que não

Gráfico 12-Funcionamento de processos de TVA

aplicam processos de TVA seria muito superior à das que aplicam) – aplicam métodos de TVA aos seus alunos com n.e.e. (onde as escolas incluem, também, jovens em risco de abandono escolar, com problemas atitudinais (emocionais / comportamentais) e outras dificuldades escolares).

Em termos de metodologias utilizadas a situação não é tão boa, podendo ser mesmo classificada de caótica, senão vejamos:

_ as 25 escolas que dizem estar a aplicar processos de TVA aos seus alunos indicaram 23 métodos diferentes;

_ o total de métodos diferentes apresentados pelas 29 escolas que indicaram metodologias de TVA (4 dos processos de TVA não estão em funcionamento em 2005/2006) é de 26.

Ou seja, no ano lectivo 2005/2006, havia praticamente um método diferente para cada escola, o que mostra que, em termos de TVA não existe qualquer normalização, nem grandes orientações ao nível das políticas educativas; As escolas implementam estes programas por iniciativa própria ou sem grande conhecimento das melhores metodologias.

Formas como as escolas implementam os programas de TVA

As escolas portuguesas implementam os seus programas de TVA de duas formas:

- 52% delas, através de parcerias com instituições exteriores (normalmente, Estabelecimentos de Educação Especial, IPSS, CERCI ou Associações que asseguram a formação profissional dos alunos com n.e.e.) ao abrigo da Portaria 1102/97 de 3 de Novembro de 1997;

- 48% por iniciativa própria e sem qualquer tipo de parceria.

O referido sistema de parcerias segue na maioria dos casos a seguinte formatação:

- A **formação académica é assegurada pela escola** que também pode proporcionar as primeiras experiências de formação profissional (TVA) através da execução de pequenas tarefas nos seus serviços numa espécie de estágios de sensibilização;

- Paralelamente a esta pré-preparação ou depois dela, mas sempre em simultâneo com a formação académica, o jovem inicia a sua **formação profissional na instituição** parceira responsável por essa formação (que por sua vez estabelece parcerias com empresas e serviços da comunidade). Segue-se, se o processo decorrer de forma normal, a integração profissional e o respectivo acompanhamento pós-colocação profissional.

Nas escolas sem parcerias a escola procura assegurar todo o processo de TVA, desde a Orientação Profissional até à integração profissional e acompanhamento pós-colocação profissional. A grande maioria das escolas não consegue ter programas de TVA completos falhando nos dois últimos aspectos citados. Isto porque as escolas, apesar de terem professores de apoio educativo não dispõem de instrumentos (legislativos e outros) e meios próprios (financeiros e humanos – profissionais exclusivamente dedicados à TVA como, por exemplo Professor de Transição) que lhes permitam concretizar a integração profissional ou fazer o devido acompanhamento pós-colocação profissional dos seus alunos.

Constata-se, também, que muitos dos processos de TVA (especialmente em escolas que os asseguram sem parcerias com instituições) funcionam com base na “carolice” e voluntarismo esforçado dos professores, em vez de numa base profissional apoiada e suportada por legislação, meios e condições de trabalho adequadas. Para agravar a situação, os técnicos, que revelam uma enorme vontade e realizam um imenso esforço para levar a cabo programas de TVA nas suas escolas, não são, na sua maioria, recompensados pelo seu esforço que muitas vezes nem sequer é reconhecido. Como se constata, muitas vezes em Portugal, no campo da Educação, trabalha-se e produz-se à custa do esforço individual e voluntarioso de profissionais conscientes e responsáveis. Enquanto o sistema continuar a funcionar nesta base, não se pode esperar uma grande evolução, pois os esforços individuais não são concentrados e direccionados e o profissionalismo destes esforçados técnicos e professores não dará os devidos frutos neste campo que deveria ter como resultado, processos de TVA devidamente organizados que conseguem a plena integração profissional dos jovens com trissomia 21, capazes de tal, e de todos os outros jovens com n.e.e. ou oriundos de populações desfavorecidas, e ainda de todos os outros que não pretendam prosseguir estudos.

A nosso ver não existe uma verdadeira escola inclusiva se esta não procurar assegurar até ao final do processo académico, a plena integração social e uma verdadeira inserção profissional dos jovens trissómicos (os que tiverem capacidades para isso) e dos restantes clientes da dita escola inclusiva. À luz do que foi referido urge, entre outras medidas, criar o cargo de Professor de Transição cujas funções terão por base a dedicação exclusiva aos projectos de TVA em todas as suas vertentes onde se incluem desde a coordenação do processo ao acompanhamento dos estágios.

Podemos dizer, também, que os processos de TVA, apesar do reconhecimento da sua importância pelos sucessivos governos portugueses e pela Comunidade Europeia, não têm sido verdadeiramente encarados como uma mais valia na formação dos jovens com desvantagens (uma mais valia para a sociedade que verá estas pessoas profissionalmente integradas, logo menos dependentes de subsídios que *pesam no bolso dos contribuintes*) nem como uma forma de se evitarem gastos futuros em segurança social (cujo sistema financeiro está cada vez mais depauperado em Portugal) em saúde (resultante da menor auto estima, menor taxa de actividade - física e mental, ocupacional, etc., ou seja todo o rol de custos não quantificados que poderiam ser minorados ou excluídos com a integração profissional destas pessoas.

Noutras palavras o processo de TVA não é verdadeiramente visto como uma medida preventiva capaz de trazer benefícios e mais valias futuras – económicas, sociais e outras – para o próprio interessado e para toda a sociedade. Estas mais valias estendem-se, também, ao próprio mercado de trabalho que, ao absorver estas pessoas, ganha em aspectos de que anda tão carenciado actualmente:

- maior humanização e respeito pelas diferenças em contraste com a formatação (normalização) dos trabalhadores;
- melhor noção de serviço social e de boas práticas e melhoria da imagem (em vez da impressão que o público tem de que as empresas apenas se preocupam consigo próprias e com o crescimento dos seus lucros, num olhar constante para o umbigo);
- menor grau de discriminação, etc.

Das transformações referidas resultarão ganhos ao nível da “consciência social” destas organizações de que beneficiarão, a curto prazo, toda a sociedade e os trabalhadores em geral.

De pouco adiantam as medidas, tão do agrado dos governos (por serem fáceis de aplicar, mas de resultados muito questionáveis nos moldes desactualizados e desadequados em que é feita) de concessão de incentivos às empresas (principalmente financeiros) para apoio ao emprego de pessoas desfavorecidas, se a escola não for devida e condignamente envolvida em todo o processo de TVA. Sem a escola esses incentivos não passarão de paliativos que pouco minorarão o problema da integração, e que nunca o resolverão em grau satisfatório.

Acresce a isto, que num país como Portugal, em que a taxa de abandono escolar (sem conclusão da escolaridade obrigatória e sem qualquer tipo de formação apetecível para o mercado de trabalho) é muito elevada, este problema da TVA não pode ser de modo nenhum descurado. Se analisarmos quem abandona prematuramente a escola decerto chegaremos à conclusão que se trata dos alunos mais carenciados e desfavorecidos por desvantagens diversas. Para estes alunos a instituição escola não oferece soluções para o seu futuro (que dada a situação de desfavorecimento não é tão distante quanto isso necessitando, portanto, de soluções urgentes). É precisamente para muitos desses, e não apenas para os deficientes, que alguns dos métodos de TVA de maior aceitação foram desenhados. Para esses jovens ter TVA, dizem vários professores, é um incentivo à permanência na escola pois descortinam aí a possível solução para as suas dificuldades, ao mesmo tempo que se apercebem, pela preocupação evidenciada pela instituição, que não são uma espécie de párias do sistema. É de referir que, enquanto para o ensino secundário se tem procurado oferecer soluções para aqueles que não querem prosseguir estudos (cursos de formação profissional nas escolas públicas) no terceiro ciclo, numa espécie de complexo elitista provocado pela necessidade de conclusão da escolaridade obrigatória, poucas soluções têm sido apresentadas a estes jovens (recorda-se uma delas, praticamente extinta: as turmas de Currículos Alternativos ao abrigo do Despacho 22/SEEI/96 destinadas a casos de sério risco escolar).

Ainda relativamente ao *desenho* do processo de TVA, a solução escola unida a uma instituição parceira que assegure a formação profissional pode ser a mais utilizado actualmente, mas pensamos não ser a verdadeira solução da equação “integração profissional”, pois não se encontra assim tão espalhada pelo país e por outro lado estas instituições parceiras não surgem de um dia para o outro nem aplicam as melhores metodologias. Como já dissemos é preciso que as escolas, e conseqüentemente, os respectivos professores coordenadores dos projectos de TVA e responsáveis por estágios, sejam dotados de meios (para os professores: carga horária adequada, pagamento de gastos com deslocações para visitas a empresas, etc.) para produzirem ou darem continuidade a projectos de TVA próprios. Com isto ganharão as escolas que apresentarão, assim, um maior leque de soluções para os seus alunos (que não apenas a continuação de estudos, para o qual parecem, ainda hoje em dia, muito vocacionadas – mesmo as do terceiro ciclo) e ganhará a sociedade que deixará de ver todos os anos hordas de jovens estudantes sem qualquer formação profissional (e outros factores de empregabilidade que lhes dêem alguma garantia e confiança), e muitas vezes com formação escolar incompleta, engrossarem as fileiras do desemprego – cada vez maior nesta faixa etária – e da procura do primeiro emprego. No aspecto da formação profissional destes jovens o ónus não pode caber exclusivamente às empresas que nem sequer estão vocacionadas para tal.

Processo completo de TVA

Consideramos que um processo de TVA completo deve prever/incluir sempre as seguintes etapas:

Orientação vocacional / profissional (avaliação, informação e orientação profissional propriamente dita);

Preparação pré-profissional que pode ser realizada através de estágios de sensibilização que podem servir também para despiste vocacional;

Formação profissional (com estágios em contexto real de trabalho – PA ou FPCR);

Colocação / integração na vida activa (integração profissional corresponde a contratação por parte da entidade patronal);

Acompanhamento pós-colocação profissional;

Fim do acompanhamento pós-integração. (quando o aluno já está integrado na empresa de forma considerada segura).

Todo o processo deve ser individualizado e ir de encontro às reais necessidades do aluno. Assim, por exemplo, um aluno que já tem uma clara e realista, no sentido de ajustada às suas competências (cabe aos técnicos de TVA fazer essa avaliação) noção da profissão que pretende, não necessita de orientação profissional (a não ser que precise de maiores e melhores noções sobre o mundo do trabalho), no entanto isto não significa que não precise realizar estágios de sensibilização (que são o verdadeiro método de os técnicos e o próprio interessado testarem / avaliarem a vocação e competências manifestadas). O importante é que o processo seja personalizado e de acordo com as necessidade (as etapas partir dos estágios da formação profissional, inclusive, são comuns a todos os formandos, o que pode variar é o tempo de formação).

Metodologias de TVA aplicáveis a alunos com trissomia 21

Os técnicos respondentes indicaram que 72 % das metodologias utilizadas também se aplicam-se a T21 Assim, podemos dizer que nas escolas portuguesas se considera que, para esta deficiência, não é necessária a aplicação de uma metodologia específica de TVA.

No entanto os técnicos referem que existem métodos que se adequam melhor à T21.

O **Modelo de Emprego Apoiado** é, a nosso ver, entre os que estão a ser aplicados em Portugal, aquele que mais se adequa à trissomia 21 e outras populações desfavorecidas. Algumas das vantagens deste modelo são as seguintes:

- É a metodologia que melhores resultados tem apresentado;

- Proporciona programas de TVA completos e adaptados ao sujeito;
- Aproveita todos os recursos da comunidade (através do desenvolvimento de redes de apoio que incluem empresas. No caso concreto das empresas o modelo funciona na base de parcerias activas bidireccionais que têm em conta quer as necessidades dos formandos a necessidade de apoio das empresas antes e após contratação destas pessoas, quer relativas ao processo de integração profissional, quer relativas à sua adaptação (ajudas técnicas, adaptação dos posto de trabalho, etc.) bem como em relação aos incentivos dados pelo Estado.);
- Desenvolve nos sujeitos as competências necessárias a uma boa integração profissional e procura trabalhar e melhorar todas as componentes da vida da pessoa em formação com vista a uma integração de sucesso durável ao longo do tempo (para isso o método tenta explorar todos os recursos da comunidade).

Factores que podem aumentar a empregabilidade das pessoas com trissomia 21:

A partir da análise dos factores para uma integração profissional de sucesso e das muitas entrevistas feitas a técnicos que preparam estes jovens deficientes para a transição para a vida activa e que fazem acompanhamento pós – integração profissional, apontamos as seguintes medidas que podem aumentar as possibilidades de integração profissional quer de pessoas com T21 quer com outras desvantagens:

- Implementação de melhores processos de TVA nas escolas e utilização das metodologias mais adequadas;
- Melhores sistemas de formação profissional (adaptados ao novo mundo do trabalho, às novas profissões, algumas delas janelas de oportunidade para os trissómicos) e menor duração temporal desses cursos de formação profissional;
- Melhor sistema de financiamento das instituições formadoras (com incentivos pela integração profissional de trabalhadores e não apenas simples “pagamentos por cabeça”, que muitas vezes levam a prolongamentos artificiais do período de tempo de formação em vez de funcionarem como incentivo à tentativa de colocação profissional. Estender estes incentivos às escolas públicas, para que estas tenham meios de levar a cabo os seus próprios programas de TVA (tendo como produto final a integração profissional);

- Melhor sistema de incentivos (mais moderno, adaptado à nova realidade laboral, de fácil acesso e com menor complexidade em termos de cálculo dos montantes a receber por cada trabalhador deficiente admitido);
- Em caso de contratação, suspensão, em vez de corte, da pensão social até contratação sem termo. No caso desta não ocorrer e houver cessação do contrato, recuperação automática desta pensão após o fim do subsídio de desemprego a que o trabalhador tenha direito. Assim, estes trabalhadores, caso o desejem, poderão, com os devidos apoios, continuar a procurar sem receios relacionados com a perda da pensão, uma nova integração profissional;
- garantir a qualidade do acompanhamento pós-colocação que deve servir para apoiar não apenas o trabalhador integrado, mas também a entidade patronal nos mais diversos aspectos relativos ao novo funcionário deficiente. Este acompanhamento pós – colocação deve ser garantido quer para as instituições de apoio a deficientes, quer às escolas públicas que têm processos de TVA para estas populações;
- Maior sensibilização às entidades patronais que devem começar a ver a contratação de pessoas deficientes como uma mais valia para as suas empresas e não como um favor que fazem à sociedade ou a alguns amigos.

Factores considerados como importantes para uma boa integração profissional

A única dimensão representada nos factores considerados, pelos professores / técnicos das escolas com 2.º e 3.º Ciclos, como **muito importantes** para uma integração profissional de sucesso foi a dimensão Sócio - cognitiva. As variáveis presentes dizem respeito às categorias **Respeitar regras** e **Motivação** (para o trabalho). Quanto às outras categorias de variáveis agrupadas nesta dimensão, verifica-se que os factores que dizem respeito à **Adaptabilidade Psicológica** obtiveram, dentro da classe **Factores Importantes**, médias relativamente baixas, mas os itens respeitantes à **Autonomia** foram os que obtiveram médias mais elevadas dentro da referida classe aproximando-se muito da classe dos factores classificados de **Muito Importantes**.

Note-se a ausência dimensão sócio - profissional o que significa que nenhuma das variáveis que integravam esta dimensão foi considerada como fazendo parte dos factores considerados como importantes ou muito importantes para a integração profissional destes jovens.

Assim, e depois do que foi dito anteriormente, podemos afirmar que:

Os técnicos / professores de Apoio, tal como os empresários, consideram que os factores mais importantes para uma boa integração profissional são os que pertencem à dimensão sócio-cognitiva. Entre estes têm menos importância relativa os que dizem respeito à Adaptabilidade Psicológica seguindo-se os factores da Autonomia. Os mais importantes são, então, as variáveis agrupadas nas categorias Respeitar regras e Motivação.

2.2. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

2.2.1. Caracterização dos respondentes

2.2.1.1. Respondentes do questionário

Questionário sobre percepção dos técnicos (Secção 1)

Responderam a este questionário destinado a conhecer a percepção dos técnicos que trabalham directamente com os sujeitos escolhidos para fazer parte da amostra principal desta investigação (jovens trissómicos em idade de frequentar um processo de TVA) 66% de Psicólogos Educacionais e 33% de Professores de Apoio Escolar. A razão da não esperada elevada proporção de Psicólogos prende-se com o apoio dado a esta investigação pela Associação de Pais Portadores de Deficiência Mental (APPACDM), que apoia diversos alunos trissómicos que frequentam escolas da Região de Lisboa e Vale do Tejo, e que disponibilizou o Psicólogo responsável por esse acompanhamento para responder questionário.

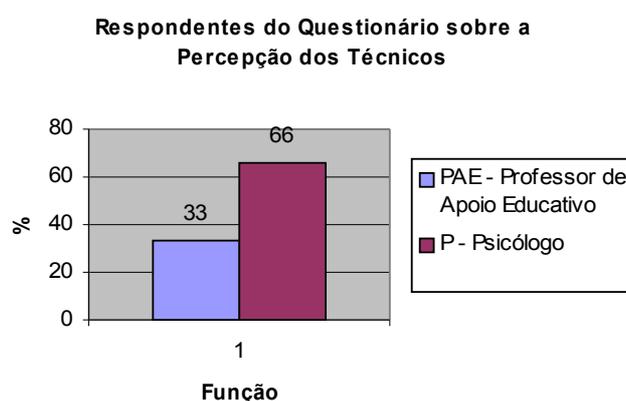


Gráfico 13 - Respondentes do Questionário sobre a Percepção dos Técnicos

Questionário aos Pais / Encarregados de Educação

A este questionário responderam os pais dos alunos seleccionados para as entrevistas. As respostas, tal como se vê no gráfico abaixo foram todas provenientes das mães dos alunos. O resultado não é de estranhar porque tradicionalmente são as mães que mais se envolvem nas questões educativas dos filhos.

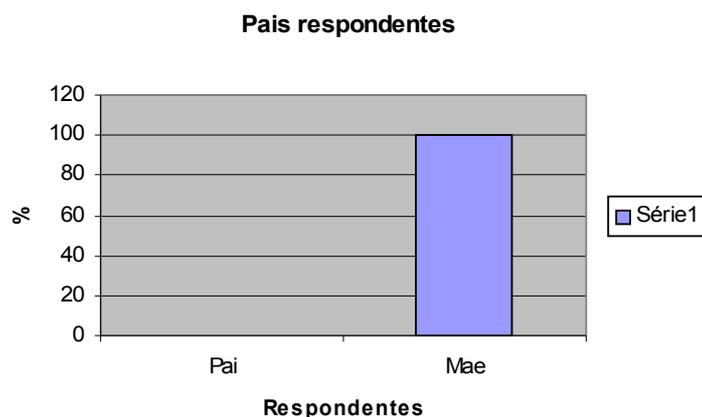


Gráfico 14-Pais respondentes

2.2.1.2. Caracterização dos jovens da amostra

Localização da escola frequentada

Questionário sobre percepção dos técnicos (secção 1 (Questões 1.7 e 1.8))

Para a localização da escola utilizou-se a classificação APU – Área Propriamente Urbana; AMU – Área Mediamente Urbana e APR – Área Propriamente Rural, já anteriormente utilizada e definida. Com esta classificação pretende-se verificar a influência do meio (Urbano / Rural) nas representações destes jovens acerca da sua integração profissional. Os resultados apresentam-se no gráfico que segue:

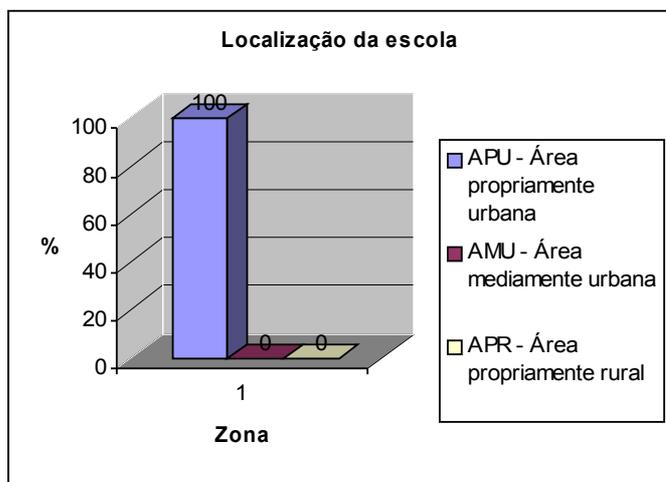


Gráfico 15-Localização da escola

Como se pode verificar as escolas destes alunos situam-se unicamente em zonas Urbanas. Tal não é muito surpreendente dada a tendência actual da população portuguesa se concentrar em zonas junto ao litoral que são predominantemente desta tipologia.

Outra razão poderá ser a existência,

nestas zonas, de melhores estruturas de apoio para estes jovens (instituições de apoio a pessoas deficientes, médicos especializados, etc.). Tal facto, acrescido a outros bem conhecidos, leva os pais a concentrarem-se nas zonas Urbanas.

Assim, este factor Urbano / Rural deixa de ser uma variável para o nosso estudo, pois não é possível fazer o contraste.

Constituição da amostra

Antes de analisarmos as características dos sujeitos seleccionados para esta segunda parte da investigação devemos referir a forma como acabou por ser feita a selecção dos sujeitos constituintes da amostra. Tal como foi dito na primeira parte desta investigação lançou-se um questionário ao nível das escolas públicas da RLVT – Região de Lisboa e Vale do Tejo (Questionário aos Técnicos sobre Métodos de TVA) para, entre outros objectivos, sinalizar os possíveis casos. Como resultado foram identificados 7 sujeitos (número insuficiente para uma selecção aleatória). Contactados os respectivos Professores de Apoio e Encarregados de Educação apenas foi possível obter autorização para duas entrevistas. Assim, e dadas estas limitações, tivemos de recorrer a outras formas de selecção da amostra. A partir daqui foi feita uma sondagem a todas as instituições da RLVT. Desta sondagem foi possível sinalizar 14 sujeitos dentro dos critérios requeridos (sujeitos com trissomia com potencial/capacidade para serem integrados profissionalmente e que estejam em processo de TVA, ou pelo menos em idade de frequentar um processo desse género) e destes apenas conseguimos obter autorização para entrevistar nove sujeitos apoiados pela APPACDM. Destes nove, apesar termos obtido respostas positivas para as entrevistas apenas foi possível executá-las com sete dos casos devido a indisponibilidade em termos de agenda de alguns dos pais. Assim a amostra ficou constituída da seguinte forma:

- Número de sujeitos entrevistados: sete;
- Número de pais que responderam ao respectivo questionário: oito;
- Número de questionários respondidos pelos técnicos: nove.

Deste modo temos dados sobre nove sujeitos, mas a base da amostra (entrevistas) é de sete casos.

Podemos pois dizer que a escolha da amostra foi condicionada por três grandes factores:

- 1- Autorização dos pais para as entrevistas. Nem todos os pais se mostraram abertos à entrevistados filhos pelas mais variadas razões;
- 2- Disponibilidade horária dos pais que, em alguns casos, apesar de por diversas vezes ter sido agendada, não conseguiram deslocar-se com os filhos para o local da entrevista;
- 3- Falta de colaboração de algumas instituições de apoio a pessoas com deficiência, que apesar de na resposta à sondagem terem indicado que possuíam alunos nas condições requeridas, se recusaram posteriormente a colaborar ou a facilitar o contacto com os pais.

Idade dos sujeitos

Questionário sobre percepção dos técnicos (2.1) e Questionário pais (Secção I – questão 2)

Caso	F	M
C1	15	
C2		16
C3	15	
C4	13	
C5		16
C6	14	
C7	14	
C8		13
C9		14
Total	5	4
M	14,2	14,75
MG	14,4	

<i>Idade</i>	
Média	14,44444
Erro-padrão	0,376796
Mediana	14
Moda	14
Desvio-padrão	1,130388
Variância da amostra	1,277778
Assimetria	0,175831
Mínimo	13
Máximo	16
Contagem	9
Nível de confiança (95,0%)	0,868893

Legenda: F – Feminino, M – Masculino, M – Média, MG – Média geral

Quadro 29 - Idade dos sujeitos da amostra

As idades dos sujeitos variam entre os 13 e os 16 anos contados até 31 de Julho de 2006. Em termos de indivíduos do sexo masculino a idade vai dos 13 aos 15 anos e a dos rapazes dos 13 aos 16 anos. A idade média do conjunto de sujeitos é de 14,4 anos (valor obtido a partir de uma distribuição de frequências com uma assimetria inferior em módulo a 1,96 o que indica que

a distribuição de frequências tem uma distribuição normal pelo que a média é uma boa representação da situação). Verifica-se, também que a idade média dos sujeitos do sexo feminino é inferior, embora de forma não muito significativa, à idade média dos casos de sexo masculino.

Todos os casos estão em idade de pelo menos começar o seu processo de TVA e todos têm, de acordo com os técnicos, capacidade para serem integrados profissionalmente.

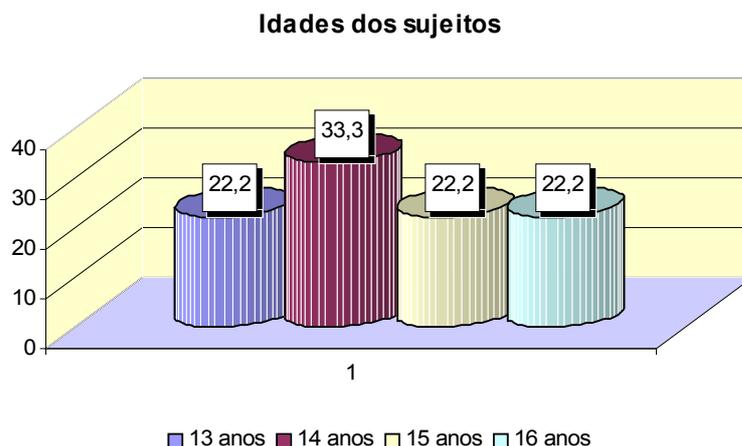


Gráfico 16-Idade dos sujeitos da amostra

A idade mais frequente é 14 anos, estando as restantes idades representadas de forma uniforme.

Sexo dos sujeitos da amostra

Questionário pais (secção I – quest 3)
Entrevista (por observação)

Sexo

Caso	F	M
C1	X	
C2		X
C3	X	
C4	X	
C5		X
C6	X	
C7	X	
C8		X
C9		X
T	5	4

Quadro 30- Sexo dos sujeitos

Legenda: F – Feminino, M – Masculino, T - Total

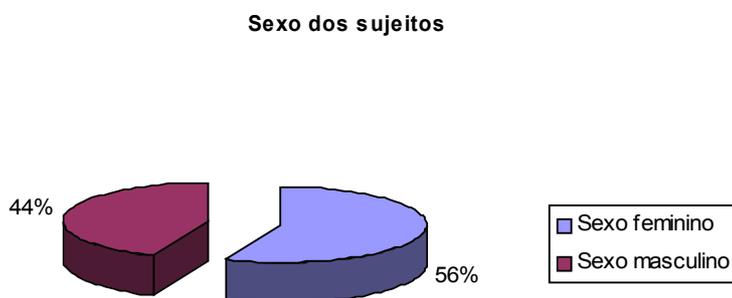


Gráfico 17-Sexo dos sujeitos

Em termos de sexo (que não constitui uma variável para este estudo) a distribuição é uniforme. Uma pequena maioria (56%) dos sujeitos pertencem ao sexo feminino e os restantes ao sexo masculino.

Origem geográfica dos sujeitos

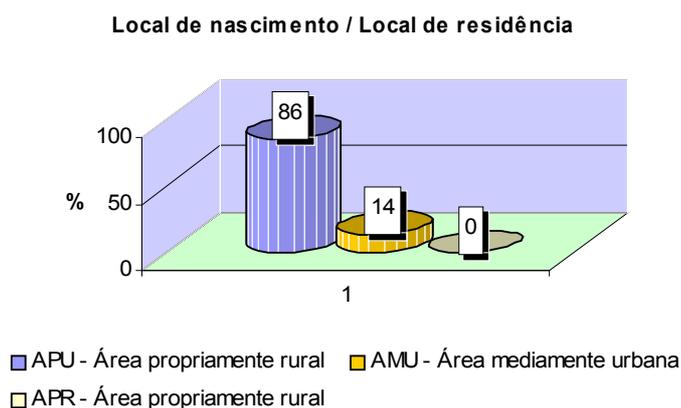
Questionário sobre percepção dos técnicos (Secção 2, quest 3 e secção 1, quest. 8) e Entrevista (questão 2.2. e 2.3.)

Origem geográfica / Local de nascimento/ Local de residência

Caso	Local de nascimento			Local de residência		
	APU	AMU	APR	APU	AMU	APR
C1	X			X		
C2		X			X	
C3	X			X		
C4	X			X		
C5	X			X		
C6	X			X		
C7	X			X		
T	6	1	0	6	1	0
%	86	14	0	86	14	0

Quadro 31-Origem dos sujeitos

- Legenda: APU – Área Propriamente Urbana, AMU – Área Propriamente Urbana; APR – Área Propriamente Rural, T – Total



Em termos de enquadramento geográfico dos sujeitos analisaram-se duas variáveis, o *Local de nascimento* e *Local de residência*.

Gráfico 18-Local de nascimento e de residência

Em termos de resultados, verifica-se que não existem diferenças em relação a estas variáveis o que pode levar a supor que nestes indivíduos continuam a habitar com as suas famílias o mesmo local onde nasceram. 86 % dos sujeitos nasceram e residem em zonas urbanas e 14 % em zonas medianamente urbanas. Se compararmos estes dados com os verificados para a

escola frequentada as diferenças não são significativas, continuando a constar-se a tendência destes sujeitos se concentrarem em zonas urbanas o que está de acordo com a tendência geral da população portuguesa.

Dada a uniformidade dos dados mais uma vez se verifica que não será possível fazer o contraste Rural / Urbano requerido pelo Objectivo Principal 4 e assim não se poderá verificar a validade das hipóteses:

- Jovens de meios rurais têm expectativas e representações acerca da sua integração profissional menos positivas do que jovens alunos de zonas urbana.

- As expectativas mais positivas de alunos de zonas urbanas estão directamente relacionadas com a existência de maiores meios de apoio nestas zonas (instituições, professores de apoio, processos de TVA).

7.2.1.3. Elementos pedagógicos e história

7.2.1.3.1. Intervenção precoce

Questionário sobre percepção dos técnicos (secção 2, questão 5)

Na análise bibliográfica falou-se da importância em termos de desenvolvimento da criança com trissomia 21 da importância da intervenção precoce. Investigando este trabalho assuntos relacionados com a integração profissional que requer um relativamente bom desenvolvimento ao nível da independência e autonomia bem como de outras funções nomeadamente sócio-cognitivas era importante averiguar a variável *Intervenção precoce* para saber da sua influência nas representações destes sujeitos.

Casos	Intervenção precoce	
	Sim	Não
C1	X	
C2	Não há dados	
C3	X	
C4	Não há dados	
C5	Não há dados	
C6	X	
C7	X	
C8	X	
C9		X
T	5	1
%	56	11

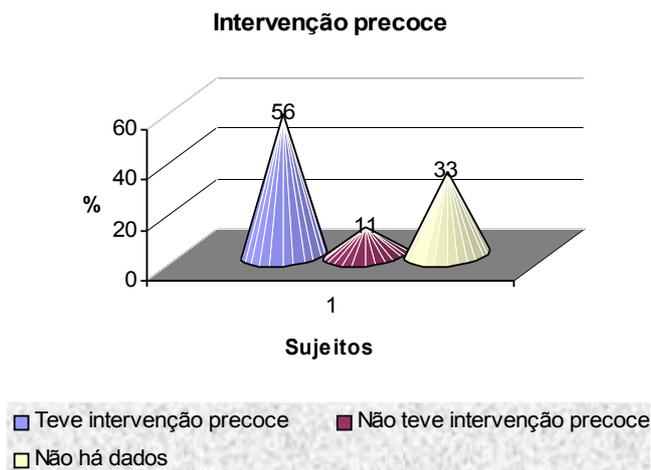


Gráfico 19- intervenção precoce

Analisando os dados verifica-se que 56 % dos sujeitos foram sujeitos a intervenção precoce, 11% não o foram.

Quadro 32-Intervenção precoce Infelizmente para 33% dos sujeitos os técnicos que responderam ao questionário não possuíam dados para fazer qualquer afirmação.

Em relação aos sujeitos que tiveram intervenção precoce são, a nosso ver, de esperar melhores competências académicas o que será verificado mais adiante. Os dados anteriores, juntamente com os do funcionamento independente (tema desenvolvido mais á frente) permitirão, também, verificar a seguinte hipótese:

- Jovens que tiveram intervenção precoce apresentam níveis de autonomia e independência superiores aos dos restantes alunos que não tiveram intervenção precoce.

2.2.1.3.2. Áreas curriculares e extra-curriculares desenvolvidas

Questionário sobre percepção dos técnicos (secção 2, quest 4)

As respostas a esta questão conduzem ao seguinte quadro:

Casos	Área	
	Curricular	Extracurricular
C1	Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Ed. Visual.	Clube de Artes, Terapia da Fala, Natação, Estágio de sensibilização
C2	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Humanas, Inglês, Ed. Musical, Ed. Visual e Tecnológica	Natação, Oficina de Artes Dramáticas, Actividades Ocupacionais, Terapia da Fala, Inserção Gradual no Mundo do Trabalho
C3	Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Ed. Visual, Ed. Visual e Tecnológica, Ed. Musical.	Pintura, Horta Pedagógica, Culinária, Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social
C4	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Humanas, Inglês, Ed. Musical, Ed. Visual e Tecnológica	Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social
C5	Ed. Física, Desenho e História	Não há dados
C6	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Inglês, Ed. Musical, Formação Cívica, Ed. Visual e Tecnológica	Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social
C7	Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, Ed. Musical, Ed. Visual e Tecnológica, Ed. Física, Estudo Acompanhado	Pintura, Horta Pedagógica, Culinária, Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social
C8	Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática	Fisioterapia, Terapia Ocupacional
C9	Língua Portuguesa, Matemática, Ed. Física, Ed. Musical, Ed. Visual e Tecnológica	Pintura, Horta Pedagógica, Culinária, Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social

Quadro 33 - Áreas curriculares e extra-curriculares frequentadas

Observando o quadro anterior a primeira constatação é a de que estes jovens são muito ocupados quer em termos de carga curricular quer extracurricular. Em termos curriculares estes jovens têm na escola uma média de cerca de 5 disciplinas entre as quais se encontram disciplinas de base teórica (tradicionalmente consideradas difíceis para pessoas com trissomia 21) como Língua Portuguesa (sendo a língua mãe é natural que os professores considerem que os alunos a tenham no currículo); já a presença da Matemática (67% dos jovens da amostra têm esta disciplina) é uma surpresa dada as relatadas pela literatura dificuldades de abstracção das pessoas com este síndrome. Encontramos também disciplinas de base prática (as que esperávamos encontrar mais no currículo destes jovens pelo facto de requerem menores graus

de raciocínio abstracto e permitirem maiores níveis de rotina e repetitividade). Entre as disciplinas de base prática encontramos Educação Visual e Tecnológica (77% dos sujeitos têm esta disciplina), Educação Musical e Educação Física frequentada por apenas 44% dos sujeitos, o que é estranho dados os benefícios psicomotores para estas populações relatados pela literatura).

Analisando de forma superficial parece-nos que os professores têm pouco conhecimento sobre as características desta patologia (e acreditamos nisso). Mas tal não justifica a escolha das disciplinas que estes alunos frequentam. Esta escolha é baseada na avaliação dos professores e esta costuma ser criteriosa, logo se os alunos têm estas disciplinas é porque os professores acreditam que eles são capazes de ter nelas algum sucesso. Os dados não são suficientes para nos alongarmos na nossa análise e indagações, mas vemos aqui matéria para reflexão e mais investigação.

<i>Carga curricular</i>	
Média	5,333333
Erro-padrão	0,552771
Moda	7
Desvio-padrão	1,658312
Assimetria	-0,46989
Mínimo	3
Máximo	7
Contagem	9
Nível de confiança (95,0%)	1,274692
<i>Carga extracurricular</i>	
Média	2,875
Erro-padrão	0,515388
Moda	3
Desvio-padrão	1,457738
Assimetria	-0,08647
Mínimo	1
Máximo	5
Contagem	8
Nível de confiança (95,0%)	1,218699

Quadro 34-Carga curricular e extra-curricular

O número mínimo de disciplinas curriculares frequentadas por estes alunos é de sete e o mínimo de três.

Em termos de áreas extracurriculares verifica-se que estes alunos têm entre uma e cinco actividades. A média é de cerca de três ocupações. Uma grande maioria destes sujeitos (89%, num dos sujeitos não há dados) frequentam actividades que visam melhorar desvantagens que são resultado directo da deficiência. Neste campo encontramos Terapia da Fala frequentada por 22% dos sujeitos. Esta percentagem é muito pequena tendo em conta as dificuldades na

articulação de palavras e na fonação que podemos observar em quase todos os sujeitos entrevistados. A área da linguagem e da expressão verbal é uma área que deve ser trabalhada na criança trissômica desde muito cedo (daí a importância da intervenção precoce) e que deve continuar a ser trabalhada pelos pais e professores. A Terapia da Fala, dada a idade destes alunos, deveria continuar a ser utilizada para o jovem continuar a aperfeiçoar a importante área da linguagem. A ausência desta actividade deve-se à dificuldade em aceder a esta terapia. Os alunos que dela necessitem têm direito usufruí-la, mas acontece que existem poucos terapeutas colocados pelo estado nas escolas pelo que os mesmos não chegam para as necessidades e são colocados sempre de forma tardia nas escolas com mais necessidades. As equipas de Apoio Educativo, normalmente não são multidisciplinares pelo que não podem suprir estas necessidades. Ao nível da Segurança Social as coisas funcionam com as mesmas dificuldades. Assim, os Professores de Apoio são, na maior parte dos casos, obrigados a aconselhar os pais a procurar terapeutas particulares que cobrem um elevado preço que os pais nem sempre conseguem suportar. Em resultado do mau funcionamento desta parte dos Apoios Educativos e Apoios Sociais a maioria dos alunos que dela necessitam ficam sem Terapia da Fala.

Outra actividade extracurricular que também tem a ver com o facto destes sujeitos serem alunos de necessidades educativas especiais é o Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social frequentado por 55% dos sujeitos e que é facultado pela instituição que os apoia.

Tal como dissemos estes jovens, entre actividades curriculares e extracurriculares têm o seu tempo muito ocupado acompanhando, aliás, as tendências actuais que se verificam para os seus pares. Neste aspecto estes jovens não diferem muito dos restantes. Podemos questionar os benefícios resultantes do excesso de actividades que os pais colocam sobre os ombros dos seus filhos, mas o que é certo é que são um facto. Assim entre actividades curriculares e extracurriculares encontramos sujeitos com um mínimo de cinco a um máximo de 12 actividades sendo a moda oito actividades. Como se pode ver tudo indica que estes jovens são capazes de suportar todo este menu de ocupações diferenciadas o que se poderia pensar não serem capazes (queremos ressaltar não estarmos a falar de trissomias profundas, mas de jovens com potencial – de acordo com os técnicos que com eles trabalham – para serem integrados profissionalmente).

É de ressaltar também que, apesar de estarem na idade para começarem ou para frequentarem programas de TVA, apenas 33% destes sujeitos estão a frequentar este tipo de programas.

2.2.1.3.3. Tipo de currículo frequentado

Questionário sobre percepção dos técnicos (secção 2, quest 6)

Alguns dos tipos de currículo que podem ser frequentados por alunos do Ensino Especial encontram-se definidos na legislação:

Artigo 11.º

Ensino especial

1-Considera-se ensino especial o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos:

- a) Currículos escolares próprios;
- b) Currículos alternativos.

2-Os currículos escolares próprios têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência.

3-Os currículos alternativos substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.

4-As medidas previstas nos artigos anteriores podem ser aplicadas em acumulação com as estabelecidas no presente artigo.

Decreto-Lei n.º 319/91

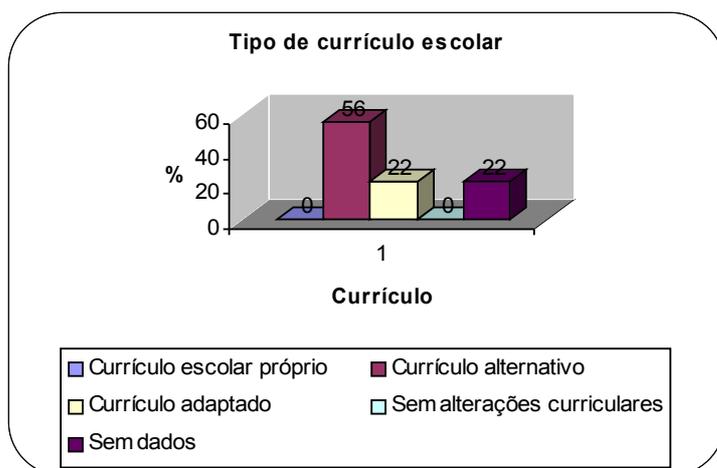
As áreas curriculares analisadas atrás (ponto 1.2.5.2.) têm muito a ver com o tipo de currículo frequentado pelo sujeito. A legislação permite uma série de soluções para alunos de necessidades educativas especiais. A decisão sobre o tipo de currículo que o aluno deve frequentar é normalmente tomada pelo Conselho de Turma ouvido o Professor de Apoio.

Em termos de currículo frequentado a situação é a seguinte:

Casos	Tipo de currículo frequentado			
	Currículo Escolar Próprio	Currículo Adaptado	Currículo Alternativo	Sem alterações curriculares
C1			X	
C2			X	
C3			X	

C4		X		
C5		X		
C6			Sem dados	
C7			X	
C8			Sem dados	
C9			X	
T	0	2	5	0
%	0	22	56	0

Quadro 35-Tipo de currículo frequentado



Como se pode verificar 56% dos alunos frequentam Currículo Alternativo (onde o conjunto de disciplinas a frequentar pelo aluno é escolhido pelo Conselho de Turma podendo incluir, por exemplo, actividades

Gráfico 20 -Tipo de currículo frequentado

complementares que visem a inserção no mercado de trabalho. 22% destes sujeitos têm Currículo Adaptado (em que adaptam os conteúdos das disciplinas às possibilidades do aluno). Sobre 22% dos sujeitos não existem dados sobre o tipo de currículo frequentado. Verifica-se que nenhum destes sujeitos se encontra em Currículo Escolar Próprio. Do mesmo modo nenhum destes sujeitos está sem alterações curriculares.

Verifica-se, então que a tendência é para estes sujeitos serem colocados em Currículo Alternativo.

7.2.1.3.4. Institucionalização

Questionário sobre percepção dos técnicos (secção 2, quest 7, 7.1.1, 7.1.2 e 7.1.3)

Casos	Institucionalização			
	Sim	Não	Idade inicial (anos)	Tempo (anos)
C1	X*		Sem dados	Sem dados
C2		X*		
C3	X*			
C4	X*			
C5	X*			
C6	X*			
C7	X*			
C8	X*			
C9	X*			
T	7	1		
%	78	11		

Em termos de institucionalização verifica-se que essa situação, no seu sentido estrito, não se verifica para estes sujeitos. Todos eles frequentam escolas do ensino público em situação de inclusão. O que os dados nos dizem é que a grande maioria destes indivíduos (78%) são apoiados em termos do seu desenvolvimento por instituições com esta vocação, como por exemplo a APPACDM. Verificam-se, também, casos em que estes sujeitos recebem apoio de instituições ao nível da TVA (que inclui, nestas idades, a integração profissional).

Quadro 36-Institucionalização

Legenda:* Apenas recebe apoio da instituição

Nesta amostra 22% dos sujeitos recebem esse tipo de apoio.

Podemos pois dizer, que para estes sujeitos a tendência actual é a de frequentarem escolas públicas (inclusão), mas tendo sempre o apoio de instituições que se preocupam com o seu desenvolvimento pessoal nas suas diversas componentes (excepção para a académica que fica a cargo da escola) e integração social e/ou profissional. Existem situações em que a instituição apenas apoia o processo de TVA.

Olhando para os dados verifica-se que apenas um dos sujeitos não recebe estes tipos de apoio porque a escola pública que frequenta tem em funcionamento um projecto que contempla todo esse tipo de apoios, dispondo para esse fim, de uma equipa de apoios educativos multidisciplinar. Essa situação não é muito comum nas escolas portuguesas, daí a necessidade de instituições que fazem esse trabalho de base, muitas vezes tão necessário ao desenvolvimento destes jovens.

Em relação à idade inicial do apoio e tempo de duração os técnicos não conseguiram fornecer-nos quaisquer dados.

2.2.1.3.5 Nível de escolaridade dos jovens da amostra

Questionário sobre percepção dos técnicos (secção 2, quest 2)

O quadro que se segue sistematiza os dados obtidos com esta questão:

Escolaridade

Caso	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Idade	Ano de escolaridade que deveria frequentar, de acordo com a idade e em condições normais*
C1 (F)			8.º	15	9.º (1)
C2 (M)			8.º	16	10.º(2)
C3 (F)		6.º		15	9.º (3)
C4 (F)		5.º		13	7.º (2)
C5 (M)		6.º		16	10.º(4)
C6 (F)		6.º		14	8.º (2)
C7 (F)		5.º		14	8.º..(3)
C8 (M)		5.º		13	7.º (2)
C9 (M)		6.º		14	8.º (2)
T	0	7	2		M=2,33

Quadro 37-Nível de escolaridade dos jovens da amostra

Legenda: F – Feminino, M – Masculino, T – Total, *Sem retenções, Entre parêntesis – número de anos de atraso na escolaridade em relação a um aluno da mesma idade, em condições normais (sem retenções), M – média de anos de atraso na escolaridade em relação a um aluno da mesma idade, em condições normais (sem retenções)

Todos os alunos que fazem parte da amostra frequentam o ensino regular em escolas públicas. Analisando o gráfico verifica-se que a maior parte destes sujeitos se

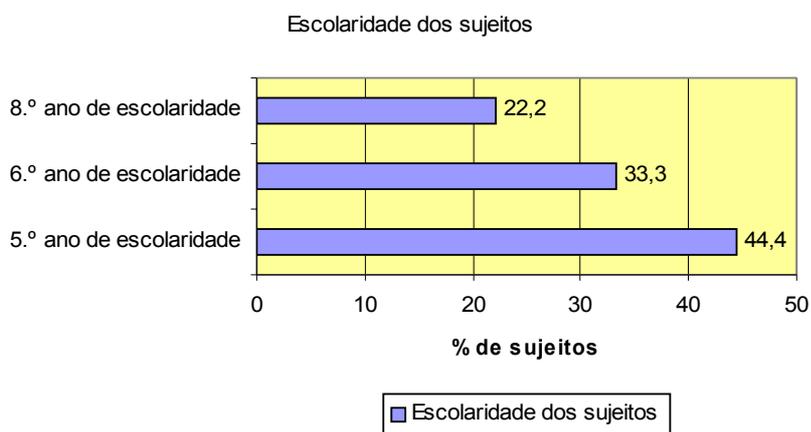


Gráfico 21-Escolaridade dos sujeitos

encontrava no ano lectivo 2005/2006 a frequentar o 5.º ano de escolaridade. Cerca de 33% dos sujeitos na faixa etária da amostra encontravam-se no 6.º ano e a minoria deles frequentavam o 8.º ano de escolaridade (Terceiro Ciclo).

Em termos de ciclo de escolaridade podemos dizer que a grande maioria dos sujeitos nesta faixa etária (entre os 13 e os 16 anos) se encontram no Segundo Ciclo.

Comparando o ano de escolaridade frequentado com aquele em que em circunstâncias normais (sem retenções) obtemos o que designamos por **atraso escolar** que definimos da seguinte forma:

Atraso escolar, aqui definido como a diferença entre o ano escolar frequentado e aquele em que o aluno deveria frequentar atendendo à idade, em circunstâncias normais, isto é, sem retenções.

<i>Atraso escolar</i>	
Média	2,333333
Mediana	2
Moda	2
Desvio-padrão	0,866025
Assimetria	0,659829
Mínimo	1
Máximo	4
Soma	21
Contagem	9
Nível de confiança (95,0%)	0,665686

Analisando os dados verificamos que a moda corresponde a dois anos de atraso, ou seja duas retenções (reais ou em resultado do tipo de condições especiais de matrícula / condições

Quadro 38-Atraso escolar

especiais de frequência escolhidas para o sujeito: não temos dados que nos permitam especificar). Depois temos uma percentagem mais baixa (22%) com um atraso de três anos.

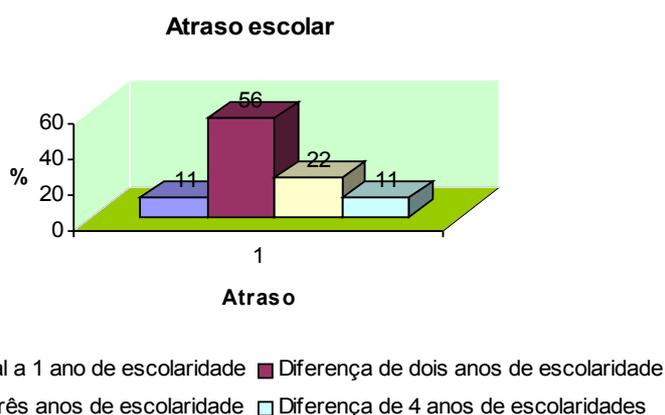


Gráfico 22-Atraso escolar

O atraso maior registado é de quatro anos, mas verifica-se apenas para uma pequena proporção destes sujeitos.

Como se constata a hipótese:

Os níveis de escolaridade dos alunos com trissomia 21 com potencial para serem integrados profissionalmente, são, em média, dois a três anos inferiores (atraso escolar) ao que

seria de esperar nos seus pares sem deficiência com a mesma idade, é verdadeira. Assim, podemos dizer que estes sujeitos em termos de escolaridade encontram-se, quase sempre, atrasados em termos escolares numa média de cerca de dois anos, no entanto verifica-se que alguns destes sujeitos têm capacidade para atingir o terceiro ciclo em idades muito razoáveis.

2.2.1.3.6. Frequência de Processo de TVA

Questionário sobre percepção dos técnicos (secção 2, quest 8, 9 e 10 – apenas as questões de resposta não/sim)

Situação dos alunos em termos de processo de TVA

Caso	Frequência		Idade	Ano de escolaridade
	Sim	Não		
C1	X		15	8.º
C2	X*		16	8.º
C3		X	15	6.º
C4		X	13	5.º
C5	X		16	6.º
C6		X	14	6.º
C7		X	14	5.º
C8		X	13	5.º
C9		X	14	6.º
T	3	6		
%	33	67		

Quadro 39-Situação dos alunos relativa à frequência de processos de TVA

Legenda: *Processo de TVA ainda em fase inicial

Analisando o Quadro 39, verifica-se que, apesar de todos os sujeitos estarem em idade de pelo menos iniciarem um processo de TVA (há autores que defendem que, pelo menos, a parte da Orientação Profissional utilizando metodologias como a da Conduta Exploratória deveria começar já no Primeiro Ciclo) a maioria dos alunos ainda não foram introduzidos em programas deste género. Da minoria que iniciou estes programas 2/3 vão numa fase mais adiantada frequentando estágios de sensibilização ou formação profissional. Os restantes estão em fase inicial.

Este assunto será melhor desenvolvido num capítulo posterior.

Assim, e dado que a maioria destes alunos, apesar da idade, não estão ainda inseridos em programas de TVA não será possível verificar a hipótese que refere que:

- indivíduos com trissomia sujeitos a processos de TVA adequados têm representações sobre a sua integração na vida activa muito mais positivas e optimistas que os restantes com potencial para serem inseridos profissionalmente.

2.2.1.3.7. Gosto pela frequência escolar

Questionário pais (secção I, quest 8)

Para caracterizar e analisar o “estado de espírito” destes jovens em relação à frequência escolar, e conseqüentemente, para traçar algumas ilações/suposições sobre a sua inclusão foi incluída a questão 8 (Secção I) no Questionário aos Pais.

Os conteúdos dos itens foram divididos em dois factores: **frequência com vontade** e **frequência sem vontade**.

Gosto pela frequência escolar

Casos	Gosto pela frequência escolar		Sem vontade		
	Com vontade	Com prazer	Com indiferença	Contrariado	
				Com desagrado	Por imposição
C1	X				
C2	X				
C3	X				
C4	X				
C5	X				
C6	X				
C7	X				
C8	X				
Total	8		0	0	0
%	100		0	0	0

Quadro 40-Gosto pela frequência escolar

Aglomerando os dados nas duas categorias definidas obtém-se o seguinte:

Factor	item	Frequência %
Frequência com vontade	1. Com prazer	100
Frequência sem vontade	1. Com desinteresse	0
	2. Com desagrado	
	3. Por imposição	

Quadro 41-Síntese dos dados sobre o gosto pela frequência escolar

Constata-se, então, que todos os sujeitos da amostra frequentam a escola com vontade e com prazer; não se verificando casos de frequência sem vontade. Este facto pode ser revelador de que estes sujeitos são alunos que se sentem bem integrados, e que de uma forma geral, gostado da convivência com os seus pares e professores. Indica também, que de uma forma geral o Ensino Especial faz o seu papel mínimo, com as inerentes vantagens para estes sujeitos que só têm a ganhar com a inclusão. Os dados parecem indicar, também, o gosto pela aprendizagem que estes sujeitos possuem (apesar das suas limitações).

Assim, podemos dizer que a tendência deste sujeitos é para uma frequência escolar com prazer e sem imposições e, pelo que podemos observar, estas pessoas conseguem tirar partido da inclusão e do convívio com os outros que tal situação proporciona.

2.2.1.4 Caracterização da situação familiar

2.2.1.4.1. Idade dos pais / encarregados de educação

Questionário pais (secção 1, questão 6)

Idade dos pais

Caso	Mãe	Pai
C1	46	46
C2	42	40
C3	53	54
C4	40	38
C5	56	56
C6	42	45
C7	57	61
C8	45	46
C9	Não há dados	
M	46,4	48
MG	47	

Quadro 42-Idade dos pais
Legenda: M – Média; MG – Média geral

<i>Idade da mãe</i>	
Média	47,625
Erro-padrão	2,382507
Mediana	45,5
Moda	42
Desvio-padrão	6,738747
Variância da amostra	45,41071
Curtose	-1,75493
Assimetria	0,463743
Intervalo	17
Mínimo	40
Máximo	57
Soma	381
Nível de confiança(95,0%)	5,633734
<i>Idade do pai</i>	
Média	48,25
Erro-padrão	2,833158
Mediana	46
Moda	46
Desvio-padrão	8,013382
Variância da amostra	64,21429
Curtose	-0,99533
Assimetria	0,382286
Intervalo	23
Mínimo	38
Máximo	61
Soma	386
Nível de confiança(95,0%)	6,699355

Quadro 43-Dados estatísticos da análise das idades dos pais

Analisando os dados constata-se que a idade média das mães (46,4 anos) é inferior à dos pais (48 anos). Tal facto não é estranho porque é comum nos casais o homem ser mais velho que mulher. Comparando a idade média das mães com a idade média dos filhos verifica-se que em média estas mães tiveram estes filhos já com uma idade considerada algo avançada (32 anos), mas ainda não suficientemente avançada para uma amniocentese como rotina, e como se sabe, a prevalência do Síndrome de Down aumenta com a idade das mães. Em termos de idade estes pais podem ser considerados dentro das tendências actuais de os casais atrasarem o nascimento dos filhos.

Relativamente às médias calculadas podemos dizer que, analisando o Quadro 43, que não são uma boa representação das frequências apresentadas porque os valores da assimetria e

do desvio padrão são demasiado elevados pelo que não estamos perante uma distribuição normal. Consequentemente, as idades médias apresentadas tornam-se, apenas, um valor indicativo que aponta pistas sobre a realidade.

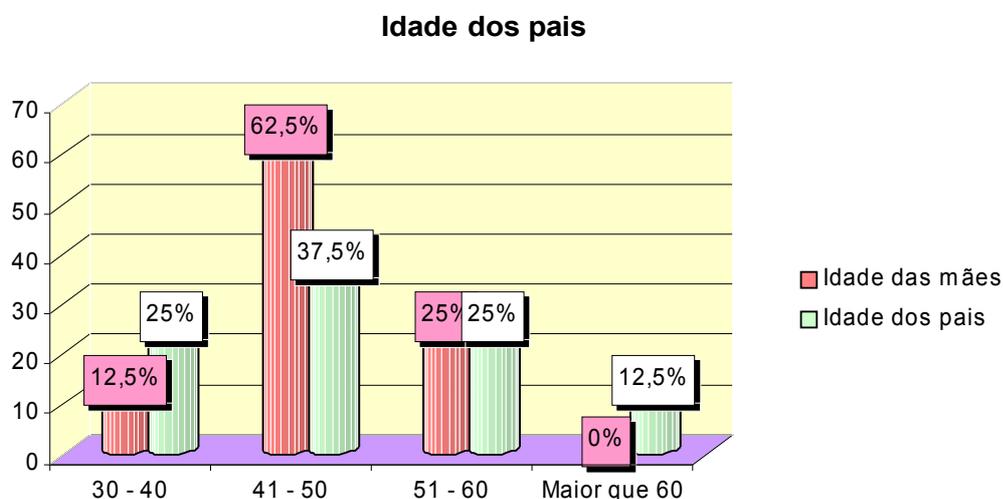


Gráfico 23 -Idade dos pais

Em termos de faixas etárias verifica-se que as idades dos pais se concentram principalmente entre os 41 e os 50 anos. 25% de pais e mães têm entre 51 a 60 anos o que podem ser consideradas idades já bastante altas tendo em conta a idade dos respectivos filhos. Verifica-se, também, que não existem mães no último intervalo de idades considerado neste estudo, mas existem 12,5 % de pais nestas idades. Na faixa etária mais baixa concentram-se 12,5 % das mães e 25% dos pais.

A idade mínima das mães é de 40 anos e a máxima é de 57 anos (idade que pode ser considerada muito elevada tendo em conta a idade média dos filhos). A moda é de 42 anos, o que mostra que, ou estes alunos com trissomia 21 ou não são o primeiro filho ou nasceram em idade das mães muito avançadas para a norma, o que configurava maior risco de aparecimento do síndrome.

A idade mínima dos pais é de 38 anos logo, mais baixa que a das mães. Em contrapartida a idade máxima, 61 anos, é maior que a das mães. A moda das idades dos pais é de 46 anos.

Assim, em termos de idade dos pais, e mais concretamente das mães, verifica-se uma tendência para estes filhos nascerem em idades mais avançadas do que seria aconselhável tendo em conta o aumento da prevalência do síndrome com a idade da mãe.

2.2.1.4.2. Tipo de família

Estruturada / desestruturada

(Questionário pais (secção 1, questão 4 e Entrevista – questão 2.4)

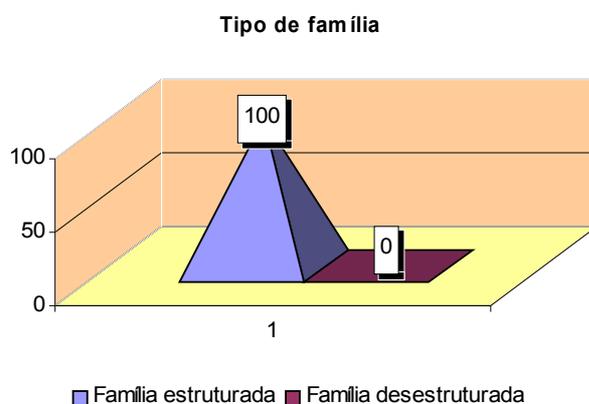
A questão 4 da Secção 1 do Questionário aos pais permite caracterizar o tipo de família com que o jovem vive. Para análise da questão as famílias foram divididas em dois tipos: estruturada e desestruturada para evitar as complicadas definições sociológicas.

Como **família estruturada** consideramos a família tradicional constituída pelos pais e filhos vivendo conjuntamente. Como **família desestruturada** definiram-se as situações que saem fora do que é norma na família tradicional, ou seja, situações em que o jovem vive apenas com um dos pais ou com outras pessoas que não sejam os seus progenitores.

Assim, os itens desta questão ficaram divididos de acordo com o quadro que se segue:

Tipo de família: Caracterização

Tipo de família	Item
Estruturada	4.1. Os pais
Desestruturada	4.2. O pai
	4.3. A mãe
	4.4. Os avós
	4.5. Outro



Analisando os resultados verifica-se que todos os sujeitos da amostra vivem em famílias estruturadas, isto é, vivem com os progenitores. Tal

Gráfico 24-Tipo de família

confere-lhes uma situação estável ao nível da família propiciadora, à partida, de boas condições para o desenvolvimento dos sujeitos.

Nível sócio económico e sócio cultural

(Questionário pais – pergunta 5)

Através das profissões exercidas pelos pais e/ou da situação profissional (empregado / desempregado / reformado / sem actividade económica) é possível aferir com razoável aproximação o nível sócio económico e sócio cultural das famílias dos jovens, pois existe, na maior parte dos casos, uma relação directa entre a profissão e o nível sócio económico e entre a profissão e o nível sócio cultural. Para aquilatar do nível sócio cultural dos pais utilizar-se-á ainda como indicador o nível de escolaridade dos pais.

A análise da **questão 5, Secção 1 do Questionário aos Pais** foi feita em duas vertentes: situação profissional e caracterização sócio-profissional.

Situação profissional: foram consideradas quatro categorias: trabalhadores no activo; Reformados/pensionistas; desempregados e para as senhoras, donas de casa/doméstica.

Situação profissional da mãe

As **profissões da mãe** repartem-se de acordo com o Quadro 44. Para simplificação de tratamento de dados, incluiu-se a irmã do sujeito C4 na profissão da mãe.

Mãe			
Situação Profissional	Profissão	F	%
Trabalhadora no activo	• Secretária (Grupo 4)	1	75
	• Comerciante (Grupo 1)	1	
	• Técnica de Limpeza (Grupo 9)	1	
	• Auxiliar de Acção Educativa (Grupo 3)	1	
	• Directora de Serviço ao Cliente (Grupo 1)	1	
	• Editora (Grupo 1)	1	
Donas de casa	• Doméstica (Grupo 9)	2	25
Desempregada		0	0
Reformada		0	0

Quadro 44 -Profissão da mãe

Legenda: Profissão da Mãe; F - Frequência

Situação profissional do pai

Pai			
Situação Profissional	Profissão	F	%
Trabalhador no activo	• Comerciante (Grupo 1)	1	87,5
	• Empregado de escritório (grupo 4)	1	
	• Tubista (Grupo 3)	1	
	• Cozinheiro (Grupo 3)	1	
	• Director Comercial (Grupo 1)	1	
	• Bancário (Grupo 4)	1	
	• Professor (Grupo 2)	1	
Reformado	Sem profissão indicada	1	12,5
Desempregado			0

Quadro 45-Profissão do pai
Profissão do Pai; F - Frequência

Analisando os dados verifica-se que existem 75% de mães e 87,5% de pais que são trabalhadores no activo. Atendendo às idades tal situação afigura-se como perfeitamente normal, pois quase todos têm idade para serem trabalhadores no activo.

Nas mães a percentagem de domésticas é de 25% (uma situação que vai tornando cada vez mais rara em Portugal) e não existem desempregadas nem reformadas. Em termos dos pais apenas se verificam 12,5% de reformados (o que é normal tendo em conta as idades) e nenhum destes indivíduos está em situação de desemprego.

Caracterização sócio-profissional

Relativamente à **Caracterização sócio-profissional**, esta foi feita de acordo com a Classificação Nacional de Profissões:

Classificação dos Grandes Grupos Profissionais:

Grande Grupo 0 – Membros das Forças Armadas

Grande Grupo 1 – Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa

Grande Grupo 2 – Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas

Grande Grupo 3 – Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio

Grande Grupo 4 – Pessoal Administrativo e Similares

Grande Grupo 5 – Pessoal dos Serviços e Vendedores

Grande Grupo 6 – Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas

Grande Grupo 7 – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares

Grande Grupo 8 – Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem

Grande Grupo 9 – Trabalhadores Não Qualificados

Fonte: http://portal.iefp.pt/pls/gov_portal_iefp/url e www.ine.pt (consulta a 06/03/2006)

Alguns dos grandes grupos Sócio-Profissionais a que podem pertencer os pais:

Caracterização sócio-profissional dos pais

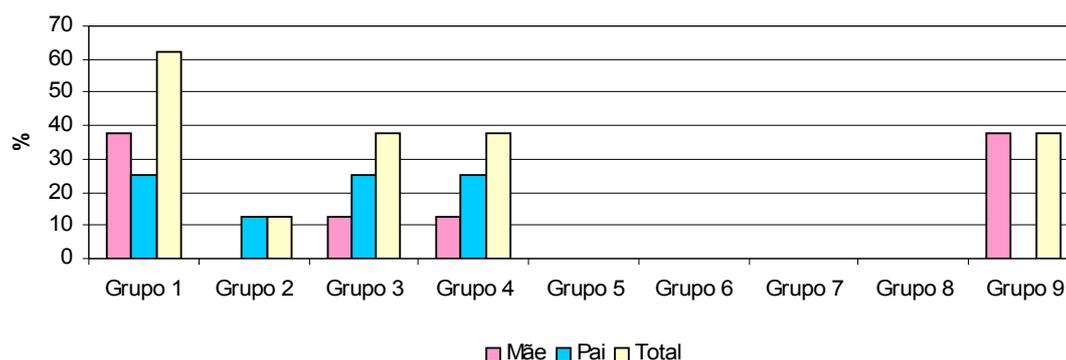


Gráfico 25- Caracterização sócio-profissional dos pais

Legenda dos grupos profissionais

1 – Quadros superiores; **2** – Especialistas das profissões intelectuais; **3** – Técnicos e profissionais de nível intermédio; **4** – Pessoal administrativo e similares; **5** – Pessoal dos serviços e vendedores, **6** – Agricultores e trabalhadores qualificados de agricultura e pesca; **7** – Operários e artífices e trabalhadores similares; **8** – Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem; **9** – Trabalhadores não qualificados.

A totalidade dos inquiridos concentra-se nos grupos 1, 2, 3, 4 e 9, mas o grupo mais representado (com 62,5% do total, considerando a soma das percentagens) é o primeiro – Quadros Superiores e o menos representado é o dois – Especialistas das profissões intelectuais, ao qual pertencem apenas pais.

Analisando sectorialmente verifica-se que as profissões mais abraçadas pelas mães pertencem ao já referido grupo 1 e ao grupo 9 – Trabalhadores não qualificados.

Os pais distribuem-se de forma muito homogénea pelos grupos 1 – Quadros superiores, 3 – Técnicos e profissionais de nível intermédio e 4 – Pessoal administrativo e similares.

Nível de escolaridade dos pais

(Questionário pais, questão 7)

O nível de escolaridade dos pais, aferido a partir da questão 7, Secção 1 do Questionário aos Pais, é aqui utilizado, conjuntamente com a profissão exercida (caracterização sócio-profissional) para conhecer o nível sócio-cultural dos pais, para depois concluir da sua influência nas representações (na vertente das expectativas, sonhos, motivações...) dos jovens trissómicos (Objectivo Principal 3).

Neste ponto da análise partimos da seguinte hipótese:

Pais com níveis de escolaridade elevados e/ou com profissões de melhor nível instilam nos seus filhos desejos de realização (motivações de realização) logo maiores as motivações para o trabalho, melhores os sonhos (sonhos positivos) e maiores as expectativas (expectativas positivas) reveladas pelos sujeitos com T21.

Nas conclusões finais confirmaremos ou não estas hipóteses, visto que neste ponto apenas se pretende fazer a caracterização.

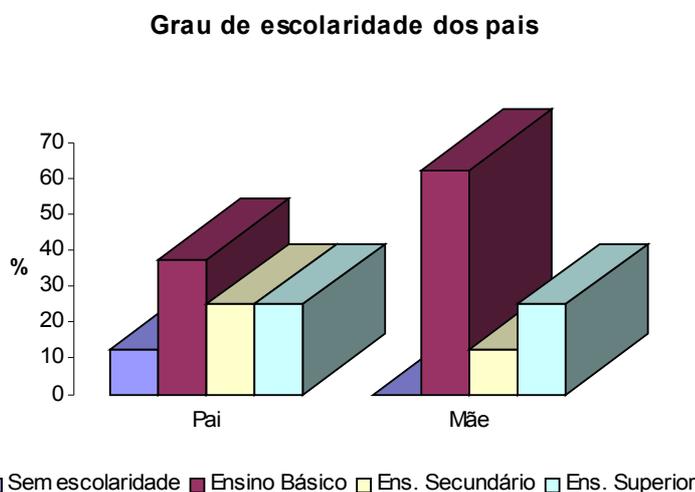
Nível de escolaridade dos pais

Grau de escolaridade dos pais	Pai				Mãe			
	SE	EB	ES	ESup	SE	EB	ES	ESup
C1		X				X		
C2		X				X		
C3	X					X		
C4			X					X
C5		X				X		
C6				X				X
C7			X			X		
C8				X			X	
C9	Sem dados				Sem dados			
%	12,5	37,5	25	25	0	62,5	12,5	25

Quadro 46-Grau de escolaridade dos pais

Legenda: SE – Sem escolaridade, EB – Ensino Básico, ES – Ensino Secundário, ESUp – Ensino Superior

O gráfico ilustra os resultados obtidos:



Como se pode verificar:

- Nos pais o tipo de ensino mais representado é o básico seguindo-se em igual proporção o Ensino Secundário e o Superior. Existem

Gráfico 26-Nível de escolaridade dos pais

também pais sem escolaridade.

- Nas mães predomina em larga proporção o Ensino Básico, seguindo-se o Ensino Superior e por último o Ensino Secundário. Não existem mães sem escolaridade.

Apesar de não haver uma diferença muito acentuada podemos dizer que, de um modo geral, se verifica uma certa tendência para as mães destes sujeitos terem um nível de escolaridade mais elevado que o dos maridos. Estes dados confirmam o que tínhamos verificado

na caracterização sócio-profissional: as mães possuindo, de um modo geral um nível de escolaridade mais elevado exercem profissões que exigem esse tipo de escolaridade. Os pais (maridos), apesar de alguns não terem escolaridade, exercem profissões de um nível elevado ou intermédio.

Os dados relativos ao grau de escolaridade e à profissão exercida fazem pressupor que, de um modo geral, os pais destes alunos têm um nível social entre o médio e o elevado pelo que estes jovens devem ter representações positivas em relação ao seu processo de TVA, devido à motivação para a realização que pais deste nível sócio-cultural costumam transmitir aos filhos. Em capítulos posteriores veremos que esta hipótese está de acordo com as tendências verificadas.

Podemos, então dizer que, de acordo com a profissão dos pais (pai e mãe) e o grau de escolaridade, uma elevada proporção de sujeitos da amostra vivem com progenitores com profissões que conferem um estatuto social entre o médio e o elevado. Serão, portanto, pais informados, logo melhor preparados para lidar com a deficiência dos filhos. Economicamente também serão capazes de suportar um determinado nível (médio e em alguns casos elevado) de despesas com a sua educação e formação.

O facto de a tendência (dado pelo mínimo ou máximo) ser a da existência de um nível sócio-cultural e sócio-económico médio-elevado nos pais dos sujeitos da amostra revela-se como algo de estranho porque, de acordo com a literatura, a prevalência do Síndrome de Down nada tem a ver com o estatuto socio-económico, sócio-cultural, ou com a raças. As explicações para uma sinalização tão elevada nestes grupos sociais podem estar relacionadas com os seguintes factores:

São estas pessoas de nível socio-económico médio – elevado que, estando melhor informadas, mais tentam arranjar soluções para os filhos em termos de apoio educativo (e possivelmente, no futuro, em termos de integração profissional). A procura de soluções e o bom nível de informação/formação dos pais torna estes trissómicos mais “visíveis” porque os progenitores os deixam participar em estudos científicos desta natureza; Possível tendência desta franja da população (e actualmente da sociedade em geral) para adiar o nascimento dos filhos o mais possível para não prejudicar a carreira profissional; sabe-se do aumento de prevalência deste síndrome com o aumento da idade da mãe.

Hipótese: Pais com níveis de escolaridade elevados e/ou com profissões de melhor nível instilam nos seus filhos desejos de realização (motivações de realização) logo maiores as motivações para o trabalho, melhores os sonhos (sonhos positivos) e maiores as expectativas (expectativas positivas) reveladas pelos sujeitos com T21.

2.3. Análise dos factores sócio-cognitivos

2.3.1. Expectativa dos pais

As **expectativas dos pais** aqui referidas têm principalmente a ver com o **futuro dos filhos ao nível da TVA e da integração profissional** e às **dificuldades** que os pais esperam que os mesmos enfrentem nessa fase crítica. Para as conhecer e perceber as influências no auto conceito dos jovens da amostra e nas suas representações foram relacionadas as percepções e preocupações dos pais em relação ao apoio aos filhos ao nível social, económico, profissional e cumprimento de obrigações.

Ao nível das **preocupações relativas às dificuldades dos sujeitos em relação ao período pós-escolaridade e integração profissional (questões 3 e 4 da Parte II do Questionário aos pais)** foram considerados os seguintes **factores**:

Preocupações dos pais face ao futuro dos filhos ao nível geral e ao nível sócio – profissional. Dificuldades previstas em termos de:

- 1. Falta de apoio social** – preocupações relacionadas com a falta de apoio dos amigos, da sociedade em geral, no reconhecimento das suas potencialidades como trabalhador e na não-discriminação.
- 2. Falta de apoio económico** – preocupações relativas à falta de apoio económico que possam cobrir situações de carência devidas, por exemplo, a baixos ordenados que não garantam a sua independência económica.
- 3. Falta de apoio profissional** em situações de transição para a vida activa (no processo de procura de emprego) e na integração profissional (acompanhamento da integração e acompanhamento pós-integração);
- 3- Falta de apoio profissional** – preocupações associadas à falta de apoio em situações de TVA (na procura de emprego, na ausência de ofertas de empregos adequados ou, quando conseguir emprego, no apoio ao cumprimento das regras (respeito pela hierarquia) e

cumprimento de tarefas profissionais.

4. Falta de apoio no cumprimento de obrigações – preocupações ligadas à falta de apoio ao filho em termos de ajuda no cumprimento de obrigações profissionais básicas que envolvem a autonomia / independência. Algumas das situações podem, também, associar-se à falta de apoio familiar / social (chegar a horas ao trabalho, cumprimento de horários, ter de acordar cedo...).

Aos pais foi pedido que assinalassem livremente todos os itens das duas questões em causa, que, na sua perspectiva, constituísse uma dificuldade a ser enfrentada pelo filho. Mais à frente neste trabalho confrontaremos a opinião dos pais com as representações dos seus descendentes em relação a estes aspectos.

Os itens das duas questões em causa foram agrupados nos **fatores** anteriores de acordo com o Quadro 48:

Factores	Itens no questionário aos pais (Secção II)
1. Falta de apoio social	3.4. Conseguir arranjar amigos
	3.5. Arranjar pessoas para conversar
	3.6. Não ter pessoas que o ajudem como tinha na escola
	4.14. Conseguir que os colegas reconheçam o seu valor como trabalhador e como pessoa
	3.7. Fazer os outros acreditar nas suas potencialidades
	4.15. Conseguir que o tratem de maneira igual aos outros colegas
	4.13. Fazer com que os chefes gostem do seu trabalho
2. Falta de apoio económico	3.8. Ter dificuldades económicas quando deixar a escola (deixar de estudar)
	3.9. Ganhar pouco dinheiro
3. Falta de apoio profissional	3.1. Para procurar de emprego
	3.2. Para conseguir arranjar emprego
	3.3. Para ir às entrevistas para empregos
	4.1. Obedecer aos chefes (respeito pela hierarquia)
	4.2. Conseguir fazer todo o trabalho pedido (cumprimento de tarefas)
	4.3. Conseguir perceber as tarefas pedidas
	4.4. Ter de trabalhar num emprego que não gosta
4. Falta de apoio no cumprimento de obrigações	4.5. Ter de trabalhar todos os dias
	4.10. Não poder faltar
	4.6. Ter de acordar cedo
	4.8. Ter de chegar a horas ao emprego
	4.7. Ter de ir sozinho para o local de emprego
	4.9. Ter de cumprir o horário de trabalho

Quadro 47-Preocupações dos pais

Preocupações dos pais em relação ao futuro dos filhos (factores ligados à TVA e à integração profissional)

Factores	Itens no questionário aos pais (Secção II)	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	T
1. Falta de apoio social	3.4. Conseguir arranjar amigos									0
	3.5. Arranjar pessoas para conversar									0
	3.6. Não ter pessoas que o ajudem como tinha na escola					X				1
	4.15. Conseguir que os outros reconheçam o seu valor como trabalhador e como pessoa	X	X		X	X	X		X	6
	4.16. Conseguir que o tratem de maneira igual aos outros colegas	X				X		X	X	4
	3.7. Fazer os outros acreditar nas suas potencialidades	X	X			X	X		X	5
	4.13. Não ter com quem conversar					X				1
	4.14. Fazer com que os outros gostem do seu trabalho									0
2. Falta de apoio económico	3.8. Ter dificuldades económicas quando deixar a escola (deixar de estudar)									0
	4.12. Ganhar pouco dinheiro					X		X		2

3. Falta de apoio profissional	3.1. Para procurar de emprego	X		X			X			3
	3.2. Para conseguir arranjar emprego	X	X	X	X		X	X	X	7
	3.3. Para ir às entrevistas para empregos	X			X		X			3
	4.1. Obedecer aos chefes (respeito pela hierarquia)	X				X				2
	4.2. Conseguir fazer todo o trabalho pedido (cumprimento de tarefas)				X		X		X	3
	4.3. Conseguir perceber as tarefas pedidas		X		X	X			X	4
	4.4. Ter de trabalhar num emprego que não gosta							X		1
4. Falta de apoio no cumprimento de obrigações	4.5. Ter de trabalhar todos os dias						X		X	2
	4.10. Ter de trabalhar em equipa									0
	4.11. Não poder faltar						X			1
	4.6. Ter de acordar cedo					X				1
	4.8. Ter de chegar a horas ao emprego									0
	4.7. Ter de ir sozinho para o local de emprego								X	1
	4.9. Ter de cumprir o horário de trabalho						X			1

Quadro 48- Respostas sobre as preocupações dos pais

Preocupações dos pais dos sujeitos

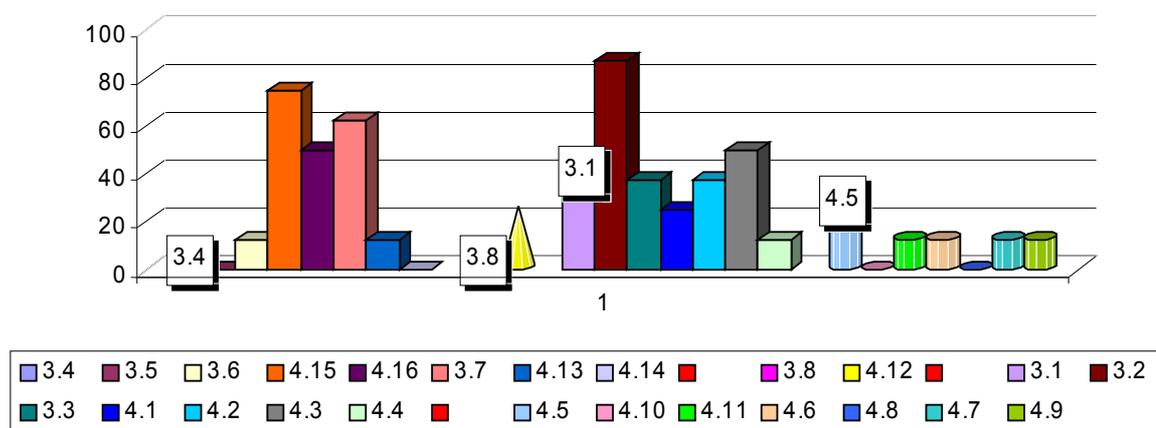


Gráfico 27 -Preocupação dos pais

Analisando o gráfico verifica-se que as preocupações dos pais se prendem mais com factores relacionados com a **Falta de apoio profissional** (no gráfico o início do conjunto de itens deste factor está assinalado como 3.1). Seguem na lista de preocupações a **Falta de apoio social** (início de série assinalado como 3.4). Os factores que estão na lista das preocupações menores são, por ordem de importância, os que se prendem com **Falta de apoio no cumprimento de obrigações** (início em 4.5) e **Falta de apoio económico** (início em 3.8).

Analisando as preocupações dos pais verifica-se que aquela que mais ansiedade provoca corresponde ao item 3.2. **Falta de apoio para conseguir arranjar emprego** (pertencente ao factor Falta de apoio profissional). 87,5 % dos inquiridos revelam ter esta preocupação. É curioso que se verifique um tão vasto consenso neste campo tendo em conta que a grande maioria destes sujeitos tem apoio de instituições, que, por inerência das suas funções se deveria dedicar a estes assuntos. Mas quando olhamos à idade destes alunos (idade média de 14,4 anos) e verificamos que apenas 33% estão em processo de TVA e que somente 22% deles recebe este tipo de apoio, compreendemos as preocupações dos pais em relação a este aspecto. Se ao citado item somarmos ainda o ponto 3.1. **Falta de apoio para procurar emprego** e 3.3. **Falta de apoio para ir às entrevistas para empregos**, que obtiveram % significativas, verificamos que, na realidade, os pais revelam grandes preocupações relativamente ao processo de TVA (incluindo a desejável integração profissional) o que indicia níveis de ansiedade muito elevados nestes aspectos (mais à frente confirmaremos esta afirmação).

Julgamos que os pais, reflectem nesta sua opinião, que acreditam que os filhos deveriam ser integrados profissionalmente, mas, por outro lado não descortinam, nesta fase, a existência de apoios que permitam cumprir tal aspiração. Na nossa opinião esta preocupação é legítima, pois nesta idade todos estes jovens deveriam ter já iniciado o seu processo de TVA.

Em termos do factor Falta de apoio profissional, metade dos pais revelam que sentem, também, grandes preocupações relativas a aspectos concretos da integração profissional, mais concretamente, à necessidade que o sujeito terá de **conseguir perceber as tarefas pedidas**.

□ Análise do factor Falta de apoio social

Neste factor o item que desperta a maior preocupação é o **4.15. Conseguir que os outros reconheçam o seu valor como trabalhador e como pessoa**. Tal reflecte preocupações ao nível da discriminação social e profissional, infelizmente ainda muito presente na sociedade em relação a pessoas com trissomia 21. Senão atente-se no testemunho do sujeito C1 que nos disse na entrevista que teve de abandonar o primeiro local onde esteve a estagiar (a cantina da sua escola) porque, entre outros motivos, era discriminada pelos colegas.

«Na cozinha da escola quem me ensinava era a Iola e a Fernanda. Na escola só ajudava um bocadinho. Os putos gozavam um bocadinho. Implicavam. Não gostei do trabalho.»

Os pais preocupam-se, então pelo possível não reconhecimento do valor dos filhos em função da sua deficiência.

Outras duas preocupações bastante acentuadas neste factor prendem-se com os itens **3.7. Fazer os outros acreditar nas suas potencialidades** e **4.16. Conseguir que o tratem de maneira igual aos outros colegas** (os itens foram colocados na ordem de importância dada pelos inquiridos). Pelos conteúdos destes itens verifica-se que eles reforçam o que foi afirmado para o item anterior, o seja, é forte o receio / preocupação dos pais relativos à não discriminação dos filhos e ao reconhecimento do seu valor pessoal. Os dados parecem indicar que as expectativas dos pais não são muito elevadas no que concerne a estes aspectos.

São sintomáticas, também, algumas ausências de resposta: os pais não revelam preocupações relativas aos seguintes itens:

3.4. Conseguir arranjar amigos; 3.5. Arranjar pessoas para conversar; 4.14. Fazer com que os outros gostem do seu trabalho.

Neste aspecto a única não resposta que estranhámos é a do item 4.14. Parece que os pais não receiam que os outros não gostem do trabalho efectuado pelos filhos, talvez por considerarem que os mesmos os conseguirão executar de maneira satisfatória, ou por outros motivos que carecem de maior investigação. As restantes respostas indiciam que os pais não têm receio relativamente a aspectos que se prendem com os relacionamentos sociais dos sujeitos.

Análise do factor Falta de apoio no cumprimento de obrigações

Neste factor os diversos itens registam pontuações relativamente baixas o que indica que estas não são as principais preocupações relativamente às dificuldades que os seus educandos irão enfrentar quando terminarem a escolaridade ou quando começarem a trabalhar. Neste factor o item **4.5. Ter de trabalhar todos os dias** foi o que obteve maior percentagem (25%). Seguem-se com igual percentagem (12,5%) os itens **4.11. Não poder faltar**, **4.6. Ter de acordar cedo**, **4.7. Ter de ir sozinho para o local de emprego** e **4.9. Ter de cumprir o horário de trabalho**.

Com este tipo de preocupações alguns pais parecem querer dizer que os seus filhos terão algumas dificuldades no cumprimento das suas obrigações de assiduidade e pontualidade em relação ao emprego. Tal parece reflectir que alguns destes sujeitos já têm actualmente tais tipos de dificuldades estes progenitores não têm grandes expectativas em relação à sua ultrapassagem. Mas o mais importante em relação ao factor agora considerado é que a grande maioria dos inquiridos, por não terem assinalado estes itens, consideram que os seus filhos não terão este tipo de dificuldades (dificuldades no cumprimento de obrigações). A escola e a instituição, ao trabalharem estes aspectos (pontualidade, assiduidade, cumprimento de normas, cumprimento de regras) jogam um importante papel na “formatação” dos alunos para aquisição destas competências.

Uma questão importante é ausência de resposta no item 4.10. Ter de trabalhar em equipa. Os inquiridos consideram, pois, que os sujeitos da amostra não terão dificuldades em trabalhar em equipa.

Análise do factor Falta de apoio económico

Este é o factor a que os pais dão menos importância. Aqui, uma pequena fatia dos inquiridos disse que as suas preocupações se prendem com o facto de os seus filhos, quando começarem a ganhar trabalhar irem **ganhar pouco dinheiro**. Tal poderá dizer-nos que alguns destes progenitores têm consciência da realidade actual do mercado de emprego relativa aos deficientes, e dos fracos e pouco eficazes apoios, mesmo ao nível do sistema de incentivos, que visam incrementar a oferta. Alguns pais parecem, pois, revelar também fracas expectativas relativas à profissão exercida, que sendo mal remunerada, decerto esperam será pouco qualificada.

A não resposta ao item **3.8. Ter dificuldades económicas quando deixar a escola (deixar de estudar)**, vai de encontro ao que tínhamos dito relativamente à classe social destas

famílias (média, média-alta), pois revelam que a falta de dinheiro para apoiar os filhos quando estes deixarem de estudar não entram no seu rol de preocupações.

Expectativas dos pais em relação a possíveis mudanças na vida dos filhos provocadas pelo fim da escolaridade, pela transição para a vida activa / integração profissional

Para além das preocupações dos pais acerca das dificuldades que os filhos irão enfrentar após o fim da escolaridade, também se quis conhecer as suas **expectativas em relação a possíveis mudanças na vida dos descendentes** quando os ditos tiverem um emprego (**Questão 5 da Parte II do Questionário aos pais**). Pela análise desta questão (onde os inquiridos podem assinalar todos os itens que correspondem ao seu caso) poder-se-á aquilatar do grau de confiança dos pais na integração profissional dos filhos, o que dará uma chave para a interpretação das expectativas (positivas ou negativas) expressas nas representações dos jovens com trissomia. Finalmente, para confirmar as conclusões anteriores foi pedido que os Encarregados de Educação indicassem numa escala de um a seis (**Questão 2, da Parte III do Questionário aos pais**), o grau global das expectativas dos elementos familiares em relação a dois aspectos:

- Expectativa quanto ao futuro profissional dos jovens
- Expectativa quanto à integração na vida activa

Apesar de aparentarem dizer respeito à mesma questão (futuro profissional) há uma diferença entre os dois itens. O pai / Encarregado de educação pode considerar que o seu filho até consegue um primeiro emprego (primeiro aspecto), mas que não terá futuro profissional pelos mais variados motivos (segundo aspecto). Também pode acontecer que o segundo aspecto seja negativo e o primeiro positivo, pois é concebível que o encarregado de educação entenda que o seu educando terá um bom futuro profissional, apesar de no início ter dificuldades de integração (para evitar dúvidas foram colocados no questionário os dois conceitos envolvidos nesta questão).

Em termos da **Questão 5 da Parte II do Questionário aos pais**, entendeu-se, para facilitar a análise, dividir os itens em **expectativas positivas e negativas**:

Expectativas quanto a mudanças na vida dos filhos quando estes começarem a trabalhar:

Expectativas	Itens
--------------	-------

Expectativas positivas	5.1. Vai ter mais dinheiro (1)
	5.2. Não vai precisar do dinheiro dos pais (1)
	5.3. Vai poder ajudar economicamente os pais (1)
	5.4. Vai viver numa casa sozinho (2)
	5.5. Vai casar (2)
	5.6. Vai ter mais amigos (2)
	5.8. Vai sentir-se uma pessoa importante (2)
	5.9. Vai poder conversar mais (2)
	5.7. Vai ter menos amigos (3)
Expectativas negativas	5.10. A sua vida pouco vai mudar (4)

Quadro 49-Expectativas dos pais sobre mudanças na vida dos filhos originadas pelo trabalho
Legenda: (1) – Expectativas de âmbito económico; (2) – Expectativas de âmbito social e psico-social; (3) – Dificuldades no relacionamento interpessoal; (4) – Ausência de expectativas.

Nesta questão foi dada aos pais uma lista de expectativas para seleccionar de acordo com as suas percepções. Esta lista que não se pretende exaustiva contém os itens que o investigador considerou mais curiais. Existe um maior número de itens com expectativas positivas porque parte-se do princípio que, para uma pessoa com deficiência, conseguir emprego acarreta muito mais benefícios do que o contrário, pelo que se pressupõe que perante essa situação, os pais possuirão mais expectativas positivas do que negativas. De qualquer modo os itens das questões anteriores já cobriam diversos tipos de expectativas, pelo julgamos ter apresentado no grupo das questões sobre este tema um conjunto bastante extenso das possibilidades mais consideradas na literatura.

Os itens apresentados no quadro podem ser organizados da seguinte forma:

Expectativas positivas (EP):

EP (i) Expectativas de âmbito económico – aumento do poder económico (item 5.1.), independência (item 5.2.) e ajuda nas despesas dos pais (item 5.3.);

EP (ii) Expectativas de âmbito social e psico-social – promoção do relacionamento interpessoal com o alargamento da rede relacional e do espaço de interacção social. Distinguem-se **duas subcategorias:**

- a) **Sair de casa** – benefícios resultantes do alargamento do espaço de interacção social que possam até mesmo propiciar o casamento (itens 5.4. e 5.5.);
- b) **Relacionamento com os colegas** – benefícios resultantes do aumento do número de amigos (item 5.6.) e consequências daí resultantes (itens 5.8 e 5.9.)

Expectativas negativas (EN):

EN (i) Dificuldades no relacionamento interpessoal – dificuldades resultantes da diminuição da rede relacional resultante da sua situação de trabalhador (item 5.7);

EN (ii) Ausência de expectativas – pais que não acreditam que a vida dos seus filhos sofra mudanças de algum significado, apenas pelo facto de ter um emprego (item 5.10).

O quadro que se segue resume as **respostas**:

Expectativas	Itens	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	T	%
Expectativas positivas	5.1. Vai ter mais dinheiro (1)					X				Sem dados	1	12,5
	5.2. Não vai precisar do dinheiro dos pais (1)										0	0
	5.3. Vai poder ajudar economicamente os pais (1)										0	0
	5.4. Vai viver numa casa sozinho (2)										0	0
	5.5. Vai casar (2)										2	25
	5.6. Vai ter mais amigos (2)		X						X		7	87,5
	5.8. Vai sentir-se uma pessoa mais importante (2)	X	X	X	X		X	X	X		1	12,5
	5.9. Vai poder conversar mais (2)		X								0	0
	5.7. Vai ter menos amigos (3)										1	12,5
	5.10. a sua vida pouco vai mudar (4)								X			
Expectativas negativas												

Quadro 50-Tipos de expectativas

Legenda: (1) – Expectativas de âmbito económico; (2) – Expectativas de âmbito social e psico-social; (3) – Dificuldades no relacionamento interpessoal; (4) – Ausência de expectativas.

Expectativas dos pais relativas a mudanças na vida dos filhos quando estes começarem a trabalhar

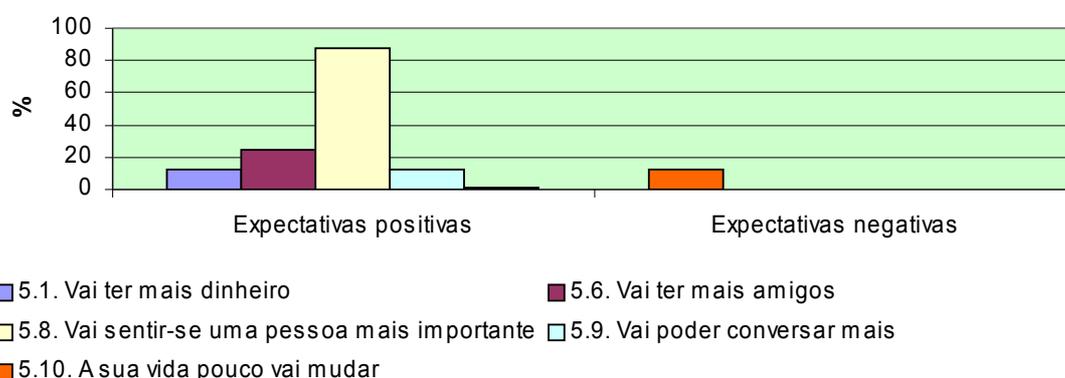


Gráfico 28 -Expectativas dos pais

Na análise do gráfico 28 e do correspondente Quadro 50 constata-se que:

- Existem diversos tipos de expectativas colocadas na questão às quais os pais não dão qualquer importância. Estão neste rol os itens relacionados com:

› **Expectativas positivas**

- **Expectativas de âmbito económico** relacionados com independência (5.2) e com ajuda nas despesas dos pais (5.3). Mesmo o item relacionado com o aumento do poder económico (5.1) obteve uma percentagem pouco significativa

Significa, então, que os pais não acreditam que os seus filhos venham, em termos económicos, a ganhar valores com algum significado que lhes permita adquirir independência económica ou ajudar financeiramente os pais. Não acreditam, também, que o trabalho e o valor auferido, venha a contribuir para o aumento do poder económicos destes sujeitos.

- **Expectativas de âmbito social e psico-social**, na vertente “Sair de casa” (itens 5.4 e 5.5). Os pais não acreditam que pelo simples facto de estarem a trabalhar estes jovens consigam tornar-se suficientemente independentes ao nível económico, e talvez a outros, para conseguirem viver sozinhos. Mais uma vez temos aqui incluído o factor remuneração dos trabalhadores deficientes em geral, e com trissomia em particular;

› **Expectativas negativas**

- ◆ **Dificuldades no relacionamento interpessoal.** Neste âmbito os pais não têm expectativas negativas o que significa que não receiam que os filhos tenham dificuldade neste campo quando começarem a trabalhar. A nosso ver tal relaciona-se com a personalidade típica dos trissómicos, que são, normalmente, como mostram as entrevistas, pessoas muito afectivas, muito “amigas do seu amigo”, afáveis, sorridentes, etc. São, portanto, capazes de fazer com que os outros gostem deles o que facilita muito o relacionamento interpessoal.

- Só há um tipo de expectativa a que os pais dão directamente uma grande importância. Esta expectativa (item 5.8) foi classificada na categoria **Expectativas de âmbito social e psico-social** na vertente “**Relacionamento com os colegas**”, mas poderia ter sido classificada numa categoria própria que poderíamos designar por “benefícios do trabalho”, pois é isso que este

item exprime. Para os pais o respectivo filho quando começar a trabalhar vai sentir-se uma pessoa mais importante. Perguntávamos atrás qual era a motivação para estes pais e para os sujeitos quererem trabalhar e aqui encontramos a resposta. Para estes jovens e respectivas famílias o filho trissómico ter um trabalho é visto e sentido como uma espécie de vitória e a realização de um sonho (veja-se nas entrevistas). Trata-se de um objectivo perseguido por estes jovens (e que motivação mais forte existe do que querer cumprir um objectivo, alcançar um sonho?) que buscam no trabalho a sua realização pessoal, a igualdade com os outros, o minorar, em termos psicológicos, da sua condição de deficientes. Com o trabalho estes jovens, mesmo que mal remunerados, sentem que são úteis, que produzem coisas (materiais ou não) com valor. Senão atente-se na percentagem de respostas ao item 5.10.O baixo valor fala por si, indicando-nos que a grande maioria destes pais espera que a vida dos seus mude bastante quando estes estiverem a trabalhar. Ora se anteriormente os dados mostravam que estes pais poucas expectativas tinham em relação aos outros factores (que incluíam poder económico, sair de casa, etc.) esta baixa percentagem respostas só pode estar relacionada com o item que afirma que o filho “vai sentir-se uma pessoa *mais importante*” quando começar a trabalhar.

Grau global das expectativas dos elementos familiares

Questão 2, da Parte III do Questionário aos pais – grau global das expectativas dos elementos familiares em relação a dois aspectos:

- Expectativa quanto ao futuro profissional dos jovens
- Expectativa quanto à integração na vida activa

Os resultados das respostas a esta questão são os seguintes:

Expectativas	Itens	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	T
Quanto à transição para a vida activa do sujeito	Expectativa quanto ao futuro profissional	4	4	4	4	4	3	5	3	Sem dados	31
	Expectativa quanto à integração na vida activa	4	3	4	5	3	4	5	3		31

Quadro 51-Expectativas dos pais sobre a TVA

Para facilitar a análise as respostas dadas na escala do questionário apresentadas no quadro anterior (de um a seis) foram reduzidas a uma escala classificativa do **Grau de expectativa**. Assim **classificações de um a três** foram consideradas como reveladoras de **Grau**

de Expectativa Baixo (1); classificação quatro, Grau de Expectativa Médio (2); classificação cinco e seis, Grau de Expectativa Alto (3).

Factor de expectativa	1 - Grau de expectativa Baixo (em %*)	2 - Grau de expectativa Médio (em %*)	3 - Grau de expectativa Alto (em %*)
Futuro profissional	25	62,5	12,5
Integração na vida activa	37,5	37,5	25

Quadro 52- Resultados sobre o grau de expectativa dos pais
Legenda: *em % de pais dos sujeitos que revelam este nível de expectativa

Verifica-se deste modo, que o **grau de expectativa dos pais em termos globais se pode classificar de médio** em relação ao futuro profissional dos filhos. Em termos de integração profissional o grau global das expectativas dos pais está entre o baixo e o médio. Estes resultados estão de acordo com as ilações que tiramos anteriormente e demonstraram que os pais têm muitas dúvidas, e poucas esperanças, em relação ao processo de TVA dos filhos.

2.3.2. Ansiedade dos pais

Com o fim da escolaridade, com a conseqüente saída da escola, as opções de integração na vida activa e de integração profissional, são propiciadoras de expectativas, positivas e negativas, que podem gerar ansiedade nos pais com o conseqüente reflexo nos filhos. Na **questão 3 da Parte III do Questionário aos pais** foi-lhes pedido que avaliassem (numa escala de um a seis) o seu grau de ansiedade em relação a três assuntos:

1 – Transição para a vida activa – ansiedade quanto ao processo de TVA em si (item 3.1.), ansiedade quanto à profissão escolhida pelo filho (item 3.2) e interferência nessas escolhas (item 3.3);

2 – Aceitação social – reacção ansiosa em resultado das expectativas relacionadas com a integração social, pós escola, dos filhos (item 3.4);

3 – Integração na vida activa – reacção ansiosa resultado das expectativas, ou das representações dos pais acerca da integração dos filhos na vida activa (definida no questionário como: “processo que tem essencialmente a ver com a entrada do jovem no mundo do trabalho”) (item 3.5).

Para facilitar a análise as respostas dadas na escala do questionário (de um a seis) foram reduzidas a uma escala classificativa do nível de ansiedade, assim **classificações de um a três** foram consideradas como reveladoras de **Nível de Ansiedade Baixo** a que se atribuiu o **nível 1**; classificação **quatro**, **Nível de Ansiedade Médio – nível 2**; classificação **cinco e seis**, **Nível de Ansiedade Alto – nível 3**.

Nível de ansiedade quanto a:	Itens	Nível	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	T	Nível médio
Processo de transição para a vida activa	3.1. Ansiedade quanto ao processo de TVA	1 2 3	2	3	2	3	3	1	3	3	Sem dados	20	3
	3.2. Ansiedade quanto às escolhas profissionais	1 2 3	nr	3	2	2	1	1	3	3		15	2
	3.3. Interferências nas escolhas profissionais	1 2 3	nr	3	2	2	3	1	3	3		17	3
	Nível global		2	3	2	2	2	1	3	3			
Integração na vida activa	3.5. Ansiedade quanto à integração na vida activa	1 2 3	3	3	2	3	3	1	3	3		21	3
	Nível global		3	3	2	3	3	1	3	3			
Aceitação social	3.4. Ansiedade quanto à aceitação social	1 2 3	3	3	2	3	2	1	3	3		20	3
	Nível global		3	3	2	3	2	1	3	3			

Quadro 53 - Níveis de ansiedade dos pais

Legenda: n.r. – Não respondeu

Analisando factor a factor verifica-se que todos eles, com excepção das **escolhas profissionais** causam níveis de ansiedade elevados nos pais. Se em relação às escolhas profissionais esse nível é médio, quase em contradição o nível de interferência em relação a essas escolhas é elevado. Significa que estes pais, conscientes das limitações dos filhos, tentam de forma significativa influenciá-los em relação a essas escolhas receando, talvez, que os seus descendentes sofram desilusões no caso de escolherem / desejarem uma profissão inalcançável. Por outro lado não estão muito ansiosos em relação às escolhas talvez por acreditarem que serão capazes de fazer ver aos filhos qual a profissão a seguir.

Em relação aos factores restantes verifica-se um grande nível de ansiedade reveladora de grande insegurança quanto à aceitação social e integração na vida activa. Tal vai de encontro ao que dissemos anteriormente acerca das expectativas relacionadas com estas variáveis. Existe então uma relação que mostra que expectativas baixas geram níveis elevados de ansiedade relacionados com a insegurança dos pais e que tem a ver, na nossa opinião, com o facto de a maior parte destes alunos ainda não ter iniciado um processo de TVA.

Factor de ansiedade	1 - Nível de Ansiedade Baixo (em %*)	2 - Nível de Ansiedade Médio (em %*)	3 - Nível de Ansiedade Alto (em %*)
Processo de transição para a vida activa	12,5	50	37,5
Integração na vida activa	12,5	12,5	75
Aceitação social	12,5	25	62,5

Quadro 54- Nível de ansiedade dos pais

Legenda: * em % de pais dos sujeitos que revelam este nível de ansiedade

Analisando variável a variável verifica-se que, em relação ao processo de TVA, a maioria dos inquiridos revela níveis de ansiedade médios, que pensamos terem mais a ver com algum desconhecimento acerca do que é um processo de TVA do que devido a outra causa. Já em relação às outras duas variáveis, uma grande proporção de respondentes (maior no caso da Integração na Vida Activa) revela níveis de ansiedade elevados.

2.3.4. Percepção dos técnicos e/ou dos sujeitos e/ou dos pais

Para tentar compreender as representações dos sujeitos da amostra, nomeadamente no que diz respeito ao seu auto conceito foi pedido aos técnicos que trabalham directamente com estes jovens que dessem a sua percepção relativa aos seguintes pontos:

- **Motivação para o trabalho** (factores motivacionais; comportamento; reacção a novas situações)
- **Funcionamento independente** (autonomia; segurança)
- **Competências académicas ao nível de aptidões de:**
 - **Comunicação oral**
 - **Comunicação escrita**
 - **Leitura**
 - **Matemática**

Para analisar as motivações dos sujeitos para trabalhar e compará-las com as dos pais tomando como ponto de partida a hipótese de que as expectativas dos segundos influenciam directamente as dos primeiros foram questionadas as

Percepções dos jovens trissómicos e dos pais acerca das:

- **Motivações para o trabalho (razões para trabalhar)**
- **Dificuldades acerca da integração na vida activa e dificuldades acerca da integração profissional**

A seguir vamos analisar todos os pontos acima referenciados.

2.3.4.1. Motivação para o trabalho (factores motivacionais; comportamento; reacção a novas situações)

Para analisar a motivação para o trabalho teve-se em conta o comportamento dos sujeitos quando postos perante actividades escolares. Considerou-se:

Motivação – conjunto de factores determinantes da conduta da pessoa e que são o resultado do interesse que mobiliza a sua actividade. Considerou-se, também, que o **interesse** se manifesta na atenção espontânea dirigida às actividades relacionadas com as propensões do indivíduo.

O questionário (**Questionário sobre a Percepção dos Técnicos, questões 3.5, 3.6 e 3.7**) foi construído de modo a conseguir uma análise dos dados que permitisse classificar a motivação dos sujeitos num dos quatro géneros (**factores motivacionais**) a seguir definidos:

Factores motivacionais:

- 1- **Motivação sem ajuda** – quando o sujeito não necessita de ajuda do professor para continuar motivado e trabalha activamente nas actividades propostas.
- 2- **Motivação com ajuda** – quando o sujeito trabalha activamente, mas necessita da ajuda.
- 3- **Pouca motivação** – quando o sujeito revela dificuldades em aderir à generalidade das tarefas propostas ou apresenta comportamentos de alheamento, mas, apesar disso procura a ajuda do professor.
- 4- **Sem motivação** – quando o sujeito apresenta os comportamentos descritos no factor anterior, mas não procura a ajuda do professor.

Consideram-se pertencentes a cada uma das categorias anteriores os jovens que se inserem pelo menos num dos itens dos **grupos A ou B** assinalados em baixo. O **grupo de itens A** pertence à **questão 3.5.** enquanto o **grupo de itens B** pertence à **questão 3.6.**

Motivação sem ajuda:

<p>Itens A:</p> <p>1. Está normalmente atento e trabalha activamente em todas as tarefas;</p> <p>2. Está normalmente atento e trabalha activamente, mas só nas actividades que o motivam.</p>	<p>Itens B:</p> <p>1. Completa-as com pequena ajuda.</p>
--	---

Motivação com ajuda:

<p>Itens A:</p> <p>2. Está normalmente atento e trabalha activamente, mas só nas actividades que o motivam;</p> <p>4. Está sistematicamente a fazer perguntas e a procurar ajuda.</p>	<p>Itens B:</p> <p>2. Completa-as com pequena ajuda;</p> <p>3. Está constantemente a pedir ajuda, mesmo quando parece capaz de realizá-las.</p>
--	--

Pouca motivação

<p>Itens A:</p> <p>3. Tem dificuldade em aderir à generalidade das actividades propostas;</p> <p>4. Está sistematicamente a fazer perguntas e a procurar ajuda;</p> <p>5. Frequentemente sai do seu lugar para pedir ajuda ao professor / monitor</p> <p>8. Em geral prefere trabalhar em grupo do que sozinho</p>	<p>Itens B:</p> <p>2. Completa-as com pequena ajuda;</p> <p>3. Está constantemente a pedir ajuda, mesmo quando parece capaz de realizá-las</p>
---	---

Sem motivação:

<p>Itens A:</p> <p>3. Tem dificuldade em aderir à generalidade das actividades propostas;</p> <p>6. Sai do seu lugar, vagueia pela sala de aula e brinca;</p> <p>7. Sai da sala / local de trabalho sem justificar.</p>	<p>Itens B:</p> <p>4. Raramente as termina, mudando frequentemente de actividade.</p>
--	--

As duas referidas questões do Questionário sobre a Percepção dos Técnicos (questão 3.5 e 3.6) permitem conhecer os factores motivacionais dos sujeitos. A questão 3.6, cruzada com os factores motivacionais, permite tirar algumas ilações sobre a forma como estes jovens se comportarão perante o trabalho quando integrados numa empresa. Estas ilações são apenas projecções, não tendo a força de uma lei científica, pois dizem apenas respeito a uma espécie de diagnóstico do estado presente da pessoa, resultando daí uma previsão que se confirmará ou não no futuro. Isto porque os seres humanos, encarados de um ponto de vista desenvolvimentalista, estão em constante desenvolvimento e reconstrução pelo que, tal como dizem os folhetos publicitários dos bancos “rendibilidades presentes, não significam rendibilidades futuras, sendo apenas um indicativo”.

Assim, **do cruzamento da questão 3.6 com os factores motivacionais resultam as seguintes previsões:**

Nota: **Para fazer a previsão têm de se conjugar no indivíduo o factor motivacional (coluna I) com um dos itens da coluna II do Quadro 56.**

I – Factores motivacionais do sujeito	II – Item da questão 3.6	Previsão
Motivação sem ajuda	1. Geralmente adere com interesse desde o início e mantém a atenção;	α) É um aluno atento e interessado pelo que se pode prever que será um trabalhador igualmente atento e interessado nas actividades que terá de executar.

Motivação com ajuda	1. Geralmente adere com interesse desde o início e mantém a atenção;	β) É um aluno atento e interessado pelo que se pode prever que será um trabalhador igualmente atento e interessado nas actividades que terá de executar. No entanto precisa aumentar a confiança nas suas capacidades.
	2. Geralmente adere com interesse desde o início, mas desiste com facilidade	γ) É um aluno geralmente atento e interessado pelo que se pode prever que será um trabalhador igualmente atento e interessado nas actividades que terá de executar. No entanto precisa ser motivado para continuar a executar a tarefa, porque desiste facilmente perante qualquer dificuldade o que denota falta de confiança nas suas capacidades.
Pouca motivação	1. Geralmente adere com interesse desde o início e mantém a atenção;	δ 1) Aluno que necessita de pequena ajuda para executar as tarefas. Perante situações novas mantém-se atento. A sua falta de motivação parece estar mais relacionada com a necessidade de chamar a atenção, do que com falta de motivação perante o trabalho, pelo que precisa corrigir este problema para se tornar um trabalhador sempre atento e empenhado nas suas tarefas. Se não for ultrapassada, a solicitação constante de

	<p>2. Geralmente adere com interesse desde o início, mas desiste com facilidade</p>	<p>atenção pode dificultar a integração profissional.</p> <p>δ 2) Adere perante situações novas, mas depois desiste facilmente. Revela pouca motivação para a execução de qualquer tarefa, o que pode impedir a sua integração profissional. Como aluno a dificuldade pode estar na falta de confiança nas suas capacidades pelo que necessitam de constante reforço positivo para ganharem confiança e terem sucesso, aumentando assim os seus níveis de motivação.</p>
	<p>3. Mostra-se indiferente 4. Rejeita de imediato</p>	<p>δ 3) Revela pouca motivação para a execução de qualquer tarefa, o que pode impedir a sua integração profissional. Como aluno a dificuldade pode estar na falta de confiança nas suas capacidades pelo que necessitam de constante reforço positivo para ganharem confiança e terem sucesso, aumentando assim os seus níveis de motivação. Outra das dificuldades pode estar no tipo de currículo frequentado que pode ser pouco estimulante para este</p>

		aluno.
Sem motivação	<p>2. Geralmente adere com interesse desde o início, mas desiste com facilidade</p> <p>3. Mostra-se indiferente</p> <p>4. Rejeita de imediato</p>	<p>ε) A falta de interesse nas tarefas pode relacionar-se com a falta de hábitos de trabalho, ou desadequação do tipo de currículo frequentado. Precisam ganhar hábitos de trabalho e possível mudar de currículo ou a sua integração profissional corre sérios riscos de fracasso.</p>

Quadro 55-Tipos de motivação

Por último (previsão ζ) os alunos que têm “dificuldade em aderir à generalidade das tarefas” (item 3.5.4) e simultaneamente saiem do seu lugar, vagueiam pela sala e brincam (item 3.5.6) ou saiem da sala de aula / local de trabalho sem autorização (item 3.5.7) revelam dificuldades no cumprimento de normas e regras de trabalho, bem como de normas sociais. De tais factos resultam comportamentos de rejeição perante situações novas o que impedirá a integração e / ou permanência num Posto de trabalho.

Vamos então passar à análise dos resultados.

Casos	A. Comportamento mais frequente na relação com o trabalho								B. Comportamento em actividades em que está motivado				Factores motivacionais			
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	M. s/a	M. c/a	P.M.	S.M.
C1	x									x				X		
C2		x								x				X		
C3		x		x	x					x					X	
C4		x							x					X		
C5		x								x				X		
C6		x		x	x	x				x					X	
C7		x	x	x	x					x	x	x				X
C8			x		x						x				X	
C9		x		x					x					X		
T	1	6	2	4	5	1	0	0	1	6	2	1	0	5	3	1
%	11	67	22	44	56	11	0	0	11	67	22	11	0	56	33	11

Quadro 56-Resultados sobre a motivação dos sujeitos

Legenda: T – Total, M. s/a – Motivação sem ajuda, M. c/a – Motivação com ajuda, P.M. – Pouca Motivação, S.M. – Sem Motivação.

A – 1 – Está normalmente atento e trabalha activamente em todas as tarefas; **2** – Está normalmente atento e trabalha activamente, mas só nas actividades que o motivam; **3** – Tem dificuldade em aderir à generalidade das actividades propostas; **4** – Está sistematicamente a fazer perguntas e a procurar ajuda; **5** – Frequentemente sai do seu lugar para pedir ajuda ao professor / monitor; **6** – Sai do seu lugar, vagueia pela sala e brinca; **7** – Sai da sala / local de trabalho sem justificar; **8** – Em geral prefere trabalhar em grupo do que sozinho.

B – 1 – Completa-as sem ajuda; **2** – Completa-as com pequena ajuda; **3** – Está constantemente a pedir ajuda, mesmo quando parece conseguir realizá-las; **4** – Raramente as termina, mudando frequentemente de actividade.

Analisando item a item verifica-se que os **comportamentos mais comuns nestes sujeitos na sua relação com o trabalho** são:

- 2 – Está normalmente atento e trabalha activamente, mas só nas actividades que o motivam;
- 5 – Frequentemente sai do seu lugar para pedir ajuda ao professor / monitor.

Verifica-se, também, que são inexistentes comportamentos do género:

- 7 – Sai da sala / local de trabalho sem justificar;
- 8 – Em geral prefere trabalhar em grupo do que sozinho.

A não existência do comportamento 8 parece estar em contradição com o que concluímos acerca da opinião dos pais que apontava para a faculdade destes sujeitos conseguirem trabalhar grupo, mas se analisarmos mais profundamente verificamos que não é bem assim; ter competência para se trabalhar em grupo não significa que se prefira essa situação, o que parece ser o caso destes sujeitos que conseguem trabalhar sozinhos.

Em relação **a atividades em que está motivado** os sujeitos mostram principalmente o seguinte **comportamentos**:

2 – Completa-as com pequena ajuda.

Portanto, dadas as dificuldades inerentes à sua deficiência, estes sujeitos não são capazes de completar as tarefas em que estão motivados sem receber alguma ajuda.

Conjugando os itens A e B conclui-se que:

-56 % destes sujeitos têm **motivação**, mas **com ajuda**;

-33% têm **pouca motivação**;

- 11% **não têm motivação** para o trabalho.

Verifica-se, assim, que **nenhum destes sujeitos tem um comportamento que configure motivação sem ajuda**.

E como reagem estes jovens perante situações novas de aprendizagem ou outras? De acordo com a análise dos dados resultantes do Questionário aos Técnicos (Questão 3.7.) estes jovens reagem de acordo com os seguintes quatro comportamentos (itens):

Item	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
1. Geralmente adere com interesse desde o início e mantém a atenção.	(4)	44%
2. Geralmente adere com interesse desde o início, mas desiste com facilidade.	(5)	56%
3. Mostra-se indiferente	0	0
4. Rejeita de imediato	0	0

Quadro 57-Frequências da motivação

Verifica-se que existem dois comportamentos típicos expressos pelos itens 1 e 2. Portanto estes indivíduos reagem aderindo desde início mantendo a atenção ou desistindo com facilidade (a maioria dos sujeitos da amostra) perante alguma dificuldade o que está de acordo com o facto destes indivíduos terem tendência em ter de factores motivacionais para motivação com ajuda.

É positivo que não se verifique a existência de sujeitos que sejam indiferentes ou que rejeitem de imediato situações novas de aprendizagem.

Casos	Reacção perante situações novas		Factores motivacionais			Previsão
	1. Adere e mantém o interesse	2. Adere, mas desiste	M. c/a	P.M.	S.M.	
C1	X		X			β
C2	X		X			β
C3		X		X		$\delta 2$
C4		X	X			γ
C5		X	X			γ
C6	X			X		$\delta 1$
C7		X			X	ϵ
C8		X		X		$\delta 2$
C9	X		X			β

Quadro 58 -Previsões sobre a motivação

Previsões sobre o comportamento dos sujeitos perante o trabalho, quando integrados numa empresa

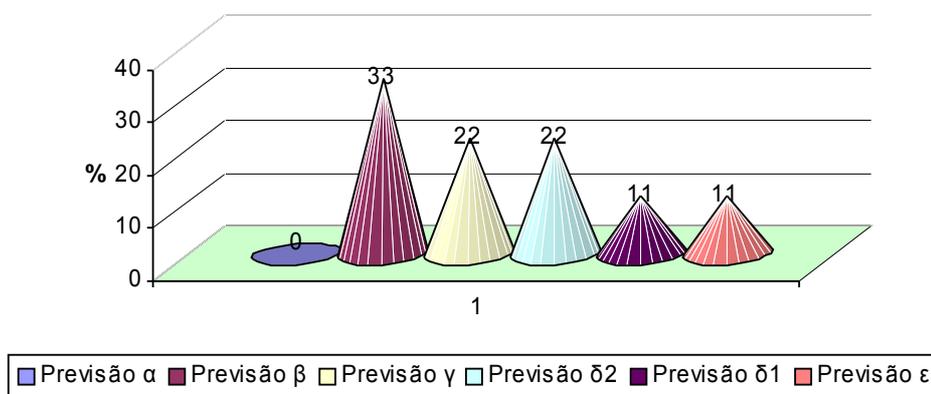


Gráfico 29- Previsão sobre os comportamentos dos sujeitos perante o trabalho

O gráfico mostra que as previsões sobre o comportamento destes sujeitos perante o trabalho não são muito homogêneas. Dos dados retira-se que:

- Nesta amostra não existem sujeitos para quem possamos fazer uma previsão α , ou seja indivíduos a quem se possa prever que será um trabalhador atento e interessado nas actividades que terá de executar, tal como o é actualmente. Em contrapartida, também não encontramos sujeitos com previsão ζ , a pior de todas as previsões.

Queremos desde já ressaltar que estas previsões foram feitas com base no trabalho escolar. Uma pessoa pode não se interessar muito pelo trabalho escolar que a desmotiva por qualquer motivo, mas ser extremamente motivada numa profissão que respeite os seus interesses pessoais. De qualquer modo as previsões aqui feitas ainda serão confrontadas com os factores motivacionais obtidos a partir das entrevistas.

- A maioria dos sujeitos, embora numa proporção não muito significativa, obtém uma previsão β , a partir das informações dos técnicos. Tal indica que se trata de alunos atentos e interessados para os quais se pode prever que serão trabalhadores igualmente atentos e interessados nas actividades que terão de executar. No entanto precisam aumentar a confiança nas suas capacidades precisando para isso de uma pequena ajuda dos professores / monitores e pessoas significantes.

- Para alguns destes sujeitos a previsão é γ e δ_2 .

Aqueles que têm **previsão γ** são alunos geralmente atentos e interessados pelo que se pode prever que serão trabalhadores atentos e interessados nas actividades a executar. No entanto precisam ser motivados para continuarem a executar a tarefa, porque desistem facilmente perante qualquer dificuldade o que denota falta de confiança nas suas capacidades.

Os com previsão δ_2 já são alunos mais problemáticos em termos de motivação e integração profissional. São pessoas que aderem a situações novas, mas depois desistem facilmente. Tal revela pouca motivação para a execução de qualquer tarefa, o que pode impedir a sua integração profissional. Como aluno a dificuldade pode estar na falta de confiança nas suas capacidades pelo que necessitam de constante reforço positivo para ganharem confiança e terem sucesso, o que aumentará os seus níveis de motivação.

- Uma minoria dos indivíduos da amostra têm previsões δ_1 ou ϵ .

Os que têm **previsão δ1** são indivíduos que podem ter sucesso na integração profissional, desde que ultrapassem alguns problemas. Isto porque apesar de serem alunos que necessitam de pequena ajuda para executar as tarefas e que se mantêm atentos perante situações novas, mas que demonstram com o seu comportamento falta de motivação para as cumprir. Esta falta de motivação parece estar mais relacionada com a necessidade de chamar a atenção, do que com falta de motivação perante o trabalho, pelo que precisa corrigir este problema para se tornar um trabalhador sempre atento e empenhado nas suas tarefas. Se não for ultrapassada, a solicitação constante de atenção tal pode dificultar a integração profissional.

Os indivíduos ε são os mais problemáticos em termos de integração profissional, isto porque são sujeitos que demonstram falta de interesse nas tarefas a executar. Tal pode relacionar-se com a falta de hábitos de trabalho, ou desadequação do tipo de currículo frequentado. Alunos deste género precisam ganhar hábitos de trabalho e possivelmente mudar de currículo para que a sua atitude se modifique. De outro modo a sua integração profissional poderá correr sérios riscos de fracasso.

Outros factores que poderão levar a fazer previsões sobre a integração é o **funcionamento independente** que se analisará no ponto que se segue, mas para já vamos confrontar as percepções dos técnicos acerca da motivação e comportamentos indicativos com a opinião dos jovens obtida através da entrevista.

A partir da sistematização da **entrevista** obtém-se em termos de **factores motivacionais**:

Casos	Factores motivacionais			
	Motivado	Alguma motivação	Pouca Motivação	Sem Motivação
C1	X			
C2	X			
C3			X*	
C4	X			
C5	X			
C6	X			
C7		X		
C8	Sem dados			
C9	Sem dados			
T	5	1	1	0
%	71	14,3	14,3	0

Quadro 59-factores motivacionais

Legenda: O sujeito C3 afirmou na entrevista que não gosta de trabalhar, pelo que, apesar dos resultados obtidos anteriormente, foi colocado na categoria “Pouca Motivação”.

Da análise do Quadro 59 verifica-se que a grande maioria destes sujeitos está muito motivado para trabalhar por razões/motivações, que analisaremos depois, que diferem em quase todos os aspectos das invocadas pelos pais.

Apenas uma pequena minoria de jovens com potencial para a integração profissional têm pouca motivação para trabalhar.

Não se registam casos de jovens trissómicos que não tenham qualquer vontade de trabalhar após deixarem a escola.

Estes resultados vão de encontro ao que dizíamos em relação ao estatuto social dos respectivos pais (aqui directamente relacionado com o grau de escolaridade e/ou com a profissão exercida). São pais de um estatuto social de classe média / alta a exercer, na maioria dos casos, profissões qualificadas. São pais que, na nossa opinião, têm motivação para a realização transmitindo-a aos filhos que assim mostram a motivação para trabalhar aqui verificada.

Verifica-se, a partir das previsões feitas com base na percepção dos técnicos e dos factores motivacionais, que a grande proporção destes sujeitos são integráveis profissionalmente. Estes profissionais precisam, numa maioria dos casos integráveis, ajudar estes alunos a ultrapassar alguns problemas que têm a ver com a motivação na realização das tarefas, com a adequação dos currículos aos interesses destes alunos (talvez currículos com mais

disciplinas de carácter prático ou mais dirigido ao mundo do trabalho). Estes alunos também precisam experienciar mais o sucesso para que aumentem os níveis de motivação, consequentemente, as tarefas a executar devem ser desenhadas tendo esse objectivo em meta. Pelo exposto aconselha-se a que o processo de TVA seja uma realidade para estes jovens.

2.3.4.2. Percepção dos jovens trissómicos e dos pais acerca das:

- **Motivações para o trabalho (razões...)**
- **Dificuldades acerca da integração na vida activa e Dificuldades acerca da integração profissional**

2.3.4.2.1. Percepção dos jovens trissómicos e dos pais acerca das motivações para o trabalho (razões para trabalhar)

Pais

No capítulo acerca das expectativas dos pais e dos sujeitos sobre a integração profissional verificamos que para os pais a principal motivação para os filhos irem trabalhar prendia-se com **factores relacionados com auto estima**. Para estes encarregados de educação o facto de os filhos trabalharem faria com que os mesmos se sentissem mais importantes. Vamos agora analisar em maior profundidade para ver se encontramos outras razões pelas quais os pais consideram importantes que os filhos trabalhem.

Razões apontadas pelos pais (Questão 1 – Secção II, Questionário aos Pais)

Quando se perguntou “Considera importante que o seu filho(a) tenha um emprego após deixar de estudar?” estes inquiridos responderam de acordo com o ilustrado pelo Quadro 60.

Casos	Importante	
	Sim	Não
C1	X	
C2	X	
C3	X	
C4	X	
C5	X	
C6	X	
C7	X	
C8	X	
C9	Sem dados	
T	8	0
%	100	0

Assim, verifica-se que os pais são unânimes neste aspecto. Para eles é muito importante que os filhos trabalhem.

Para além desta pergunta dicotómica a questão incluía também uma pergunta aberta. Vejamos a seguir os resultados obtidos a partir da respectiva análise indutiva.

Quadro 60-Importância do emprego

Razões que os Encarregados de Educação apontam como importantes motivos para que o filho(a) tenha um emprego:

Casos	Razões para ter um emprego						
	Autonomia	Independência	Ocupação	Integração social	Conviver e aprender*	Auto – estima**	Responsabilidade ¹
C1	X						X
C2			X			X	
C3			X			X	
C4	X	X	X			X	
C5		X	X		X		
C6	X			X		X	
C7			X	X	X		
C8	X			X			
C9	Sem dados						
T	4	2	5	3	2	4	1
%	50	25	62,5	37,5	25	50	12,5

Quadro 61-Razões da importância de ter emprego

Legenda: *Conviver e aprender com o contacto com outras pessoas (oportunidade que o emprego dá de aumentar a possibilidade de relacionamentos pessoais; **Resultante, entre outros factores, de o sujeito se sentir socialmente útil, de ser remunerado (um dos pais refere este factor como importante); ¹Responsabilidade – trabalho associado à aquisição de competências no campo do cumprimento de regras.

Como se observa no Quadro 61, foram apontadas seis ordens de razões para trabalhar. Estas vão desde o simples trabalhar para estar ocupado até às mais importantes ao nível de ganhos sócio – cognitivos para sujeito: trabalhar para ser autónomo; para ter independência; para ter maior auto estima; para ter maior responsabilidade «dentro das suas limitações» como diz um dos encarregados de educação.

Em termos do factor **independência** alguns dos pais são prudentes falando em ganhar «alguma independência» o que está de acordo com as expectativas onde vimos que estes inquiridos não esperam grandes ganhos neste aspecto devido à relação que fazem com uma expectada baixa remuneração auferida pelos sujeitos.

Refira-se, também, a pouca importância dada ao aspecto **integração social**, o que nos leva a dizer que para uma maioria de pais o trabalho não é visto como um dos mais importantes factores de integração social sendo apenas um contributo para tal.

Em termos de ganhos de **sentido de responsabilidade**, o encarregado de educação que refere este aspecto não se esqueceu de referir «dentro das suas limitações». Para os inquiridos que apontam este factor o trabalho é associado à aquisição de competências no campo do cumprimento de regras (cumprir horários, cumprir tarefas...).

Em termos das razões apontadas encontramos:

- **Autonomia** – os pais referem que o trabalho como sendo um importante factor para que os sujeitos adquiram autonomia. Significa que, actualmente, uma maioria dos inquiridos não considera os seus filhos totalmente autónomos, o que aponta para falhas no processo formativo;

- **Auto estima** – no sentido de o sujeito se sentir socialmente útil, de ser recompensado pelo esforço, sentir-se válido na sociedade, em suma, sentir-se mais importante.

Quando analisamos as expectativas dos pais acerca da integração profissional já nos tínhamos apercebido da importância deste factor. A única diferença é que quando postos perante a pergunta directa a percentagem de sujeitos a apontar este aspecto não foi tão concludente, o que mesmo assim não lhe retira a importância que é confirmada pelo factor que se segue;

- **Ocupação** – este é o factor apontado pela maior proporção de inquiridos. Esta conclusão apenas confirma outras já retiradas. Da integração profissional os pais esperam poucos ganhos para o sujeito obtidos a partir da remuneração auferida no trabalho (independência, aumento do

poder económico, poder ajudar os pais, por exemplo). Neste aspecto as expectativas são diferentes do que é comum, pois é normal e legítimo esperar ganhos económicos provenientes do trabalho e a partir daí adquirir independência.

Na sua resposta, alguns pais tiveram o cuidado de associar este factor a ganhos de auto estima, o que confirma este factor como a principal razão pela qual os pais defendem que os filhos devem trabalhar.

Sujeitos

Motivações para o trabalho (Questões 2 e 3 – Parte estruturada da entrevista, Parte aberta da entrevista – Questão 1.19).

Para conhecer as **motivações dos sujeitos para trabalhar** fez-se a análise conjunta das três questões da entrevista acima referenciadas. Os dados sistematizados mostram os seguintes resultados categorizados em três tipos de motivos:

- **Motivos económicos** – os que resultam do facto de o trabalho, na sua concepção normal, ser remunerado resultando daí benefícios em termos de poder económico, independência económica e possibilidade de ser solidário (ajudar os pais);

- **Motivos pessoais** – motivações intrínsecas do sujeito relacionadas com factores sócio-cognitivos. O trabalho é encarado como possibilitando alcançar um aumento da independência pessoal (que permite, por exemplo, viver sozinho), aumentara auto estima do sujeito, aumentar a autonomia (entre outros aspectos, através da aquisição de carta de condução e compra de um meio de transporte).

Nesta categoria foram incluídos, ainda, factores como o querer casar, querer ter uma família, gostar da profissão escolhida, ter uma ocupação e querer melhorar as competências pessoais;

- **Aceitação social** – Aqui o trabalho é visto como gerador de prestígio («vou sentir-me uma pessoa mais importante»), conquista do respeito dos outros, aumento da aceitação social. Nesta categoria incluímos outros factores sócio – psicológicos como querer agradar aos pais e aos professores, e factores sócio-relacionais como querer trabalhar para ter mais amigos.

Tipos de razões	Itens	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	T	%
Motivos económicos	2.1. Ter mais dinheiro / ganhar dinheiro	X	X	X	X	X	X	X	7	100
	2.2. Independência económica (Não precisar da ajuda económica dos pais)	X	X		X	X		X	5	71
	4.1. Para ajudar os pais / família		X	X		X	X	X		71
	Para ter dinheiro para outros gastos (roupa, sapatos, motos...)		X	X	X					43
Motivos pessoais	2.3. Aumento independência pessoal (Para viver numa casa sozinho)	X	X	X	X	X			5	62,5
	3.2. Aumento da auto estima		X	X		X	X	X		62,5
	4.4. Aumento da autonomia pessoal (Tirar carta de condução e comprar carro)	X	X	X	X	X	X	X	7	100
	Porque gosta de trabalhar	X	X	X		X			4	57
	Para poder casar / para ter uma família		X	X	X	X				57
	Gosto pela profissão escolhida					X				14
	Para melhorar as competências pessoais	X						X	2	28,5
	Para ter uma ocupação							X	1	14
Aceitação social	2.7. Prestígio pessoal (“Vou ser uma pessoa importante”)	X	X	X	X	X	X	X	7	100
	3.1. Não ser considerado preguiçoso	X		X					2	28,5
	3.3. Aumento da aceitação social	X	X	X	X	X	X	X	7	100
	3.4. Conquista do respeito dos outros	X	X	X	X	X	X		6	86
	3.6. Para agradar aos pais	X	X	X		X	X	X	6	86
	3.7. Para agradar aos professores	X	X	X	X	X	X	X	7	86
	Para ter mais amigos		X						1	14

Quadro 62- Motivos apontados pelos sujeitos sobre a importância de terem emprego

Nota: Os itens sem numeração foram apresentados pelos próprios jovens na parte aberta das entrevistas

Os resultados registados no quadro analisam-se melhor a partir dos gráficos que se apresentam a seguir (Cit. Gráficos 30, 31 e 32).

Motivações/razões dos sujeitos para trabalhar

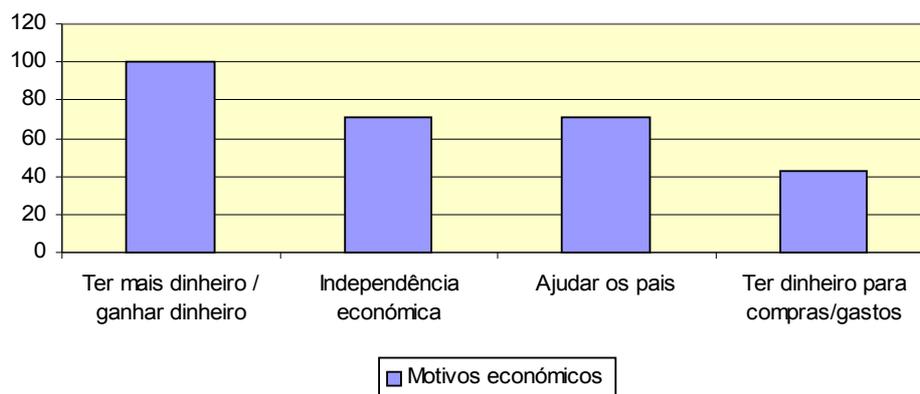


Gráfico 30- Motivações do sujeito para querer trabalhar

Em termos económicos verifica-se que a **principal motivação** tem a ver com a **remuneração** recebida como contrapartida pelo trabalho. Todos estes jovens, e nisto divergem totalmente dos pais, acreditam que irão ganhar muito dinheiro, e querem ganhar muito dinheiro quando trabalharem (o mais moderada em relação a este aspecto é o sujeito C1 que já está a estagiar. Através da remuneração a maioria destes jovens espera atingir a **independência económica** e **conseguir ajudar monetariamente** os pais.

Motivações / razões dos sujeitos para trabalhar

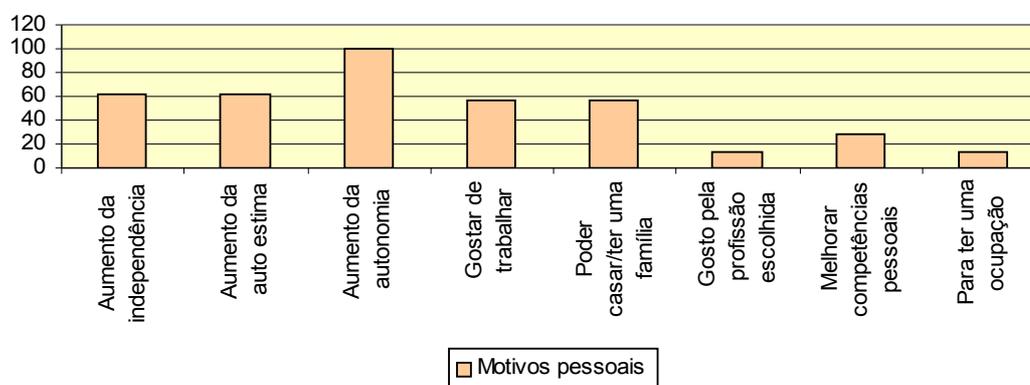


Gráfico 31 - Motivos pessoais para o sujeito querer trabalhar

Em termos de **motivos pessoais** as motivações para trabalhar prendem-se, principalmente, com o **aumento da autonomia** que, para alguns destes sujeitos, envolve autonomia em termos deslocação (tirar a carta de condução e comprar carro, mota, etc...). **A autonomia é, portanto, um dos maiores anseios destes jovens, e eles esperam alcançá-la na totalidade quando começarem a trabalhar.**

A seguir, num patamar mais baixo que o motivo anterior, encontram-se as seguintes razões:

- **aumento da independência** – alguns destes sujeitos afirmaram de forma veemente que quererem ser independentes dos pais, uns porque os progenitores não acreditam no seu potencial para seguir a profissão que pretendem (caso concreto do sujeito que quer ser veterinário) outros por terem alguns conflitos com os pais que consideram que não apoiam muito as suas pretensões relativas ao futuro (casar, ter filhos, etc.).

- **aumento da auto estima** – os sujeitos que referiram esta motivação dizem que ao conseguirem a sua integração profissional se sentirão pessoas mais importantes, ou seja, consideram que se sentirão socialmente úteis e menos dependentes dos outros, aliás, eles consideram, mesmo, que deixarão de ser dependentes dos pais . Para estes sujeitos trabalhar é muito importante porque, pelo menos neste aspecto, se sentirão iguais aos seus pares.

Vejamos algumas afirmações onde se encontra implícita esta vontade de trabalhar:

«Trabalhar é... Eu quero trabalhar. A minha vida vai ser trabalhar.»

« É para ter mais confiança. [...] Trabalhar pode ser melhor para a minha vida.»

- **gostar de trabalhar** – Muitos destes sujeitos apontaram este facto como uma das suas motivações para querer trabalhar. Estes trissómicos são, portanto, pessoas que gostam de estar ocupadas, que gostam de ter coisas para fazer, daí compreender-se que muitos deles tenham a grande quantidade de actividades (curriculares e extracurriculares) que constatamos. Este gosto pelo trabalho pode ser também a motivação que leva a que, segundo a opinião de alguns técnicos, os levem ser, entre as pessoas com Deficiência Mental ou Intelectual (como classifica o Instituto de Emprego e Formação Profissional português) que mais anos conseguem estar a trabalhar sem atingir um ponto de saturação rotura como trabalho.

Este gosto pelo trabalho a que poderemos chamar motivação para trabalhar é uma vantagem em termos de uma previsível integração profissional, pois é apontada pelos empresários e técnicos como um dos factores mais importantes para se conseguir uma integração de sucesso;

- **poder casar / ter uma família** – esta é uma aspiração muito apontada por estes sujeitos(mais de 50% deles). Portanto, tal como os seus pares sem deficiência, muitos destes indivíduos, talvez numa proporção inferior, mas mesmo assim significativa, sonham em ter uma família própria, um lar, em suma, ter a sua «própria vida» como referiu um dos entrevistados. Esta é uma realidade com a qual os pais e técnicos têm de lidar e encarar cada vez mais. Neste aspecto pode-se enquadrar, também, o tão discutido direito destas pessoas à sexualidade. Este querer casar implica, também, o querer ter uma casa própria que estes jovens ligam legitimamente ao valor ao dinheiro que pensam ganhar quando estiverem a trabalhar.

Outros factores motivadores para trabalhar foram os seguintes, por ordem decrescente de importância:

- Melhorar as competências pessoais (há sujeitos que nos disseram que o trabalho poderia fazer com que melhorassem algumas das suas competências, nomeadamente as de comunicação);
- Gosto pela profissão exercida;
- Para ter uma ocupação (os pais apontavam este factor como a principal motivação para os filhos trabalharem).

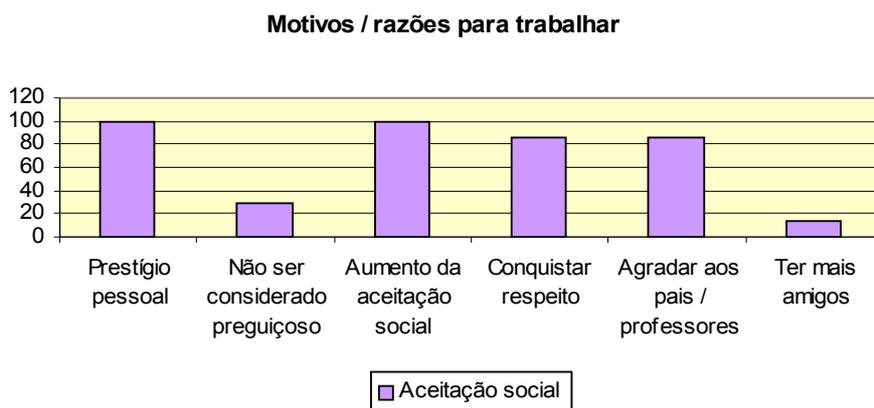


Gráfico 32- Motivações sociais para o sujeito querer trabalhar

Relativamente a **motivos relacionados com a aceitação social** verifica-se que os menos apontados como razões para trabalhar são, por ordem decrescente de importância:

- Não ser considerado preguiçoso;
- Para ter mais amigos.

Significa que estes jovens não se vêem como preguiçosos nem pensam que os outros os vejam como tal. Como já vimos atrás estes sujeitos gostam de trabalhar. Por outro lado, ao contrário do que diz alguma literatura, também não consideram que querem trabalhar para aumentar os seus relacionamentos sociais (ter mais amigos). Este facto talvez esteja ligado à personalidade típica destes sujeitos que os leva a fazerem amigos com naturalidade.

Em termos de **factores relativos à categoria “aceitação social”** verificamos os factores apontados por todos os sujeitos, e que por isso classificaremos de **muito importantes**, são:

- **Prestígio pessoal;**
- **Aumento da aceitação social.**

Na representação destes jovens, e neste aspecto há total concordância com a visão dos pais, o trabalho é visto como conferidor de prestígio pessoal. Estes sujeitos parecem considerar que trabalhando se sentirão como “pessoas mais importantes”; haverá, portanto, ganhos importantes em termos de auto estima que, não opinião dos pais, resultará do facto de passarem a sentir-se socialmente úteis. Na nossa opinião, e em resultado das entrevistas, pensamos que estes jovens também se sentirão em maior plano de igualdade com os seus pares, se sentirão que controlam mais a sua vida e terão maior confiança em si próprios. A melhoria da auto estima resultará, então, da ponderação destes e de outros factores, aqui não determinados, relacionados com a visão social tradicional do trabalho que será passada a estes jovens pela escola e pelos seus pais trabalhadores. Assim o factor prestígio social entrelaça-se com o aumento da aceitação. Para nós o que é espantoso é que estes jovens revelem tal capacidade de análise dos mecanismos da nossa sociedade, onde o trabalho ainda confere prestígio social e pessoal e aceitação social e conquista do respeito dos outros (outro dos factores apontado por 86% dos sujeitos e, portanto, considerado como importante).

Entre as motivações consideradas importantes encontramos, também, a necessidade de agradar aos pais e professores. Estes jovens consideram que estes significantes se sentirão felizes pelo facto de eles estarem a trabalhar.

Em resumo, as motivações mais importantes associadas por estes jovens, nas suas representações acerca da sua transição para a vida activa e inserção profissional, ao trabalho são:

- Ter mais dinheiro / ganhar dinheiro;
- Aumento da autonomia pessoal;
- Prestígio pessoal (“sentir-se uma pessoa mais importante”);
- Aumento da aceitação pessoal.

Algumas respostas dos sujeitos à pergunta “porque queres trabalhar?”:

- C1** Quero trabalhar. Porque eu adoro. Eu esforço-me. Tenho mais capacidade [a aluna tem consciência de que o trabalho contribui para o desenvolvimento das suas capacidades]. É mais compreender os estudos. Estudo na biblioteca. Se tenho negativas a minha mãe passa-se. Tenho que me esforçar. Detesto matemática. Gostava, mas não quero.
- C2** Trabalhar é... Eu quero trabalhar. A minha vida vai ser trabalhar. Quero porque gosto de tudo e quero ter amigos, dinheiro... quero ir à igreja e isso tudo. E quero comprar uma moto. Quero dinheiro para a minha casa. Quero comprar uma casa e também ganhar dinheiro para a minha família. Para ajudar a família.
- C3** Porque gosto. Só por isso.
Vou fazer outro estágio [cabeleireira] em Lisboa. Foi a minha mãe que arranjou. A minha mãe trabalha em limpezas. Não gosto de trabalhar em limpezas.
- C4** Para ter dinheiro. Para ser rica, para gastar, para ter filhos. Para casar e quero casar o mais rápido possível.
- C5** Porque gosto muito. Adoro!
- C6** Porque quero ajudar os pais e ter dinheiro. Gosto de andar sozinha nos transportes públicos.
- C7** Quero ter uma ocupação, mas é complicado. É para ter mais confiança. Tenho dificuldade em falar. O trabalho vai ajudar a melhorar a falar e ter mais confiança. Trabalhar pode ser melhor para a minha vida.
[Trabalho visto como capaz de melhorar algumas das competências pessoais que levarão a maior auto estima (maior confiança em si própria, etc.)]

2.3.4.2.2. Percepção dos jovens trissómicos e dos pais das dificuldades acerca da transição para a vida activa e dificuldades acerca da integração profissional

Para cumprir os objectivos secundários:

3- Através das representações dos alunos concluir sobre os métodos de transição para a vida activa que geram ideais / expectativas mais positivas;

4- Determina e listar, através das representações, os principais problemas / dificuldades, reais ou imaginados, antecipados (esperados) pelos alunos, face ao fim da sua escolaridade;

foram colocadas questões de escolha múltipla aos pais e aos sujeitos em que podiam seleccionar os itens condizentes com o seu caso. As questões colocadas aos dois grupos de respondentes têm listagens muito parecidas. A correspondência dos itens é a seguinte:

Itens comuns aos instrumentos			
Questionário pais		Entrevista aos sujeitos	
Dificuldades após fim da escolaridade (Questão 3)	3.1. a 3.7	5.1.a 5.7.	Dificuldades após fim da escolaridade (Questão 5)
	3.8	Não existe	
Dificuldades de integração profissional (Questão 4)	4.1. a 4.4.	7.1 a 7.4.	Dificuldades de integração profissional (Questão 7)
	4.5	Não existe	
	4.6	Não existe	
	4.7.	7.5	
	4.8.	7.6.	
	4.9.	7.7.	
	4.10	Não existe	
	4.11	7.8	
	4.12	7.9	
	4.13	Não existe	
	4.14	7.10	
	4.15	Não existe	
	4.16	Não existe	

Quadro 63-Itens comuns aos instrumentos

As respostas foram agrupadas nas categorias que se seguem:

Dificuldades sócio-profissionais – dificuldades relacionadas com a integração profissional (cumprimento de regras, respeito pela hierarquia, cumprimentos de tarefas);

Dificuldades sócio-relacionais – dificuldades relacionadas com o funcionamento relacional do sujeito e que podem pôr em causa a integração profissional;

Dificuldades sócio-cognitivas – dificuldades relacionadas com o funcionamento sócio – cognitivo do sujeito;

Dificuldades de inserção na vida activa – dificuldades relacionadas com a fase de tentativa de entrada no mercado de trabalho após o fim da escolaridade.

Percepção dos sujeitos

Nas entrevistas obtivemos as seguintes respostas:

Casos	Dificuldades impostas após:																
	Fim da escolaridade (transição para a vida activa)							Início de um emprego (integração profissional)									
	Dificuldades de Inserção na vida activa				Dificuldades sócio – relacionais			Dificuldades Sócio – profissionais					Dificuldades sócio – relacionais		Dificuldades sócio-cognitivas		
	1	2	3	7	4	5	6	1	2	6	7	8	9	10	3	4	5
C1					x		x				x						
C2	x	x	x													x	
C3	x	x	x		x	x		x	x	x	x			x		x	
C4				x			x			x				x			
C5			x		x				x		x			x			
C6	x	x	x	x						x	x				x	x	
C7	x	x			x				x	x		x	x				
C8	a)				a)			a)					a)		a)		
C9	a)				a)			a)					a)		a)		
T	4	4	4	2	4	1	2	1	3	4	4	1	1	3	0	2	3
%	57	57	57	29	57	14	29	14	43	57	57	14	14	43	0	29	43

Quadro 64- percepção dos sujeitos acerca das dificuldades no período pós-escolar

Legenda: Fim da escolaridade (Itens: 1 – Procurar um emprego; 2 – Conseguir arranjar um emprego; 3 – Ir às entrevistas para arranjar emprego; 4 – Conseguir arranjar amigos; 5 – Arranjar pessoas para conversar; 6 – Não ter pessoas que ajudem; 7 – Fazer os outros acreditar que consigo trabalhar);

Início de um emprego (Itens: 1 – Obedecer ao “chefe”; 2 – Conseguir fazer o trabalho pedido pelo “chefe”; 3 – Conseguir perceber as tarefas mandadas executar pelo “chefe”; 4 – Ter de trabalhar num emprego que o sujeito não gosta; 5 – Ter de ir sozinho para o emprego; 6 – Ter de chegar a horas ao emprego; 7 – Ter de cumprir o horário de trabalho; 8 – Não poder faltar; 9 – Ganhar pouco dinheiro; 10 – Fazer com que os colegas gostem do seu trabalho);

a) Não existem dados.

Como se verifica, na fase da transição para a vida activa estes sujeitos assinalaram apenas duas categorias de dificuldades: **Dificuldades de Inserção na vida activa** e **Dificuldades sócio – relacionais**.

Em termos de dificuldades esperadas na fase de integração profissional encontramos: **Dificuldades Sócio – profissionais; Dificuldades sócio – relacionais; Dificuldades sócio-cognitivas**.

Percepção dos sujeitos acerca das dificuldades impostas pelo fim da escolaridade

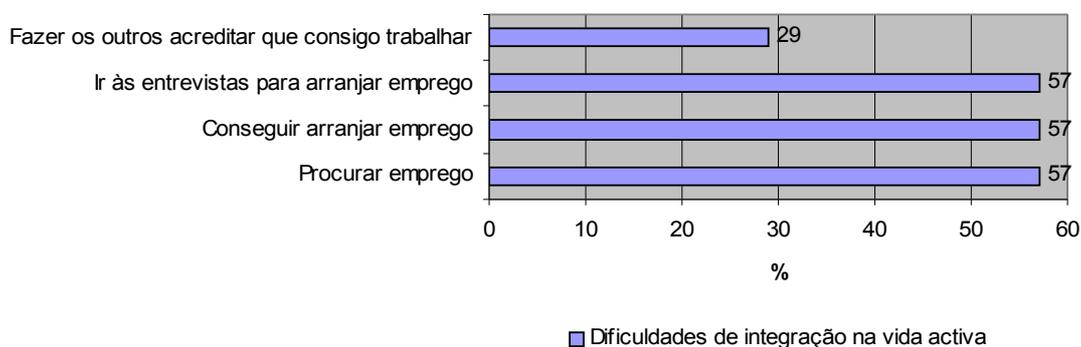


Gráfico 33- Percepção das dificuldades impostas pelo fim da escolaridade

Como se pode observar as principais dificuldades esperadas pelos sujeitos na fase em que tentarão integrar-se profissionalmente prendem-se com os seguintes factores a que corresponde o mesmo grau de expectativa:

- **Ir às entrevistas para arranjar emprego, procurar um emprego, conseguir arranjar emprego** – alguns sujeitos, em alguns casos talvez devido ao apoio das instituições, noutros, por revelarem confiança na sua perseverança, reconheceram na entrevista que todo este processo seria difícil, mas que se preciso fosse iriam de empresa em empresa até conseguirem arranjar o que queriam.

Como se vê pelo item menos assinalado estes sujeitos acreditam que serão capazes de fazer os outros acreditar que conseguem trabalhar. Pensamos que toda esta confiança revelada terá muito a ver com a inclusão, com o apoio recebido ao nível dos pais, da escola, principalmente do professor de apoio e das instituições. Infelizmente sabemos que os mecanismos para responder a esta confiança são insuficientes, mas quem sabe se no futuro, quando estes jovens entrarem no mercado de trabalho muita coisa não tenha mudado em Portugal relativamente à integração profissional destes sujeitos. Mas não queremos deixar de registar como muito positivo a confiança destes sujeitos na sua integração profissional. Eles acreditam que têm competências para trabalhar e confiam que conseguirão integrar-se profissionalmente.

Percepção dos sujeitos acerca das dificuldades após o fim da escolaridade

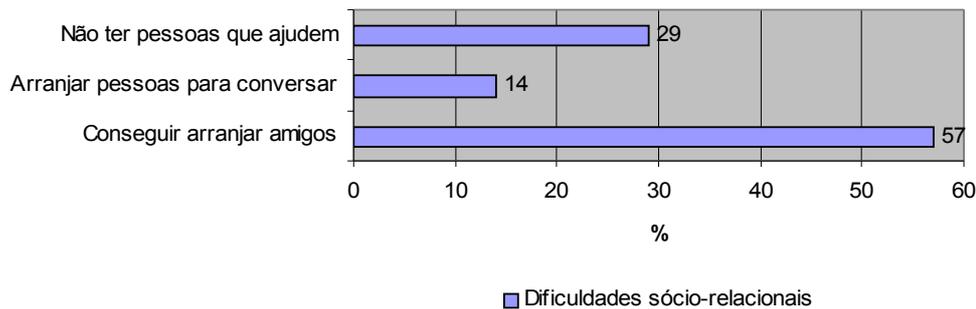


Gráfico 34-Dificuldades sócio-relacionais

Em termos de **dificuldades sócio-relacionais** durante a fase pós escola e antes da eventual integração profissional, **destaca-se** o item “**conseguir arranjar amigos**”. Estes sujeitos pensam que na citada fase, e, em princípio, perdidos os amigos da escola, será difícil fazer novos amigos ou mesmo ter amigos. Em termos de pessoas para conversar e pessoas para ajudar estes sujeitos consideram que não será uma dificuldade. Eles contam para esses efeitos com a família e, na maioria dos casos com a instituição que os apoia.

Percepção dos sujeitos acerca das dificuldades da integração profissional

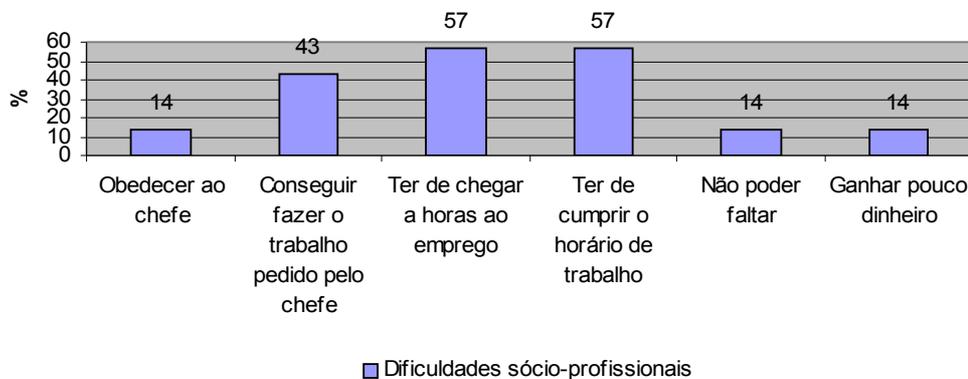


Gráfico 35-Dificuldades da integração profissional

Na **fase de integração profissional** e em termos de **dificuldades sócio-profissionais** estes sujeitos esperam encontrar principalmente dificuldades ao nível da obrigação de pontualidade (ter de chegar a horas) e de cumprimento do horário de trabalho. Ou seja, estes indivíduos esperam algumas dificuldades na sua obrigação de cumprir algumas regras.

Numa posição mais abaixo surgem as dificuldades no cumprimento de tarefas, ou seja vários destes sujeitos denotam algum receio em não conseguir corresponder aos pedidos do seu chefe em termos de trabalhos a realizar. Não constituem na sua óptica qualquer dificuldade as questões referentes ao respeito pelas hierarquias, as questões das faltas ao serviço porque

consideram que não faltarão. Neste último ponto uma das entrevistadas referiu-nos que isso poderia constituir um problema porque de vez em quando tinha de faltar para ir ao médico tratar de problemas associados à deficiência.

Para estes sujeitos ganhar pouco dinheiro também não constitui problema porque quase todos nos afirmaram que iriam ganhar bastante dinheiro. Esta última afirmação revela um dos grandes sonhos / expectativa destes sujeitos relativamente à sua inserção profissional: ganhar muito dinheiro (pelo menos o suficiente para que possam concretizar outros sonhos).

Percepção do sujeito acerca das dificuldades da integração profissional

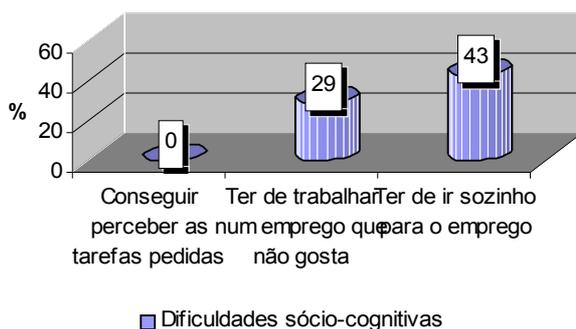


Gráfico 36 -Dificuldades na integração profissional

Relativamente a **dificuldades sócio-cognitivas** a encontrar durante a integração profissional estes jovens esperam encontrá-las principalmente na dificuldade em se deslocar para o emprego. Alguns acham que conseguirão, com algumas dificuldades iniciais, ir sozinho para o emprego em transportes públicos, outros dizem que terão de ser acompanhados e outros que terão de aprender ou que será muito difícil. Os alunos que já tiveram algum treino de movimentação nos transportes públicos nem sequer assinalaram esta questão.

Percepção dos pais

O quadro que se segue apresenta um resumo das respostas dos pais à questão das dificuldades a serem enfrentadas pelos filhos após o fim da escolaridade.

Caso	Dificuldades impostas após:																							
	Fim da escolaridade (transição para a vida activa)								Início de um emprego (integração profissional)															
	Dificuldades de Inserção na vida activa				Dificuldades sócio – relacionais				Dificuldades Sócio – profissionais						Dificuldades sócio – relacionais				Dif. sócio-cognitivas					
	1	2	3	7	8	4	5	6	1	2	5	6	8	9	10	11	12	13	14	15	16	3	4	7
C1	x	x	x	x					x											x	x			
C2		x		x																x		x		
C3	x	x																						
C4		x	x							x										x		x		
C5				x				x	x								x	x		x		x	x	
C6	x	x	x	x						x	x			x		x				x			x	
C7		x															x				x		x	
C8		x		x						x	x									x	x	x	x	
T	3	7	3	5	0	0	0	1	2	3	2	0	0	1	0	1	2	1	0	6	3	4	1	3
%	3,5	8,5	3,5	6,2	0	0	0	12,5	2,5	3,5	2,5	0	0	1,5	0	1,5	25	1,5	0	75	3,5	5,0	1,5	3,5

Quadro 65-Percepção dos pais acerca das dificuldades pós escolaridade

Legenda: Fim da escolaridade (Itens: 1 – Procurar um emprego; 2 – Conseguir arranjar um emprego; 3 – Ir às entrevistas para arranjar emprego; 4 – Conseguir arranjar amigos; 5 – Arranjar pessoas para conversar; 6 – Não ter pessoas que ajudem como tinha na escola; 7 – Fazer os outros acreditar naquilo que ele é capaz de fazer; 8 – Ter dificuldades económicas);

Início de um emprego (Itens: 1 – Obedecer ao “chefe”; 2 – Conseguir fazer o trabalho pedido pelo “chefe”; 3 – Conseguir perceber as tarefas mandadas executar pelo “chefe”; 4 – Ter de trabalhar num emprego que o sujeito não gosta; 5 – Ter de trabalhar todos os dias; 6 – Ter de acordar cedo; 7 – Ter de ir sozinho para o emprego; 8 – Ter de chegar a horas ao emprego; 9 – Ter de cumprir o horário de trabalho; 10 – Ter de trabalhar em equipa; 11 – Não poder faltar; 12 – Ganhar pouco dinheiro; 13 – Não ter com quem conversar; 14 – Fazer com que os outros gostem do trabalho dele; 15 – Fazer com que os colegas reconheçam o seu valor como trabalhador e como pessoa; 16 – Conseguir que o tratem de maneira igual aos outros colegas).

Os gráficos que se seguem apresentam os resultados comparativos pais x filhos.

Percepção dos pais e dos filhos acerca das dificuldades após o fim da escolaridade

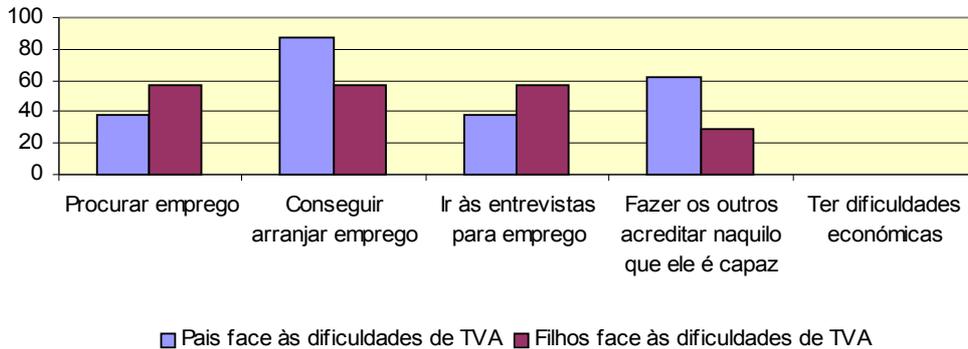


Gráfico 37- Dificuldades na transição para a vida activa

Relativamente ao fim da escolaridade e no campo das dificuldades de transição para a vida activa verifica-se que enquanto os filhos dão igual importância a todo o processo de procura de emprego, para os pais a grande dificuldade será os seus descendentes conseguirem arranjar um emprego. A segunda maior dificuldade, em contraste com a representação dos filhos que a consideram a menor, está “fazer os outros acreditar naquilo que ele(a) é capaz”. Ou seja, podemos dizer que a percepção dos pais é mais cínica e realista e parte da observação do processo de inclusão dos filhos e do que se passa à sua volta, ou seja, é situacionista. Os filhos têm uma representação mais poética e ingénua que é comum nos jovens da sua idade, deficientes ou não.

Percepção dos pais e dos filhos face às dificuldades após o fim da escolaridade

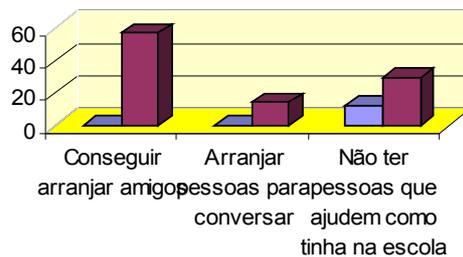


Gráfico 38-Dificuldades sócio-relacionais

No campo das dificuldades sócio-relacionais verifica-se o contrário do que se disse em relação ao gráfico anterior: os filhos apresentam maiores preocupações neste campo do que os pais. Tal compreende-se, pois são os sujeitos que vivem a situação. Em termos de dificuldades

sócio-relacionais trazidas pelo fim da escolaridade podemos dizer que os pais consideram que, em termos gerais, elas não existirão.

Passando agora para o campo das **dificuldades que serão trazidas pela integração profissional (Gráfico 39):**

Percepção dos pais e dos filhos acerca das dificuldades da integração profissional

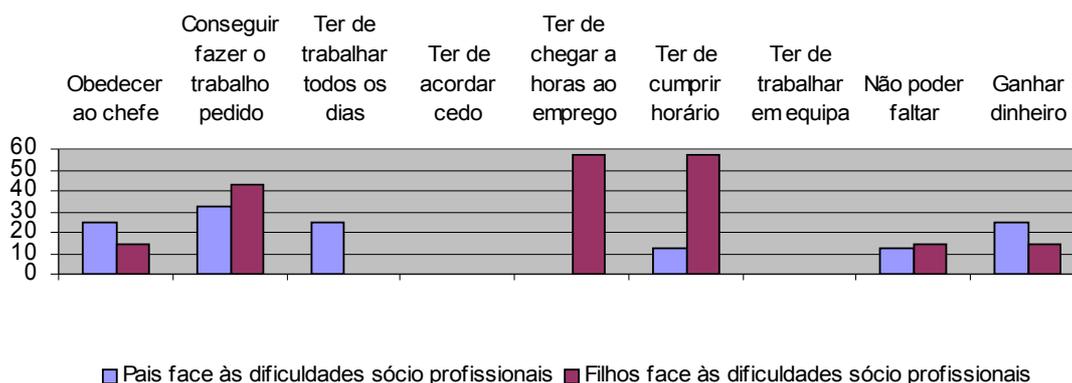


Gráfico 39-Dificuldades na integração profissional

Em termos de dificuldades sócio-profissionais as diferenças entre pais e filhos também são grandes, o que mostra que os dois lados dão importância a coisas completamente diferentes. Para os filhos as maiores preocupações prendem-se com dificuldades no cumprimento de regras de pontualidade e cumprimento do horário, para os pais (atendendo à percentagem marginal inquiridos que assinalaram os itens) não existem grandes preocupações, ou seja, eles consideram que os filhos não terão grandes dificuldades neste campo.

O único ponto onde estes dois grupos de respondentes quase coincidem tem a ver com a dificuldade em “conseguir fazer o trabalho pedido”, mas pensamos que este receio é natural em quem está a iniciar uma profissão ou emprego.

Percepção dos pais e dos filhos acerca das dificuldades de integração profissional

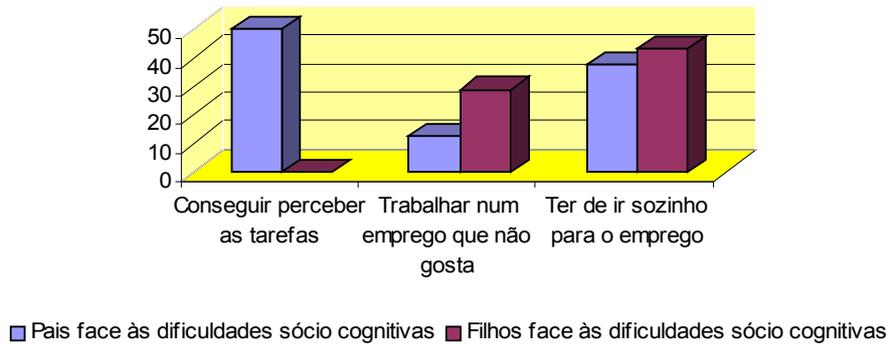


Gráfico 40-Percepção das dificuldades de integração profissional

Em relação a dificuldades sócio-cognitivas a principal dificuldade assinalada por metade dos pais corresponde a “conseguir perceber as tarefas mandadas executar pelo chefe”. Nas representações dos sujeitos tal dificuldade nem sequer existirá.

Para pais e filhos existe apenas uma dificuldade onde os pontos de vista quase coincidem. Trata-se de “ter de ir sozinho para o emprego”. Apesar de não ter sido assinalada pela maioria dos sujeitos, esta questão que implica autonomia constitui uma dificuldade para a qual todos estes trissómicos com potencial para trabalhar, terão que ser preparados para ultrapassar.

A questão que se segue apenas estava incluída no Questionário aos pais.

Percepção dos pais acerca das dificuldades de integração profissional dos filhos

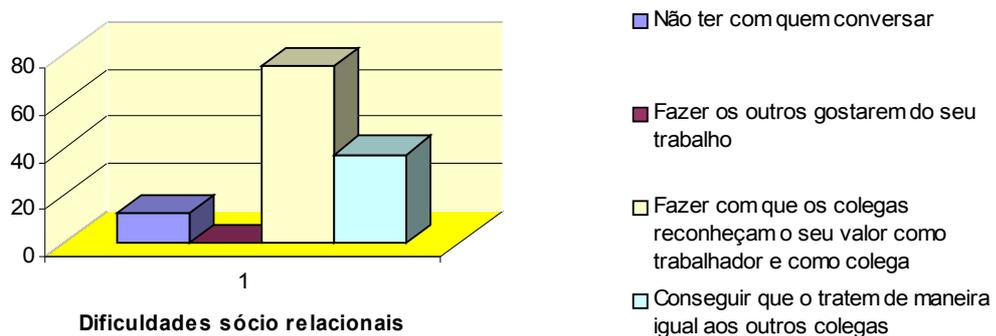


Gráfico 41-Dificuldades sócio-relacionais

Na fase de integração profissional os pais consideram que na principal dificuldade a enfrentar pelos filhos será “fazer com que os colegas reconheçam o seu valor como trabalhador e como colega”. Ou seja, $\frac{3}{4}$ dos pais acreditam que os filhos poderão ter dificuldades ao nível de

alguma discriminação resultante da sua condição de deficientes. Tal pode levar os outros a não acreditar no seu potencial, dando-lhes poucas oportunidades de terem algum sucesso profissional. Mais uma vez se verifica que, para os pais, as questões da discriminação e da aceitação social, e neste caso profissional, dos filhos constituem uma das suas grandes preocupações e ansiedades.

2.3.5. Funcionamento independente (autonomia; segurança)

A resposta a esta questão foi obtida a partir da percepção dos técnicos que trabalham directamente com estes alunos e trabalham o desenvolvimento das suas competências neste campo.

Na análise do **funcionamento independente dos sujeitos** foram considerados dois factores ou variáveis:

Funcionamento independente – Factores

1. **Autonomia** – Capacidade para funcionar de forma independente;
2. **Segurança** – Capacidade para funcionar de forma segura evitando os perigos

A **questão 3.9.** do **Questionário sobre a Percepção dos Técnicos** subdivide os seus itens de acordo com os factores anteriores da seguinte forma:

Factor	Item
1. Autonomia	1. Viaja sozinho nos transportes públicos
	3. Vai sozinho para a escola
	4. Usa o telefone
	6. Conhece e utiliza os transportes públicos
2. Segurança	2. Atravessa as ruas com segurança
	5. Tem controlo normal do apetite e come moderadamente
	7. Sabe o seu endereço
	8. Pergunta se é seguro tocar ou consumir algo que desconhece

Quadro 66-factores de funcionamento independente

Como se pode observar no quadro, foram considerados quatro itens para definir cada um dos factores. Assim para definir a variável **Funcionamento Independente dos sujeitos** entendemos considerar:

- ⇒ **Sujeito com funcionamento independente** – aquele que apresenta pelo menos três comportamentos em cada um dos factores considerados (autonomia e segurança);
- ⇒ **Sujeito com funcionamento dependente** – aquele que apresenta menos do que três comportamentos num dos dois factores (autonomia e de segurança).

Os resultados obtidos exprimem-se no seguinte quadro:

Casos	Itens								Totais		
	Autonomia				Segurança				Aut.	Seg.	Total
	1	3	4	6	2	5	7	8			
C1			x		x	x		x	1	3	4
C2	x			x		x	x		2	2	4
C3						x	x	x	0	3	3
C4			x			x			1	1	2
C5	x		x	x	x	x	x	x	3	4	6
C6			x						1	0	1
C7			x			x	x		1	2	3
C8			x						1	0	1
C9			x					x	1	1	2
T	2	0	6	2	2	6	4	3			
%	22	0	67	22	22	67	44	33			
Subtotal	28%				42%						
Total	35%										

Quadro 67 -Resultados acerca do funcionamento independente dos sujeitos

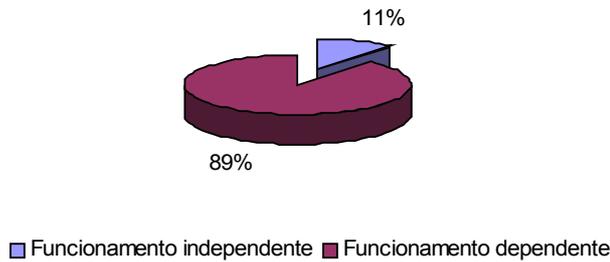
Relativamente à autonomia, e mais concretamente no que diz respeito a deslocações (uma das grandes dificuldades, no dizer dos próprios, que os sujeitos terão de enfrentar na sua integração profissional), verifica-se que a preocupação dos entrevistados tem todo o fundamento. Senão vejamos: - A percentagem de sujeitos que viajam sozinhos nos transportes públicos é reduzida, o mesmo acontecendo, logicamente, com aqueles que conhecem e utilizam transportes públicos; - A percentagem é mesmo de zero em relação aos que vão sozinhos para a escola.

Nestes pontos entende-se a preocupação dos pais relativa à utilização dos transportes, mas como poderão estes jovens adquirir estas importantes competências, se não os treinarem e não deixarem experimentar? Como qualquer um de nós, estes jovens precisam enfrentar as situações para com elas aprenderem. De outro modo, como adquirirão estes jovens determinadas competências?

Relativamente à autonomia o único factor o único factor que está adquirido pela maior parte dos sujeitos é a autonomia.

No que concerne à segurança a situação é um pouco melhor, embora não totalmente famosa. Estes sujeitos têm, na sua maioria, um bom controlo sobre o apetite e comem moderadamente. Vários deles (44%) sabem o seu endereço, mas poucos conseguem atravessar as ruas em segurança e, do mesmo modo, poucos têm o cuidado de perguntar se é seguro tocar ou consumir algo desconhecido.

Funcionamento independente



Tendo em conta os dois factores (autonomia e segurança) verifica-se que apenas um dos sujeitos possui já um funcionamento independente. Dos restantes apenas 22% se aproximam já desse comportamento. Atendendo a que a idade destes jovens corresponde a

Gráfico 42-Funcionamento interpessoal dos sujeitos

um período de vida, em que se deveria começar a organizar a sua transição para a vida activa, estes resultados relativos ao funcionamento independente parecem muitos escassos, porque este factor, se bem que não determinante, é importante para se conseguir uma inserção profissional de sucesso.

Comportamento independente por factores

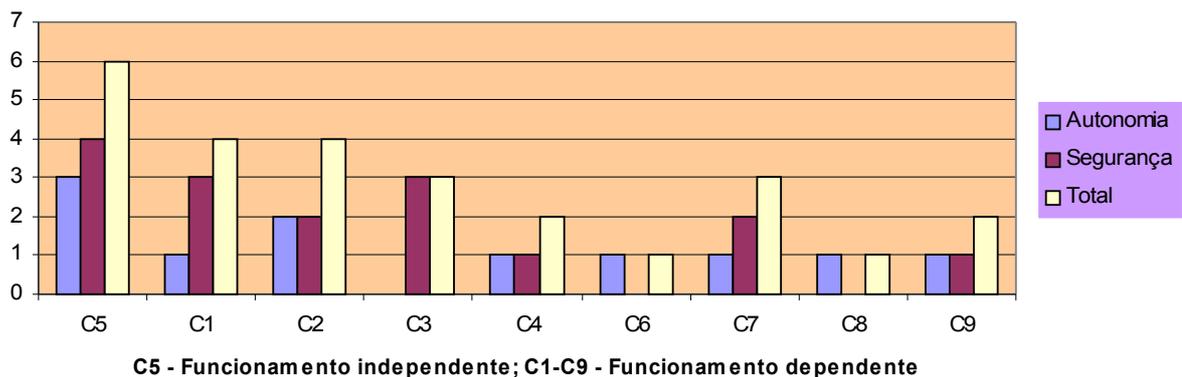


Gráfico 43-Funcionamento independente por factores

Analisando o comportamento independente por factores verifica-se que o único sujeito com comportamento independente é o C5, que já vai algo avançado no seu processo de TVA (já iniciou a formação profissional). Olhando para a barra que representa o total constata-se que existem ainda mais dois sujeitos que se aproximam desse tipo de funcionamento (C1 e C2). Estes dois sujeitos também já começaram a ser preparados em termos de TVA (o sujeito C1 já vai no segundo estágio de sensibilização). Assim, podemos dizer que existe uma ligação entre o funcionamento independente e a frequência de um processo de TVA, e os dados fazem pressupor (veja-se a opinião dos técnicos sobre os motivos/razões porque se devem lançar programas de TVA) que estes programas permitem desenvolver nestes sujeitos um funcionamento independente, contribuindo, portanto, de forma decisiva, para o seu

desenvolvimento e para a aquisição de competências muito importantes para a qualidade de vida destes sujeitos.

Outra constatação a retirar do gráfico e da percentagem total apresentada no quadro anterior, verifica-se que estes sujeitos estão mais desenvolvidos ao nível da segurança do que da autonomia. Talvez este facto seja resultante do tipo de formação a que se sujeita estes jovens. São com eles muito trabalhados conteúdos que podem ser tratados em sala de aula, e pouco os conteúdos funcionais que requerem contacto com o exterior. Ou seja, persiste, mesmo com estes jovens para quem a literatura preconiza actividades de carácter mais prático, o tradicional erro do sistema de ensino português que continua muito livresco, fechado em sala de aula, e pouco dado aos aspectos práticos da aquisição de competências.

2.3.6. Competências académicas

Competências académicas ao nível de aptidões de:

- **Comunicação oral**
- **Comunicação escrita**
- **Leitura**
- **Matemática**

Para conhecer as competências académicas dos sujeitos foram colocadas no **Questionário sobre a Percepção dos Técnicos**, quatro questões versando competências de comunicação oral (questão 3.1.), comunicação escrita (questão 3.2.), leitura (questão 3.3.) e competências matemáticas (questão 3.4.).

Competências de comunicação oral

As definições utilizadas para caracterizar as **competências de comunicação oral** foram as seguintes:

Competências de Comunicação oral

- 1. Comunica oralmente** – capacidade para exprimir e comunicar uma ideia de forma oral;
- 2. Não comunica oralmente** – dificuldade na expressão e comunicação de forma oral. O aluno

exprime-se (diz palavras), mas sem conseguir comunicar uma ideia de forma completa.

Nesta questão, categorizada neste dois factores de acordo com as competências / aptidões dos sujeitos expressas pela na sua participação oral, os itens foram divididos da seguinte forma:

Competência	Factores	Item
Comunicação oral	Comunica oralmente	1. Participa oralmente
		2. Participa com alguma frequência
	Não comunica oralmente	3. Raramente participa oralmente
		4. Não participa oralmente

Os resultados mostram o seguinte:

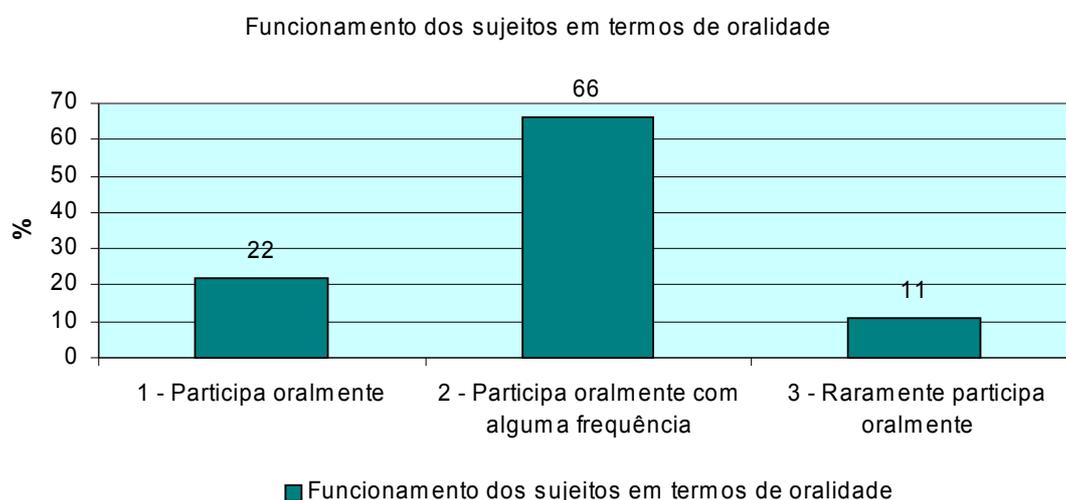


Gráfico 44-Competências orais dos sujeitos ao nível da escola

De acordo com a percepção dos técnicos a maior parte destes sujeitos participam oralmente com alguma frequência, alguns deles participam com bastante regularidade e uma percentagem muito baixa raramente participa de forma oral.

A participação oral dá algumas indicações sobre as competências de comunicação oral, mas não é suficiente para avaliar toda a competência dos sujeitos. Por outro lado, como realizamos entrevistas estamos em posição privilegiada para avaliar essa competência o que faremos a seguir. De qualquer modo, podemos dizer que a participação oral pode ser um bom indicativo da confiança do sujeito nas sua capacidade comunicativa e da forma como está incluído no seu grupo turma. Atentemos pois, no Gráfico 45:

Comunicação oral

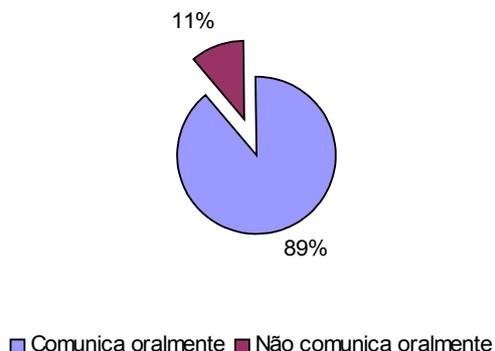


Gráfico 45-Competências orais

também, que a maior parte destes sujeitos têm a confiança suficiente na sua forma de expressão oral para participarem oralmente durante as actividades lectivas, o que é um bom indicador do seu nível de integração escolar.

Com base na entrevista, podemos dizer que se confirmam os resultados obtidos a partir da percepção dos técnicos. Todos os sujeitos entrevistados são capazes de comunicar oralmente, ou seja, são capazes de transmitir uma ideia, mais ou menos estruturada, de forma mais ou menos completa e coerente. O sujeito com maiores dificuldades a este nível foi o C2 que, apesar dos seus problemas fonéticos, conseguia comunicar as respectivas ideias. Nestes sujeitos, para além de algumas dificuldades fonéticas (que podem dificultar a compreensão dos sons por parte do interlocutor), encontramos, também, dificuldades ao nível da linguagem (a maior parte apresenta uma linguagem pouco rica e, por vezes, um pouco repetitiva, mas suficiente para que se façam entender). Verificamos, também, que, quando, por vezes, têm dificuldade em exprimir a sua ideia, compensam-no recorrendo a alguma expressão gestual que não deve ser ignorada quando se comunica com estes sujeitos. Observamos, de igual modo, que eles não se impacientam quando se lhes pede para repetirem algo que não se percebeu.

Em conclusão, podemos dizer, que, mesmo não sendo considerado por técnicos e empresários um factor muito importante em termos de integração profissional, a grande maioria destes sujeitos considerados pelos técnicos que com eles trabalham como profissionalmente integráveis, têm as competências mínimas suficientes para se fazerem entender, e que, portanto, esse não será um factor que constituirá um entrave ao sucesso da sua acalentada inserção profissional.

Competências de comunicação escrita

Este gráfico, obtido a partir das respostas dos técnicos, mostra que a grande maioria destes sujeitos consegue comunicar oralmente, ou seja, possuem competência para comunicar uma ideia, uma opinião, um pedido.

Os resultados mostram,

As definições utilizadas para analisar esta variável foram as seguintes:

Competências de comunicação escrita:

- 1. Escreve** – capacidade para comunicar por escrito uma ideia;
- 2. Escreve palavras** – capacidade de comunicar por escrito através de apenas de palavras soltas;
- 3. Não escreve** – falta de capacidade de comunicar através da escrita.

Os itens relativos a esta questão estão distribuídos da seguinte forma:

Competência	Factores	Item
De escrita	1. Escreve	1. Escreve na sua totalidade e de forma compreensível, cartas ou histórias
		2. Escreve pequenas notas ou memorandos
		3. Escreve frases simples completas
	Escreve palavras	4. Escreve palavras
		5. Escreve palavras conhecidas globalmente
	Não escreve	6. Escreve globalmente o seu nome
		7. Copia palavras
		8. Não escreve qualquer palavra

O quadro ao lado mostra os resultados obtidos a partir da percepção dos técnicos.

Como se observa, 44% dos sujeitos amostrados (uma proporção notável) conseguem escrever cartas e histórias. Apenas uma reduzida minoria se limita a escrever frases simples completas.

Em termos de menores competências de leitura

Casos	Escreve			Escreve palavras		Não escreve		
	1	2	3	4	5	6	7	8
C1	X							
C2				X				
C3					X			
C4			X					
C5	X							
C6	X							
C7	X							
C8								X
C9							X	
T	4	0	1	1	1	0	1	1
% parcial	44	0	11	11	11	0	11	11
% total	55			22		22		

Quadro 68-Competências de comunicação escrita

verifica-se que existe uma pequena proporção de sujeitos apenas escrevem palavras, outros que escrevem palavras conhecidas globalmente. Entre os sujeitos com menores competências em termos de escrita existe um sujeito que copia palavras e outro, o menos competente, que não escreve nada. Atendendo à idade dos sujeitos menos competentes (13 e 14 anos) é ainda de esperar alguma evolução no capítulo da escrita.

Aptidão de escrita dos sujeitos

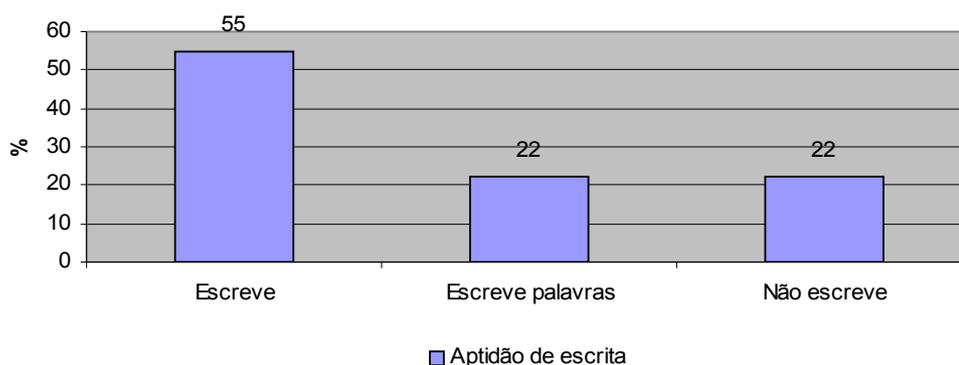


Gráfico 46-Aptidão dos sujeitos para a comunicação escrita

Relativamente à aptidão de escrita podemos afirmar que a maioria destes sujeitos (55%) consegue escrever, ou seja, possuem a capacidade para comunicar por escrito uma ideia. Os restantes sujeitos têm menores competências em termos de escrita. 22% apenas

escrevem palavras, e outros 22% são considerados como não possuindo competências em termos de escrita.

Em conclusão podemos dizer que, apesar das limitações inerentes à deficiência, existe uma boa proporção de sujeitos integráveis profissionalmente, com aceitáveis competências ao nível da escrita. É obvio que não se tornarão nenhuns escritores, mas o que sabem é suficiente para se fazerem entender.

Competências de leitura

Para analisar as competências de leitura foi feita, aos técnicos respondentes, a ressalva de que “*ler significa, também, compreender*”. As definições utilizadas para analisar esta variável categorizada em dois factores (*Lê; Não lê*) foram as seguintes:

Competências de leitura:

- 1. Lê** – capacidade para compreender textos ou palavras escritas por outros;
- 2. Não lê** – Falta de capacidade para compreender a palavra escrita.

Os itens da questão destinada a avaliar as competências de leitura foram arrumados de acordo com os factores anteriores:

Competência	Factores	Item
De leitura	1. Lê	1. Lê qualquer tipo de texto
		2. Lê textos simples
		3. Lê palavras
	2. Não lê	4. Reconhece palavras e / ou nomes
		5. Só reconhece o seu nome

Os resultados mostram o seguinte:

Casos	Lê			Não lê	
	1	2	3	4	5
C1	X				
C2		X			
C3				X	
C4		X			
C5	X				
C6		X			
C7		X			
C8				X	
C9			X		
T	2	4	2	2	
%	22	44	22	22	0
% na categoria	78			22	

A tabela (Quadro 69) mostra que em termos de **competências de leitura** as tendências apontam para sujeitos que lêem textos simples (item 2). Aparte esta tendência verifica-se a existência de uma pequena margem de alunos (22%) que mostram boa competência na leitura, ou seja, que lêem qualquer tipo de texto. Em igual proporção encontramos alunos que apenas conseguem ler palavras e alunos que só reconhecem palavras e o seu nome. Por último não existem sujeitos que só reconheçam os seus nomes.

Quadro 69-Competências de leitura

Em termos de **aptidão de leitura**, concluímos então, que a grande maioria dos sujeitos apontados como tendo potencial para a inserção profissional possui competências para a leitura. Entre estes, como já foi dito, a maioria consegue apenas ler textos simples.

Na análise destas competências ressaltam os 22% de indivíduos que lêem e compreendem qualquer tipo de texto. Dadas as dificuldades intelectuais associadas a esta deficiência estes casos não podem deixar de ser realçados.

Os indivíduos que se revelam com maiores competências na leitura são os mesmos que se destacam ao nível da escrita e da oralidade o que não surpreende, pois muitas vezes, o desenvolvimento destas três competências está inter relacionado.

Aptidão de leitura dos sujeitos

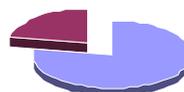


Gráfico 47-Competências de leitura

Competências matemáticas

Apesar de nesta amostra existirem trissómicos que frequentavam em 2005/2006 o 8.º ano de escolaridade a maioria destes sujeitos está em níveis escolares mais baixos. Atendendo a este factor, e apesar de termos constatado para nossa surpresa, que a esmagadora maioria destes sujeitos tem Matemática nos seus currículos escolares, o que só por si revela que algum modo terão uma certa aptidão que lhes permita frequentar esta disciplina, as perguntas colocadas aos técnicos para avaliar as competências destes sujeitos, versam as áreas mais básicas desta ciência, ou seja, versam áreas que eles deveriam minimamente dominar em termos de vida prática e de integração profissional.

As definições utilizadas para os factores de análise foram as seguintes:

Competências na matemática:

- 1. Discriminação espacio – temporal** – capacidade de perceber o espaço e o tempo;
- 2. Uso funcional** – capacidade para utilizar as noções de quantidade e de dinheiro;
- 3. Efectua operações** – capacidade de operar com os números;
- 4. Sem aptidão** – falta de capacidade espacio – temporal e quantitativa.

De acordo com as definições os itens da questão ficam distribuídos da seguinte forma:

Competência	Factores	Item
De matemática	1. Discriminação espacio – temporal	1. Distingue noções de tamanho
		2. Distingue noções de espaço
		3. Identifica e utiliza noções de tempo
	2. Uso funcional	4. Tem noções de quantidade
		5. Conhece e utiliza dinheiro
		6. Conhece e utiliza os números
	3. Efectua operações	7. Efectua adições
		8. Efectua subtracções
		9/10. Efectua multiplicações e divisões
	4. Sem aptidão	Não conhece os números
Não distingue noções de tamanho, de espaço ou de tempo		

Nota: os itens para determinar o factor 4 (Sem aptidão) não estão inseridos na questão posta aos técnicos que avaliaram as competências dos sujeitos. As duas frases inseridas neste factor correspondem às conclusões a tirar para um indivíduo que não possua aptidões/competências para a matemática.

Com excepção do factor “Sem aptidão” que é obtido de forma diferente, todos os outros abrangem três itens. Assim, para facilitar a análise foi atribuído um ponto a cada item do factor, pelo que o total de cada um deles é de três pontos.

A obtenção por um sujeito de uma pontuação de:

- **Zero pontos** – indica **falta de aptidão** no factor considerado;
- **Um ponto = fraca aptidão**;
- **Dois pontos = aptidão média**;
- **Três pontos = boa aptidão**

Assim, esta pontuação permite classificar a sua aptidão e competências matemáticas por factor, podendo a partir daí concluir-se sobre as implicações resultantes ao nível do seu desenvolvimento global (motor e cognitivo).

Os resultados obtidos a partir das respostas dos técnicos são os seguintes:

Casos	Descriminação espaço-temporal				Uso funcional				Efectua operações			
	1	2	3	Pontos	4	5	6	Pontos	7	8	9/10	Pontos
C1	X	X	X	3		X	X	2	X	X		2
C2	X	X	X	3	X	X	X	3	X	X	X	3
C3	X			1	X	X	X	3	X	X		2
C4	X	X	X	3	X		X	2	X	X		2
C5	X	X	X	3	X	X	X	3	X	X		2
C6	X	X	X	3	X	X	X	3	X			1
C7	X	X		2	X	X	X	3	X	X		2
C8	X			1			X	1				0
C9	X			1	X	X	X	3	X	X		2
T	9	6	5	20	7	7	9	23	8	7	1	16
% parcial	100	67	56		78	78	100		89	78	11	
% geral	74				85				59			

Quadro 70-Resultados relativos à aptidão matemática

Observando o Quadro 70 verifica-se que, em relação:

Descriminação espaço-temporal

- Todos os sujeitos distinguem noções de tamanho;
- A maioria distingue noções de espaço e identifica e utiliza noções de tempo.

Uso funcional

- Todos os sujeitos conhecem e utilizam números;
- A grande maioria tem noções de quantidade e conhecem e utilizam dinheiro.

Efectua operações

- A esmagadora maioria destes sujeitos conseguem efectuar adições;
- Uma menor proporção do que a anterior, mas que mesmo assim abrange uma grande maioria de sujeitos, conseguem efectuar subtracções;
- Uma parte muito pequena destes sujeitos conseguem efectuar divisões e multiplicações (o sujeito que foi indicado como tal, consegue efectuar estas operações apenas com máquina calculadora).

Em termos gerais podemos dizer que as **maiores aptidões destes sujeitos em campos matemáticos** prendem-se com o seu uso funcional, seguindo-se a discriminação espaço-temporal. Por último temos as operações matemáticas onde estes indivíduos têm menores aptidões: conseguem efectuar somas e subtracções, mas em termos das operações que requerem maior grau de abstracção não conseguem, de modo geral, efectuar divisões e multiplicações.

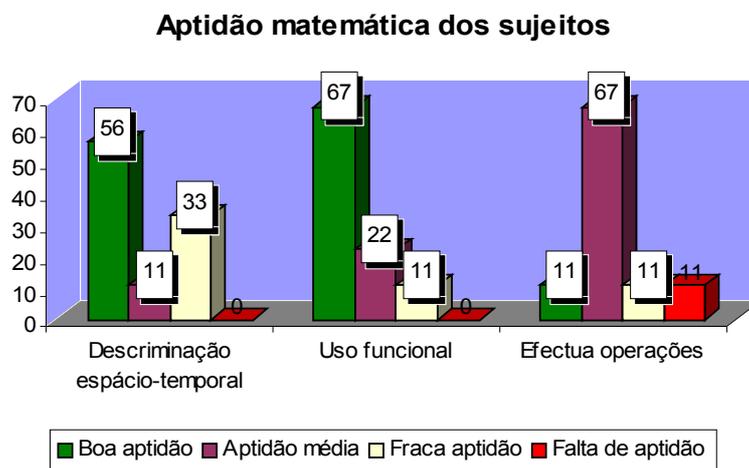


Gráfico 48 -Aptidão para a matemática

Relativamente à **aptidão matemática dos sujeitos** conclui-se que:

- A maioria tem boa aptidão nos campos do uso funcional (é o seu campo mais forte) e da discriminação espaço-temporal;

- O seu campo mais fraco é o das operações matemáticas onde a aptidão geral é média podendo existir mesmo, alguns indivíduos sem aptidão.

Por último podemos dizer, que apesar de não serem nenhuns génios neste domínio (um deles afirmou, mesmo, que detestava Matemática), a grande maioria destes jovens já conseguiram adquirir quase todos os conceitos básicos que precisam no seu dia, sendo já quase autónomos neste campo. Assim, não será a falta de noções matemáticas básicas que será desculpa para o não sucesso da inserção profissional.

Resumo das competências académicas destes trissómicos

Quadro resumo: Competência académica dos sujeitos

Aptidão Factores / casos	Escrita			Leitura		Matemática		
	1	2	3	1	2	1	2	3
C1	X			X		3	2	2
C2		X		X		3	3	3
C3		X			X	1	3	2
C4	X			X		3	2	2
C5	X			X		3	3	2
C6	X			X		3	3	1
C7	X			X		2	3	2
C8			X		X	1	1	0
C9			X	X		1	3	2
Total	5	2	2	7	2	20	23	16

Quadro 71-Competências académicas dos sujeitos

Legenda: Aptidão de escrita: 1 – Escreve; 2 – Escreve palavras; 3 – Não escreve.

Aptidão de leitura: 1 – Lê; 2 – Não lê.

Aptidão matemática: 1 – Discriminação espaço-temporal; 2 – Uso funcional; 3 – Efectua operações.

As pontuações indicam o grau de aptidão em cada um dos factores significando: 3 pontos – Boa aptidão; 2 – Aptidão média; 1 – Fraca aptidão; 0 – Falta de aptidão.

Como se observa a maioria destes sujeitos integráveis profissionalmente conseguem escrever de forma compreensível e na totalidade, cartas ou histórias e ler e compreender histórias simples. Em termos de aptidões matemáticas o campo onde eles se sentem melhor é o do uso funcional onde se inclui a utilização de dinheiro. O campo mais fraco para estes sujeitos é o das operações matemáticas onde quase nenhum deles consegue resolver questões que impliquem maior grau de abstracção (questões que impliquem divisões ou multiplicações).

O campo das operações é o único onde se verifica a existência de um sujeito sem aptidão para a tarefa. Este sujeito (C8), mesmo sendo dos mais novos, é aquele que regista menores aptidões académicas, podendo esse facto ser um indicativo de que será o candidato a ter maiores dificuldades na integração profissional. Como em termos educativos nada é

definitivo, este sujeito, sendo muito novo, ainda poderá evoluir academicamente desde que se encontrem as estratégias adequadas.

2.3.7. Auto conceito dos sujeitos

Questão 1 da Parte Estruturada da Entrevista

Tal como já foi referenciado a nossa preocupação neste capítulo não foi obter de forma exaustiva o auto conceito dos sujeitos, mas antes, conhecer apenas a percepção dos jovens da amostra sobre alguns aspectos que têm a ver com o auto conceito e que, pela nossa experiência profissional e pela dos técnicos que trabalham na transição para a vida activa, são importantes para uma boa integração profissional. Estes factores poderão explicar, também, as representações destes jovens sobre esta problemática (em aspectos como expectativas, sonhos, motivações...).

Sabemos que representações positivas poderão estar ligadas a um auto conceito positivo, mas dada a escassez de dados e à não aplicação de uma escala de auto-conceito, poucas conclusões se poderão tirar acerca da hipótese de que os jovens trissómicos com auto conceito positivo apresentarem representações mais positivas sobre a sua integração na vida activa; acontecendo o oposto com os que têm auto-conceito negativo. Deste ponto de vista, com os dados recolhidos apenas poderemos apontar pistas ou tendências, aventar hipóteses e colher indicações. De qualquer modo será possível cruzar as informações colhidas nesta questão (questão 1 da Parte Estruturada da Entrevista) com os dados fornecidos pelos técnicos acerca dos factores considerados como importantes para uma boa integração profissional (questão 4 do Questionário aos técnicos sobre métodos de TVA) para verificar a existência de algumas dessas competências como por exemplo, a motivação para o trabalho.

O conhecimento que a pessoa tem de si própria, ou seja o seu auto conceito, evolui com os conhecimentos que vai adquirindo, com a vivência, com os contactos e relações que vai estabelecendo, com os reforços que recebe, etc., pelo que as conclusões que se possam tirar sobre este aspecto e a ligação deste factor com outras variáveis, são apenas indicativas de um determinado estado da pessoa num dado intervalo de tempo, e sempre limitadas ao estado actual da pessoa. Quaisquer extrapolações ou consequências para o futuro que se pretendam retirar não passarão de meras hipóteses que necessitarão sempre de verificação.

O auto conceito depende também da avaliação das pessoas significativas e da atribuição que o indivíduo faz dos seus próprios comportamentos. Esta atribuição por sua vez depende do **Eu Social** ligado às interpretações que os outros fazem da sua conduta.

De acordo com a literatura, o Conceito do Eu nas pessoas com Deficiência Mental é o resultado de factores múltiplos vivenciados na sua história de vida, tais como: sentimentos acerca do corpo; comportamento interpessoal, relações com os pais e com os pais; expectativas para o futuro; estado de ansiedade dos pais e dos sucessos ou insucessos académicos, e poderemos acrescentar, das suas representações sociais que são o resultado da sua interpretação da realidade.

Consequentemente, para uma análise mais exaustiva do auto conceito dos sujeitos serão cruzadas informações recolhidas por diversos instrumentos apresentados no quadro seguinte. De qualquer modo não queremos deixar de voltar a chamar a atenção pelo facto dos resultados sobre o auto conceito dos sujeitos serem obtidos por extrapolação a partir da opinião do próprio sujeito e cruzamento de informações, em vez de ser utilizado um instrumento de aplicação directa que teria muito maior validade. Assim, tal como já foi frisado, as conclusões sobre este ponto serão meramente indicativas e mais uma pincelada para completar o verdadeiro e último objectivo deste trabalho: obter um retrato das representações dos jovens trissómicos acerca da transição para a vida activa.

Auto conceito	
Factores para a sua construção	Instrumentos / questões que serão cruzados para obter as informações
Opiniões do sujeito	Entrevista (Parte estruturada – Questão 1)
Comportamento interpessoal	Percepção dos técnicos (Questão 3.8)
Estado de ansiedade dos pais	Questionário aos pais (Questão 3, parte III)
Aptidões académicas	Percepção dos técnicos (Questões 3.1, 3.2, 3.3, 3.4)
Expectativas do sujeito	Entrevista (parte aberta, questão 2.15 e 2.17)
Expectativas dos pais	Questionário aos pais (Questão 5, parte II e Questão 2, parte III)

As aptidões académicas, vistas do ponto de vista dos técnicos, serão um indicativo dos sucessos / insucessos académicos destes jovens. Como se sabe que as expectativas dos outros podem condicionar os nossos comportamentos e estes, por sua vez., contribuem para a construção do auto conceito, incluimos a expectativa dos pais na análise do auto conceito dos sujeitos.

Para análise dos dados e tendo em conta a especificidade e escassez da amostra, que impossibilita a utilização de métodos paramétricos, utilizamos apenas uma análise descritiva dos *scores* apurados.

Para facilitar a análise os itens da questão específica para a opinião do sujeito sobre alguns aspectos do respectivo auto conceito (questão 1 da Parte Estruturada da Entrevista) foram divididos nas seguintes categorias e factores:

Categoria	Factor	Item
Aspectos com reflexo comportamental	Factor I – Aparência Física	1.7. Gosto de me vestir com boas roupas
	Factor II – Satisfação / felicidade	1.1. Sou alegre
	Factor III – Solidariedade	1.5. Gosto de ajudar os outros
	Factor IV – Motivação	1.10. Gosto de trabalhar
		1.9. Gosto de aprender
		1.11. Gosto de fazer bem os trabalhos que os professores me pedem
		1.12. Acabo as tarefas nos prazos que os professores me mandam
		1.13. Sou capaz de fazer sozinho os trabalhos que os professores pedem
1.6. Quando não consigo fazer uma coisa peço ajuda dos colega ou do professor		
1.8. gosto de faltar as aulas		
Aspectos relacionais	Factor I – Popularidade	1.4. Faço amigos com facilidade
	Factor II – Comportamento interpessoal	1.2. Gosto de conversar
		1.3. Gosto de estar com os meus amigos

Por questões de análise das respostas atribuiu-se **um ponto para cada resposta** considerada como **positiva para o factor** e **zero pontos** para cada **ausência de resposta** e para as **respostas consideradas** como **negativas para o factor**. Assim, na **categoria Aspectos com reflexo comportamental** o **score máximo** é de **10 pontos** o que significa que, se o sujeito tiver uma **pontuação entre 0 e 5** tem um **auto conceito negativo nesta categoria**, enquanto que uma **pontuação entre 6 e 10** indica um **auto conceito positivo neste factor**.

Na **categoria Aspectos relacionais** o **score máximo** é de **3 pontos**, o que é manifestamente pouco para tirar conclusões podendo-se apenas apontar tendências. Assim, uma **pontuação**

entre 0 e 1 indica uma **tendência para um auto conceito negativo nesta categoria** e uma pontuação ente 2 e 3 indica **tendência para um auto conceito positivo na categoria**.

Os resultados obtidos a partir da entrevista mostram o seguinte:

Categoria /	Factor	Itens	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	T
Aspecto Comportamental	I	1.7.	1	1	1	1	1	1	1	7
	II	1.1.	1	1	1	1	1	1	0	6
	III	1.5.	0	1	1	1	1	1	0	5
	IV	1.9	1	1	1	1	1	1	1	7
		1.10	1	1	1	1	1	1	1	7
		1.11	1	1	1	1	1	1	1	7
		1.12	0	1	1	0	1	1	1	5
		1.13	1	0	1	1	1	1	0	5
		1.6	0	1	1	0	1	1	1	5
1.8		0	0	1	0	0	0	0	1	
Sub total			8	8	8	9	9	9	6	
Aspecto relacional	I	1.4.	1	0	1	1	0	0	1	4
	II	1.2.	1	1	1	1	0	1	1	6
		1.3.	1	1	1	1	0	1	1	6
Sub total			3	2	3	3	0	2	3	
Score			11	10	11	12	9	11	9	

Quadro 72-Auto conceito dos sujeitos

Analisando os resultados expressos na coluna mais à direita do Quadro 72, constata-se que, em termos de:

Aspecto Comportamental

- Os itens com maior pontuação (assinalados por todos os sujeitos) são: 1.7. *Gosto de me vestir com boas roupas* – pertencente ao factor *aparência física*, o que é sintomático de uma boa auto estima; 1.9. *Gosto de aprender* / 1.10. *Gosto de trabalhar*, o que explica os resultados positivos de variáveis como *motivação para o trabalho* e *aptidões académicas* e indiciam que estes sujeitos poderão ter sucesso na integração profissional, pois a motivação é um dos factores sócio-cognitivos considerados mais importantes para o sucesso dessa inserção. Se à motivação se aliar o gosto pela aprendizagem e o item 1.11. *Gosto de fazer bem os trabalhos que os professores me pedem* fica ainda mais facilitado o processo de TVA e a inserção profissional.

Os resultados obtidos nos itens 1.9, 1.10 e 1.11 pertencentes ao factor *motivação* confirmam ainda os obtidos quando se analisou o *gosto pela frequência escolar*;

- Em termos de ordem de importância segue-se o item 1.1. assinalado por 86% dos sujeitos. O item 1.1. *Sou alegre*, pertencente ao factor *satisfação / felicidade* é, também indicativo de um auto conceito positivo e parece indicar que estes sujeitos, apesar da sua deficiência e de alguma discriminação de que ainda vão sendo alvo (veja-se o caso C1 que teve se desmotivou com o primeiro estágio de sensibilização por situações desta natureza), sentem-se, na sua esmagadora maioria, bem consigo próprios e com a vida que levam, não sendo, portanto, infelizes.

- Destaca-se, ainda o item 1.6. – *Quando não consigo fazer uma coisa peço ajuda dos colegas ou do professor* que foi assinalado por 71% dos sujeitos o que está de acordo com o facto constatado quando analisamos o tipo de motivação destes sujeitos para o trabalho onde concluímos que a maior parte destes deles (56%) têm *motivação com ajuda*;

- O item negativo 1.8. *gosto de faltar às aulas*, foi o que obteve pontuação mais baixa o que confirma, mais uma vez o gosto pela frequência escolar e pela aprendizagem revelado por estes sujeitos.

O sujeito 3, o único que “gosta” de faltar às aulas justificou-o da seguinte forma: «Falto muito à escola. Não gosto da escola por causa dos meninos. Ralham comigo e gozam. Eu não gosto». Como se verifica, infelizmente estes sujeitos ainda vão sendo vítimas de discriminação que acabam por prejudicar o decurso normal das suas vidas.

Aspecto relacional

- O item menos assinalado pelos sujeitos é o 1.4. *Faço amigos com facilidade*. Apesar disso, este item, pertencente ao factor *popularidade*, foi assinalado por 57% dos sujeitos, o que significa que uma ligeira maioria destes sujeitos considera que no campo do estabelecimento de amizades não tem dificuldades. A personalidade, muitas vezes afectiva, destes sujeitos contribui para isso. De qualquer modo são ainda bastantes os que consideram que não conseguem fazer amigos assim com tanta facilidade;

- Os itens mais assinalados por estes sujeitos foram 1.2. *Gosto de conversar* e 1.3. *Gosto de estar com os meus amigos*, que confirmam o que dissemos relativamente ao ponto anterior acerca da personalidade tipo dos trissómicos que, em geral, gostam de se inter relacionar com os outros.

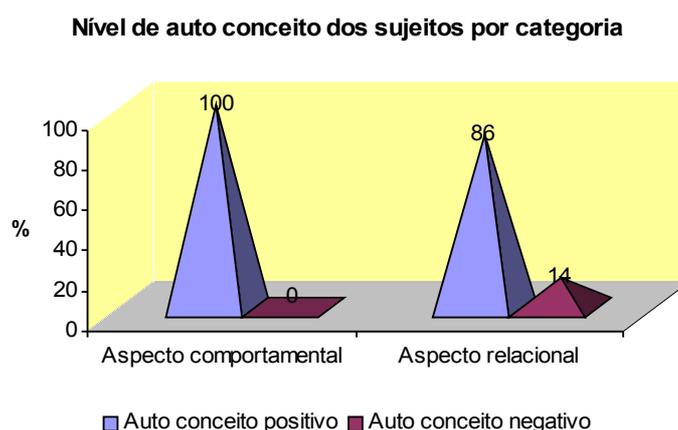


Gráfico 49-Nível de auto conceito

Em termos de auto conceito verificamos, a partir da opinião dos próprios sujeitos e cruzamento de informações provenientes da nossa observação e dos diversos instrumentos de recolha de dados utilizados, que estes indivíduos têm resultados francamente positivos em ambos as categorias consideradas (aspecto comportamental e relacional). A categoria *Aspecto relacional* registou um resultado inferior a 100%, o que indica que alguns sujeitos (como o C5) podem ter (os dados não são suficientes para uma afirmação) um auto conceito negativo relativo a este factor.

Em termos de **aspectos com reflexo comportamental** todos os sujeitos apresentam um auto conceito positivo.

Os *scores* apresentados no quadro acima permitem-nos perceber, embora de forma não exaustiva, se o sujeito tem um auto conceito positivo ou negativo. Assim, a tabela que se segue possibilita a obtenção de indicações sobre o auto conceito dos sujeitos:

Oscilação do <i>score</i>	Nível inferior de auto conceito	Nível superior de auto conceito
Entre 0 e 13	Entre 0 e 6	Entre 7 e 13

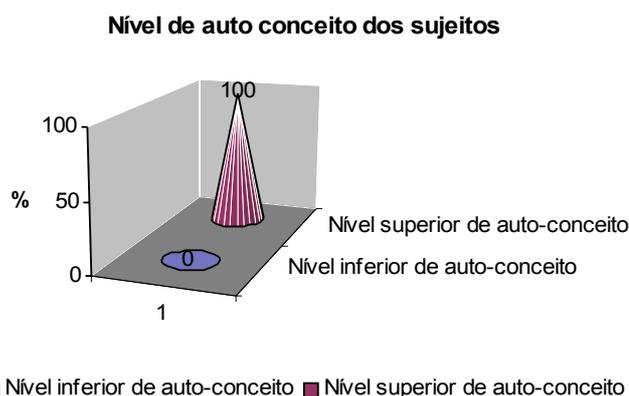


Gráfico 50- Níveis superior e inferior de auto conceito

Em termos gerais, podemos pois afirmar que, apesar das dificuldades impostas pela deficiência e por eventuais discriminações que ainda vão sendo vítimas, estes trissômicos integráveis profissionalmente têm um auto conceito positivo.

2.3.8. Expectativas dos sujeitos sobre a integração na vida activa

Este capítulo analisa as representações sobre a transição para a vida activa desenvolvidas por estes jovens a partir de aspectos como expectativas sobre a TVA (período pós-escola anterior à possível integração profissional), expectativas sobre a integração na vida activa (o que os sujeitos esperam ganhar em termos gerais quando começar a trabalhar), profissão escolhida pelo sujeito, motivos para essa escolha e profissão sonhada pelo sujeito (muitos destes sujeitos conseguem distinguir entre a profissão que gostariam de ter e a que, realisticamente, pensam que vão ter). O capítulo encerrará com as representações dos sujeitos sobre a sua vida após a inserção profissional.

Expectativas sobre a TVA

Para conhecer estas expectativas foram colocadas as seguintes questões:
(Entrevista – Questões: Parte aberta (1.5, 1.6, 1.15, 1.17); Parte estruturada (2, 3 e 6))
 As questões da parte aberta são as que se seguem:

1.5. O que pensas fazer quando deixares a escola?

1.6. Quando deixares de estudar em que profissão queres trabalhar?

Motivos (1.7. Porque escolheste essa profissão?)

Sistematizando as respostas às questões anteriores conjuntamente com as questões fechadas obtém-se o seguinte quadro de resultados:

Caso	Expectativas sobre o período pós – escola anterior à possível integração profissional																	
	O que o sujeito pensa fazer quando deixar de estudar				Profissão que o sujeito pensa exercer						Motivos para a escolha da profissão				Profissão que o sujeito gostava (sonhava) ter			
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2	3	4
C1	X									X				X	X			
C2	X				X							X				X		
C3				X		X							X					X
C4	X						X				X	X			X			
C5	X		X		X						X	X					X	
C6	X	X						X			X	X						X
C7	X								X				X					X
T	6	1	1	2	2	1	1	1	1	1	3	4	2	1	2	1	1	3
%	8	1	14	1	29	14	14	14	14	14	4	5	2	1	29	14	14	43
	6	4		4							3	7	9	4				

Quadro 73-Expectativas para o período pós escola

Legenda: O que o sujeito pensa fazer quando deixar de estudar (1 – Trabalhar; 2 – Valorização pessoal e profissional (estudar / tirar um curso relacionado com a profissão que o sujeito pensa exercer); 3 – Ter / praticar uma ocupação tipo *hobby*; 4 – Ainda não sabe / não pensou nisso / tem dúvidas).

Profissão que o sujeito pensa exercer (1- Jardineiro; 2- Cabeleireira; 3- Veterinária; 4 – Enfermeira; 5- Professora de ballet; 6- Não sabe / ainda não escolheu).

Motivos para a escolha da profissão (1 – Porque gosta das tarefas envolvidas na profissão escolhida; 2- Porque gosta de factores envolventes à profissão (por exemplo, gosta da natureza (jardineiro) e/ou gosta do público-alvo (enfermagem, veterinária)); 3- Por influência / apoio da família; 4- Não sabe.

Profissão que o sujeito gostava (sonhava) ter (1- Actriz; 2- Engenheiro; 3- Fotógrafo; 4- Não tem)

Vamos agora analisar os resultados:

O que o sujeito pensa fazer quando deixar de estudar

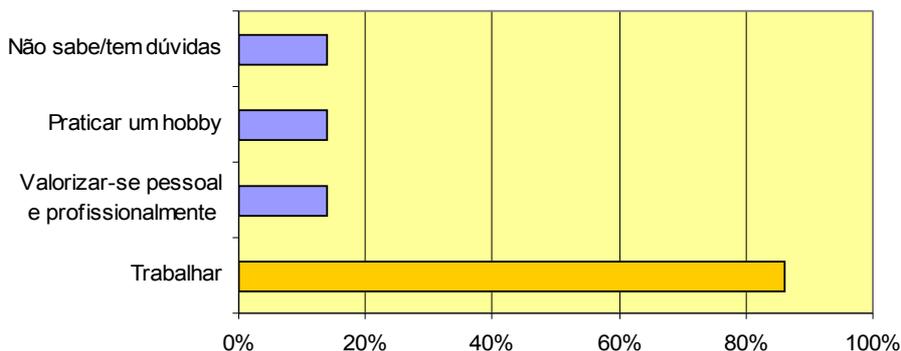


Gráfico 51-O que o sujeito pensa fazer quando deixar os estudos

Relativamente ao que os sujeitos pensam fazer quando deixar de estudar destaca-se nitidamente que a grande maioria pretende trabalhar, ou seja, tal como já tínhamos observado atrás existe nestes indivíduos uma grande motivação para trabalhar e é algo que eles desejam muito fazer quando terminarem a escolaridade.

Verifica-se, também, que existe uma pequena proporção de sujeitos que não sabem muito bem o que vão fazer nesta fase crucial das suas vidas. O sujeito que deu esta resposta é uma pessoa com pouca motivação para o trabalho. As razões podem não se encontrar apenas na motivação para trabalhar, no entanto não cabe a esta investigação apontá-las.

Do gráfico retira-se, ainda, que há sujeitos que pretendem ter um *hobby* e sujeitos que se pretendem valorizar pessoal e profissionalmente continuando a estudar e fazendo formação profissional, o que é de destacar em sujeitos trissómicos.

Profissão que o sujeito pensa vir a ter

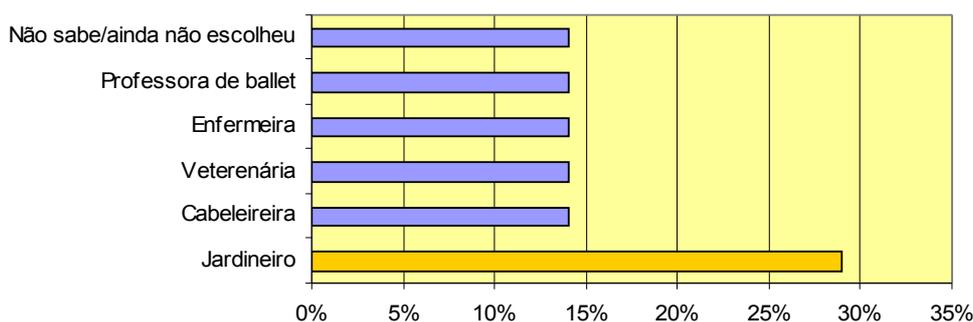


Gráfico 52-Profissão em que o sujeito pensa trabalhar

Quanto às profissões que os sujeitos pensam vir a ter (em alguns dos casos por influencia dos pais e/ou dos técnicos) verifica-se uma natural heterogeneidade na escolha. Encontramos profissões que vão desde jardineiro (uma profissão muito comum nos trissómicos de sexo masculino em consequência dos programas de TVA que apontam muito para este tipo de formação profissional), cabeleireira e profissões que serão quase de impossível concretização

sendo o desejo de as ter, em parte, o resultado da ausência de um programa de TVA que oriente profissionalmente estes jovens. Num dos casos a não concretização da profissão (veterinária) será mesmo uma enorme desilusão para o sujeito que nos confessou na entrevista que já tinha tido vários conflitos com os pais que não acreditam que o sujeito tenha competência para a seguir. Também por causa destes conflitos este sujeito afirma querer emigrar (veja-se o Quadro 74 - Expectativas do sujeito sobre a integração profissional) para um país que lhe dê a oportunidade de ter a profissão que o sujeito pretende.

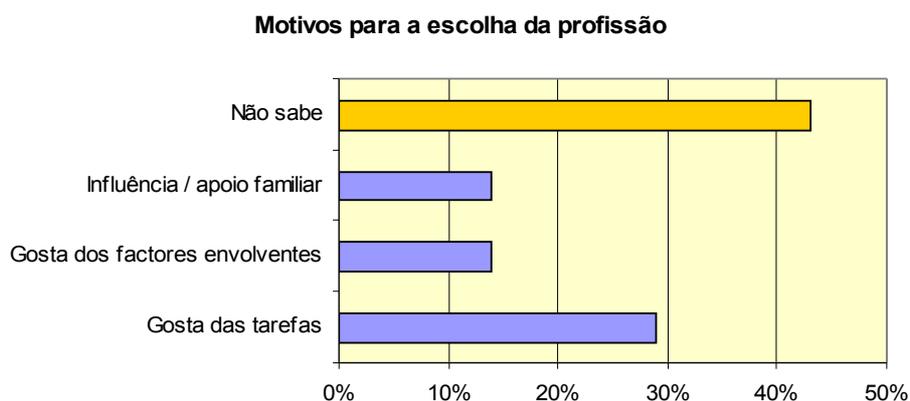


Gráfico 53-Motivos para a escolha da profissão

O principal motivo para a escolha da profissão não é indicado pela maior parte destes jovens. Entre os que sabem os motivos encontramos razões que se prendem gosto pelas tarefas envolvidas na profissão, o gosto pelos factores envolventes (público alvo, por exemplo gostar de tratar das pessoas, gostar de animais). Outra das razões apontadas tem a ver com a influência / apoio de familiares que no caso referido, estão a fazer o papel que a escola ou a instituição estão a negligenciar; estão a conduzir um processo de TVA não formal.

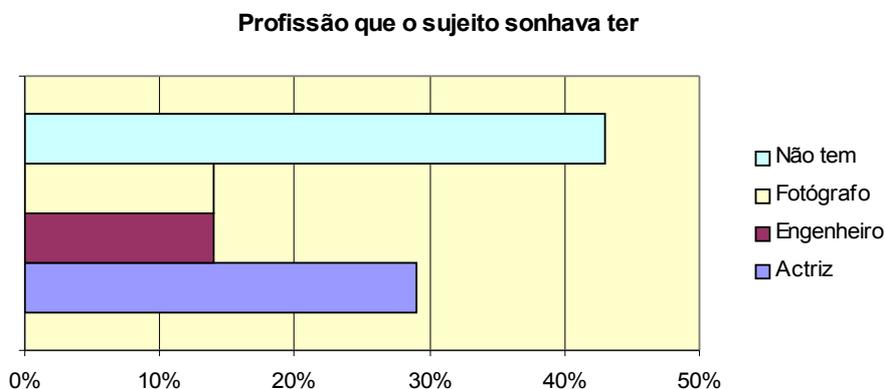


Gráfico 54-Profissão com que o sujeito sonha

Como estamos a tratar de representações é bom também referir as profissões que alguns dos sujeitos sonhavam ter (sim, porque há vários destes indivíduos que mostraram saber distinguir a diferença entre a profissão que gostariam ter e aquela que, mais realisticamente, pensam vir a ter). Assim, encontramos profissões que vão desde Engenheiro, Fotógrafo (este sujeito já a pratica como *hobby*) a actriz (uma profissão com que, por força das actuais séries televisivas, muitos jovens destas idades sonham ter em Portugal).

Expectativas sobre a integração na vida activa

Para conhecer as expectativas dos sujeitos para fase de integração na vida activa pretendida por todos eles colocou-se a seguintes questão:

Entrevista – parte aberta (Questão 1.15. O que esperas ganhar quando começares a trabalhar?)

As respostas, por serem muito interessantes e peculiares, e por corresponderem às representações de alguns dos planos que estes sujeitos têm para as suas vidas, são apresentadas a seguir:

C1	Dinheiro. Muito!! Independente também pode ser. Quero ficar sozinha. Espero cuidar de mim sozinha. Viver mais a realidade. Não quero casar. Talvez namorar. Quero comprar casa. Bicicleta já tenho. Gostava de ter mota, mas aquilo anda muito depressa.
C2	Como jardineiro acho que se ganha bem. Para mim é muito. Um jardineiro ganha muito dinheiro. Penso ganhar muito dinheiro. Eu vou trabalhar e...cortar a relva e outras coisas. Eu... também vou ganhar outras coisas. Cortar as árvores e isso tudo.
C3	Espero ganhar muito dinheiro. Espero tornar-me independente dos meus pais porque sou capaz de fazer as coisas sozinha. A minha ideia é fazer bem. Ter dinheiro... Comprar roupa... sapatos... uma saia. Quero comprar uma casa... casar. E também quero trabalhar porque gosto muito.
C4	Espero ganhar muito dinheiro para puder sustentar a família e cuidar dos filhos (quero ter filhos; quantos ainda não sei). Quero casar o mais rápido possível; Já tenho namorado. Quero ficar sozinha, sem ajuda dos meus pais. Quero viver sozinha e independente. Quero trabalhar para não estar perto dos meus pais, mas gosto deles. Se possível quero ficar longe das pessoas que não acreditam em mim (os meus pais); quero mostrar para que acreditem em mim. Quero ser veterinária, ir para o estrangeiro. Comprar casa para viver completamente sozinha. Já sei trancar as portas todas, sei fazer a lida da casa e essas coisas todas. Quero ficar bem longe daqui de Lisboa de S. Marcos. Gosto de cá, mas não me dou

	bem por aqui. Quero ir para Londres, Brasil, por aí... [ir viver para o estrangeiro]
C5	Faço ideia. Espero ganhar muito. Pode-se ganhar 1000€ ou mais para comprar um carro. Quero tornar-me independente dos pais. Penso ter casa.
C6	Espero ganhar dinheiro. Quero ganhar muito. Quero continuar a viver com os meus pais. Quero ter vida. Ter vida é não morrer. Viver como água.
C7	A diferença é mais dinheiro. Espero ganhar muito dinheiro. Em princípio quando ficar a trabalhar com os pais e com a psicóloga vou precisar de mais espaço. No início vou estar em casa dos pais, mas depois vou ser independente.

Através de análise indutiva identificaram-se nestas questões e na que se segue (expectativas sobre mudanças na vida dos sujeitos após a integração profissional) identificaram-se as seguintes categorias de expectativas positivas e negativas:

Expectativas positivas

1. (IE) Independência Económica – Aumento da independência, segurança e poder económico, dividido em 2 subcategorias:

1. **(IE 1)** Ser independente – independência económica e pessoal;
2. **(IE 2)** Ter mais poder económico – aumento do poder económico resultante da substituição do subsídio vitalício por um vencimento justo que permita as mais diversas aquisições.

2. (PRI) Promoção do relacionamento interpessoal – alargamento da rede relacional e do espaço de interação social, dividido em 2 subcategorias:

1. **(PRI 1)** Relacionamento com colegas – benefícios resultantes do aumento da comunicação, do número de amigos e das oportunidades sociais;
2. **(PRI 2)** Sair de casa – benefícios resultantes do alargamento do espaço de interação social que possa facilitar encontros propícios a um futuro casamento de que resultem ou não, filhos, ou ainda ao poder económico proporcionado pelo trabalho.

3. (AR) Auto Realização – aumento da satisfação e felicidade resultante do emprego e do vencimento auferido que permitem a auto –afirmação pessoal.

4. (DRP) Desenvolvimento da responsabilidade pessoal – aumento e modificação da relação com a vida, dividido em duas subcategorias:

2. **(DRP 1)** Viver a vida – o sujeito quer assumir a responsabilidade da sua vida;
3. **(DRP2)** Ter vida – o sujeito considera que a sua situação actual de vida não o satisfaz e pretende modificá-la, utilizando como meio a integração laboral.

5. Desenvolvimento do relacionamento sócio – profissional (DRSP) – resultante da boa aceitação e compreensão, por parte dos outros, das dificuldades pessoais do sujeito inerentes às dificuldades de adaptação e de competência profissional, dividido em duas subcategorias:

1. **(DRSP 1)** Ser aceite – os colegas relacionam-se bem com ele e gostam da sua companhia;
2. **(DRSP 2)** Compreensão das suas dificuldades – os colegas compreendem e aceitam as dificuldades de adaptação e de competência profissional e ajudam a superá-las.

6. Outros ganhos – expectativas positivas não especificadas ou de carácter genérico tipo:

- a. Emigrar – possibilidade de ir viver para o estrangeiro à procura de melhores

- condições de vida. Este desejo resulta das dificuldades enfrentadas pelo sujeito quer junto da família quer junto da sociedade devido à sua deficiência;
- b. Ganhos não especificados – o sujeito refere que espera ganhar algo com a integração profissional, mas não especifica.

Expectativas negativas

(DiRP) – dificuldade no relacionamento interpessoal – diminuição da rede relacional e do espaço de interacção social em resultado do fim da escolaridade.

(DiRSP) – Dificuldade no relacionamento sócio – profissional – em resultado da má aceitação ou da falta de compreensão por parte dos outros das suas dificuldades pessoais resultantes da deficiência e inerentes aos problemas de adaptação e competência profissional, pondo em risco o emprego.

(ENI) – Efeitos negativos indiferenciados – os relacionados com diversos factores que têm a ver com a integração profissional, subdividido em três subcategorias:

1. **(ENI 1) Excesso de ocupação** – o sujeito devido à ocupação laboral pensa que não terá tempo para fazer outras coisas de que gosta;
2. **(ENI 2) Falta de motivação para o trabalho** – o sujeito considera que o seu trabalho / emprego vai ser pouco aliciante ou aborrecido;
3. **(ENI 3) Falta de apoios familiares** – o sujeito pensa que os pais o vão deixar de ajudar em virtude de ter um emprego onde auferir ordenado;
4. **(ENI 4) Ausência de expectativas** – o sujeito considera que a sua vida não vai sofrer grandes alterações em resultado da integração profissional.

Os resultados baseados na categorização anterior mostram o seguinte:

Caso	Expectativas sobre a integração na vida activa							
	Expectativas positivas							
	Independência Económica (IE)		Promoção do relacionamento interpessoal	Auto realização	Desenvolvimento da responsabilidade pessoal		Outros ganhos	
	IE1	IE2	PRI 2	AR	DRP1	DRP2	a	b
C1	X	X	X		X			
C2		X						X
C3	X	X	X					
C4	X	X	X	X			X	
C5	X	X	X					
C6	X	X	X			X		
C7	X	X						
T	6	7	5	1	1	1	1	1
%	86	100	71	14	14	14	14	14

Quadro 74-Expectativas dos sujeitos sobre a integração profissional

Legenda: (IE 1) Ser independente; (IE 2) Ter mais poder económico; (PRI 2) Sair de casa; (DRP 1) Viver a vida; (DRP2) Ter vida; a. Emigrar; b. Ganhos não especificados

Verifica-se que todos os sujeitos apresentam múltiplas expectativas, mas todas elas positivas. A expectativa que reúne consenso total é a **IE2 – Ter mais poder económico**, o que está, alias, de acordo com conclusões anteriores. A segunda resposta mais assinalada também pertence à categoria Independência económica, na vertente **IE1 – Ser independente**.

Estas duas componentes correspondem a uma representação quase consensual em termos da integração profissional destes sujeitos. Eles acreditam que, quando começarem a trabalhar os seus maiores ganhos serão em termos económicos. Através da esperança que depositam no ordenado que auferirão esperam conseguir independência económica que lhes permitam essencialmente duas coisas:

- ter mais poder económico para poderem fazer coisas mais vulgares como comprar sapatos, roupas, e coisas bem mais sérias como comprar casa e sustentar uma família própria;
- serem independentes dos pais

«Espero tornar-me independente dos meus pais porque sou capaz de fazer as coisas sozinha.»

«Independente também pode ser. Quero ficar sozinha. Espero cuidar de mim sozinha. Viver mais a realidade.»

As duas frases anteriores revelam bastante bem os sentimentos destes sujeitos e a razão de quererem ser independentes. Eles querem seguir a sua própria vida, terem o controlo sobre ela em vez de estarem sob a protecção dos pais. Eles acreditam, ao contrário de muitos dos pais, que serão capazes de viverem sozinhos e de cuidarem de si próprios e «viver mais a realidade».

Este é o retrato actual das representações destes sujeitos acerca da sua integração profissional. Numa representação algo ingénua, mas nada diferente da dos outros jovens sem deficiência, eles acreditam, que trabalhando nas profissões que pretendem, ganharão muito dinheiro que lhes permitirá cumprir todas as expectativas anteriores, e ainda outra que tem a ver com a **promoção do relacionamento interpessoal na vertente PRI 2 – Sair de casa**. Uma das representações que alguns destes jovens (43%) associam ao emprego / ordenado tem a ver com o casamento. Nesta vertente eles não associam o emprego ao alargamento da sua rede relacional e às oportunidades que tal proporcionará em termos de casamento (eles não esperam encontrar a pessoa com quem vão casar no emprego), mas sim à independência e ao poder económico que o emprego proporcionará. Os jovens que pretendem casar são principalmente do sexo feminino e uma delas revela, mesmo, que para além de casar pretende, também, ter filhos.

Associada à categoria Promoção do Relacionamento Interpessoal, e de forma mais consensual (assinalado pelos 71% dos sujeitos) está o factor **Sair de casa**, não em função do alargamento da rede social, mas do poder económico proporcionado pelo emprego..

As **restantes categorias** apresentadas no quadro correspondem a representações marginais e individuais que terão a ver com a própria personalidade do sujeito e com aspirações individuais.

2.3.9. Representações sobre mudanças que ocorrerão na vida do sujeito resultantes da integração profissional

Para conhecer esta componente das representações dos sujeitos acerca da sua inserção profissional foram colocadas as questões:

Entrevista – parte estruturada (Questão 2 e 3 – Quando eu estiver a trabalhar a minha vida vai mudar nos seguintes aspectos); Parte aberta (Questão 1.17. Quando deixares a escola e começares a trabalhar, em quê que esperas que a tua vida mude?)

As respostas foram agrupadas de acordo com a categorização definida na caixa de texto anterior. Os resultados obtidos são os que se apresentam nos gráficos que se seguem:

- ◆ Em termos de **expectativas positivas** verifica-se que:

Expectativas sobre mudanças na vida dos sujeitos após integração na vida activa

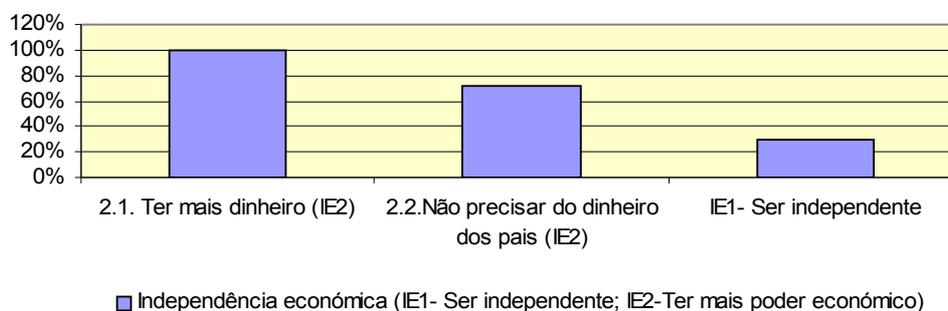


Gráfico 55 -Expectativas sobre mudanças na vida após a integração na vida activa

Analisando as expectativas relativas à Independência Económica, todos os sujeitos referiram, na linha do que já tínhamos verificado, que após começarem a trabalhar terão mais dinheiro. A maioria também afirmou que deixaria de precisar do dinheiro dos pais.

Na pergunta aberta, apesar de poucos terem, nessa questão específica, afirmado que seriam independentes, os resultados da entrevista como um todo não podem ser esquecidos pelo que, em relação a este aspecto, continuam a ser válidas as afirmações anteriores dos sujeitos sobre as expectativas sobre a integração na vida activa.

Expectativas sobre mudanças na vida dos sujeitos após integração profissional

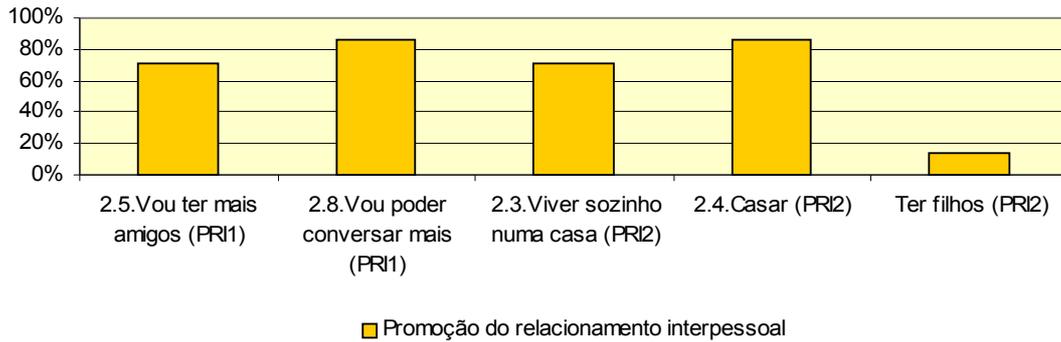


Gráfico 56-Expectativas sobre mudanças após a integração profissional

Os sujeitos referiram, também, que a sua vida sofreria mudanças ao nível da Promoção do relacionamento interpessoal. Nesta categoria os sujeitos pensam que, após a integração profissional, vão poder conversar mais e casar (poucos referem que irão ter filhos). Uma maioria menos significativa que a anterior acredita que vão ter mais amigos e que irão viver numa casa sozinhos.

Todos estes resultados vão na linha dos antecedentes.

Expectativas sobre mudanças na vida dos sujeitos após a integração profissional



Gráfico 57-Expectativas de auto realização

Em termos de **Auto-realização** (a categoria que no seu conjunto apresenta, pela proporção de respostas, maior peso) indica que estes sujeitos, na sua totalidade, consideram que com a sua entrada no mundo do trabalho:

- **As pessoas vão ter mais respeito por eles** (o que vai na linha de resultados anteriores que assim se confirmam e que diziam que estes sujeitos acreditam que se vão sentir pessoas mais importantes após a sua entrada no mercado de trabalho);
- **Vão-se sentir mais felizes** quando começarem a trabalhar. Mesmo o sujeito que tem menos motivação para trabalhar reconhece isto. Portanto, se o trabalho é visto por estes sujeitos como a chave para a realização de uma série de sonhos e aspirações é muito natural que estes jovens se representem como mais felizes nessa fase.

A seguir aos factores anteriores assinalados por todos os sujeitos surgem outros não tão consensuais, mas mesmo assim, importantes:

- Estes sujeitos acreditam que os seus professores vão ficar contentes com eles. Repare-se que este factor foi assinalado por uma considerável maioria destes respondentes, mas que o item “os meus pais vão ficar contentes comigo” foi assinalado por todos, o que é natural dado os pais serem significantes mais importantes;
- Os respondentes acreditam que os outros (pessoas no geral) vão gostar mais deles graças ao seu papel de trabalhadores.

Com menor importância estão os factores “Vou gostar mais de mim” (apesar de tudo assinalado por mais de 60% dos sujeitos) e o factor “Vou pensar que não sou preguiçoso” (assinalado por uma minoria de trissómicos).

Expectativas sobre mudanças na vida dos sujeitos após integração profissional

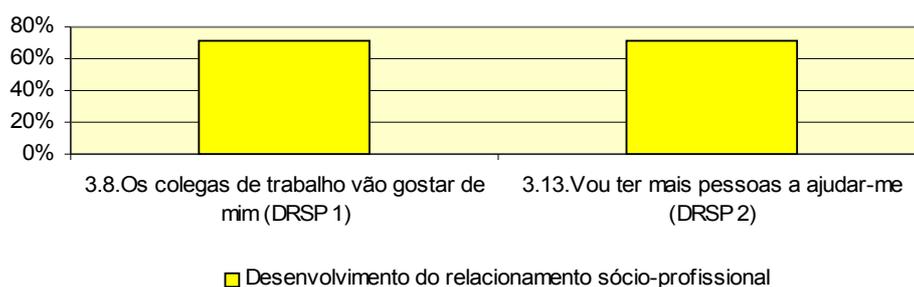


Gráfico 58-desenvolvimento sócio-relacional

Em termos de **desenvolvimento do relacionamento sócio-profissional**, os sujeitos, nas suas representações, não esperam grandes dificuldades, tal como já tínhamos constatado em análises anteriores. Assim, a maioria deles considera que **os colegas de trabalho vão gostar deles** e que, talvez por causa disso, **vão ter mais pessoas para os ajudar**.

- ◆ Vamos agora analisar as **expectativas negativas** apresentadas por estes sujeitos:

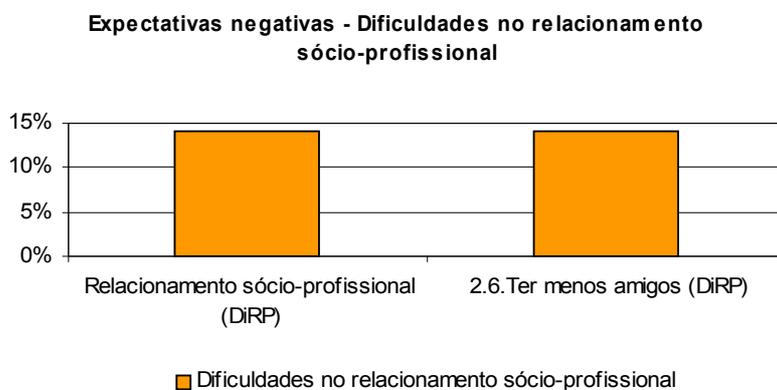


Gráfico 59-Expectativas negativas ao nível do relacionamento sócio-profissional

Os trissômicos apenas assinalaram expectativas negativas nos campos do relacionamento sócio-profissional e diversos tipos de expectativas negativas indiferenciadas. As **dificuldades no relacionamento sócio profissional** foram as menos assinaladas, aliás na linha do que referimos atrás quando dissemos que a maioria considerava que não teria problemas neste campo. Consequentemente a tendência das representações deste tipo de trissômicos indica que eles não esperam problemas ao nível do relacionamento sócio-profissional.

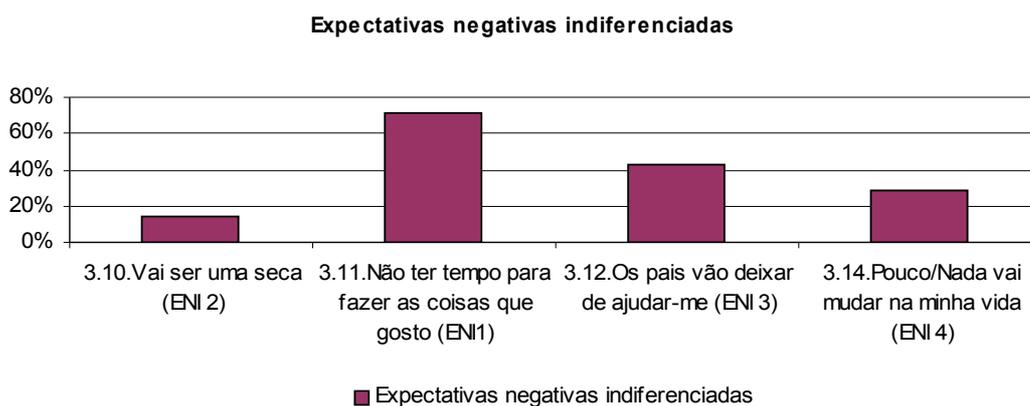


Gráfico 60-Expectativas negativas indiferenciadas

Quanto a **expectativas negativas indiferenciadas** há a destacar apenas (por ter sido referida pela maioria dos entrevistados) que eles consideram que, uma vez a trabalhar, **não terão para fazer as coisas que mais gostam**. Mais uma vez nos admira a clareza das representações destes sujeitos que têm consciência que o trabalho ocupará muito do tempo do seu dia a dia.

Por último é de referir apenas, numa espécie de confirmação dos resultados anteriores, que a grande maioria dos sujeitos consideram que a sua vida vai sofrer modificações (maiores ou menores consoante os planos/projectos de vida de cada um) após a integração profissional.

2.3.10. Intenções / Sonhos / opiniões / sentimentos

Questões: Entrevista – Parte aberta (1.16. (Sonhos); 1.18. (Opiniões); Parte Estruturada (Questão 4. (Intenções); Questão 6. (Sentimentos).

Sonhos

Começamos por analisar as respostas à questão 1.16 da entrevista que perguntava sobre os sonhos destes jovens acerca do seu futuro. Devemos dizer que, para alguns dos trissómicos a questão não foi de resposta fácil, mas com maior ou menor dificuldade quase todos responderam. A única excepção foi o sujeito seis que disse que até agora nunca tinha pensado no assunto, o que, se atendermos à sua idade (14anos), em parte se compreende.

O quadro que se segue sistematiza as respostas que, por análise indutiva, foram separadas em quatro categorias:

- **Sonhos relacionados com poder económico (SBM)** – estão incluídas aquisição de casa própria (independência) e compra de outro tipo de bens materiais;
- **Sonhos relacionados com a promoção do relacionamento interpessoal (SPR)** – inclui querer ter uma família, querer ter filhos e casar;
- **Sonhos relacionados com actividades profissionais ou ocupacionais (SAP)** – Inclui querer trabalhar / ter emprego, praticar desporto profissional, ter actividades ocupacionais como ser fotógrafo /atriz /pintor /escultor. Nesta categoria incluímos, também, porque os sujeitos assim o referiram, ter uma profissão difícil ser alcançada atendendo aos problemas impostos pela deficiência);
- **Outro tipo de sonhos** – nesta categoria existe um único tipo de sonho: emigrar.

Caso	Sonhos								
	Sonhos relacionados com poder económico (SBM)		Sonhos relacionados com a promoção do relacionamento interpessoal (SPR)		Sonhos relacionados com actividades profissionais ou ocupacionais (SAP)				Outro tipo de sonhos
	1	2	1	2	1	2	3	4	Emigrar
C1						X			
C2					X				
C3						X			
C4	X		X	X				X	X
C5	X	X					X		
C6	Ainda não pensou sobre o assunto								
C7	X	X			X			X	
T	3	2	1	1	2	2	1	2	1
%	43	29	14	14	29	29	14	29	14

Quadro 75-Sonhos dos sujeitos

Legenda: Sonhos relacionados com a aquisição de bens materiais (1 – Comprar / ter casa; 2 – Comprar outro tipo de bens); Sonhos relacionados com a promoção do relacionamento interpessoal (1- ter uma família (marido / mulher e filhos); 2 – Casar); Sonhos relacionados com actividades profissionais ou ocupacionais (1 – Trabalhar / ter emprego; 2- Praticar desporto profissional; 3- Ser fotógrafo /actriz /pintor /escultor; 4- Ter uma profissão difícil ser alcançada atendendo aos problemas impostos pela deficiência).

Uma importante fatia dos sonhos manifestados por estes jovens tem a ver com o aumento do seu poder económico que lhes permita comprar / ter casa (o factor mais importante) ou comprar diversos outros tipos de bens como, por exemplo, ter um carro. Tal como já vimos, este tipo de sonho está relacionado com empregos, que para estes jovens lhes dará o poder económico necessário para fazer tais aquisições. Ter um carro implica, também que vários destes jovens sonham tirar a carta de condução.

Outros tipos de sonhos, também com muita importância para estes sujeitos, prendem-se com a execução de actividades de carácter profissional ou ocupacional. Para estes jovens, ter uma profissão surge como um sonho e não como um facto adquirido no seu futuro. Um dos sujeitos refere a este propósito: «Também queria um carro, uma casa e emprego. São os meus sonhos». Portanto, apesar de, na maior parte dos casos com forte motivação, todos os sujeitos quererem trabalhar e acreditarem que chegarão a essa situação, nas suas representações eles reconhecem que essa situação só será atingida com esforço e alguma dificuldade.

Nesta categoria foram incluídos sonhos que têm a ver com profissões dificilmente alcançáveis pelos trissómicos (alguns reconhecem essa dificuldade e por isso apresentaram a profissão por eles escolhida como um sonho, e quase como uma espécie de preocupação ou uma

angústia). Entre essas profissões estão, por exemplo, querer ser professora de balé: «*Quando deixar a escola penso ser professora de bale. Tenho dificuldades de coração, vai ser um problema, mas a minha mãe é que sabe. O balé é muito complicado, mas não sei fazer mais.*»

Nesta categoria, “outro tipo de sonhos” relacionam-se com actividades ocupacionais. Neste campo há os que querem praticar desporto de competição como basquetebol ou natação (devemos referir que um dos sujeitos é muito bom neste último desporto tendo já ganho diversas medalhas a nível nacional). Portanto, se tudo correr de acordo com estes últimos sonhos, é bem possível que no futuro, vejamos alguns destes jovens em competições para – olímpicas.

Em termos ocupacionais há, também jovens que querem ter actividades como fotógrafo (é já uma realidade), escultor, pintor, etc.

A terceira categoria mais referida por estes jovens tem a ver com concretizações no campo do relacionamento interpessoal. Neste aspecto alguns esperam casar e até mesmo ter filhos. Como já referimos suficientemente esta questão não nos iremos alongar na sua abordagem, apenas citaremos uma das frases de um dos sujeitos que explica bem o que eles esperam, nas suas representações, quando referem este e outros sonhos:

«*Os meus sonhos é... trabalhar muito e essas coisas. Quero casar e... ter a minha mulher e ter os meus filhos. Sonho... eu... quero ser feliz.*».

Ou como diz outro sujeito «*Os meus sonhos? Ter um carro de sonho, uma casa de sonho. Vida nova!*»

Por último, um dos sonhos referidos por um dos sujeitos tem a ver com a saída do país. Este sujeito, numa lúcida análise da actual situação do nosso país, busca um país que lhe possa dar a oportunidade de concretizar os seus sonhos de ter uma boa profissão, bem remunerada, uma família e casa própria.

Opinião

Nesta questão, em cumprimento do Objectivo Principal 1, pretendíamos saber qual a opinião destes sujeitos acerca da **importância do Professor de Apoio em termos da respectiva integração profissional**. Com essa opinião, cruzada com outros indicadores, nomeadamente, apoio recebido em termos de TVA, método de TVA utilizado, apoio académico, etc., tentar-se-ia perceber a relação entre as representações e o processo de educação / formação destes alunos em escolas públicas. Como já vimos atrás, relativamente ao processo de TVA não há muitas ou nenhuma relações a estabelecer porque a grande maioria dos alunos, ao contrário do que a idade aconselha, ainda não iniciou qualquer processo de TVA, e mais grave do que isso, não se prevê que inicie brevemente.

Assim, nesta questão, limitar-nos-emos a analisar as opiniões dos alunos acerca da **importância do Professor de Apoio na sua integração profissional**. O Quadro 76 sistematiza essa opinião.

Caso	Opinião sobre a importância do Professor de Apoio na transição para a vida activa e na integração profissional					
	1	2	3	4	5	6
C1				x		
C2						x
C3			x			
C4					x	
C5		x				
C6	x					
C7		x				
T	1	2	1	1	1	1

Quadro 76-Opinião sobre a importância do professor de apoio

Legenda: 1- Para dar conselhos em termos gerais; 2- Para ajudar a ter uma profissão / emprego; 3- Vai ajudar, mas não sabe em quê; 4- O professor de apoio é um amigo que ajudará a resolver situações complicadas de carácter geral que o aluno enfrentará; 5- Vai ajudar nos estudos para conseguir a profissão desejada; 6-

1- Não sabe se vai ajudar.

Como se observou na entrevista a opinião dos sujeitos, talvez em resultado da maioria deles não estar a frequentar um processo de TVA, é pouco variada e algo hesitante, indicando que eles, por o não terem experienciado, não têm uma opinião clara sobre o assunto. Ou seja, estes sujeitos têm, ainda, pouca noção acerca dos pontos em que o Professor de Apoio poderá ajudar a sua integração profissional. Esperávamos opiniões do género “servirá para dar conselhos em termos da profissão a escolher e da integração profissional”, “servirá para me arranjar um estágio”, etc., mas o que encontramos foram opiniões heterogenias e pouco consensuais de carácter mais genérico, tipo:

- «Vai ajudar mesmo. A professora de apoio é uma amiga que eu tenho. Vai tratar de mim. Os temas, os alunos. Vai ajudar nas coisas mais complicadas da vida. A professora de apoio vai continuar a ajudar»;

- «Acho que irá ajudar bem. Acho que vai ser útil, não sei em quê»;

- «Acho que vai ajudar. Vai dar conselhos e apoio»;

- «Vai ajudar mesmo. A professora de apoio é uma amiga que eu tenho. Vai tratar de mim. Os temas, os alunos. Vai ajudar nas coisas mais complicadas da vida. A professora de apoio vai continuar a ajudar».

Somente alguns alunos referiram concretamente ajudas em termos de integração profissional relacionando-a com o apoio fornecido pelo Professor de Apoio:

- «Acho que vai ajudar. Vai ajudar a explicar as coisas do estudo para ser veterinária»;

- «*Sim. Ajudou a continuar a ter ordenado. Continuar a ser trabalhador*». Opinião de um dos sujeitos que já está a frequentar um programa de TVA;
- «O professor de apoio vai ser importante para ajudar a ter emprego, uma casa...».

Intenções

Em termos de intenções para o período em que os sujeitos já estiverem integrados profissionalmente a opinião é mais consensual como se pode ver no Quadro 77.

Caso	Intenções				
	IIE				DRSP
	4.1	4.2	4.3	4.4	3.9
C1	X	X	X	X	X
C2	X	X	X	X	X
C3	X	X	X	X	X
C4		X	X	X	X
C5	X	X	X	X	X
C6	X	X		X	X
C7	X	X		X	
T	6	7	5	7	6
%	86	100	71	100	86

Quadro 77-Intenções dos sujeitos

- **Legenda:** IIE – Intenções relacionadas com a independência económica;
 IDRSP – Intenções relacionadas com o desenvolvimento sócio – profissional.

3.9. Vou fazer tudo o que os chefes pedirem; 4.1. Vou ajudar os meus pais; 4.2. Vou comprar casa para mim; 4.3. Vou viver sozinho; 4.4. Vou tirar a carta de condução e comprar carro para mim.

Nesta questão colocada na parte estruturada da entrevista as intenções dos sujeitos estavam divididas em duas categorias:

- **Intenções relacionadas com a independência económica;**
- **Intenções relacionadas com o desenvolvimento sócio-profissional.**

Na primeira categoria os itens unanimemente assinalados foram:

- Item 4.2. Vou comprar casa para mim;
- Item 4.4. Vou tirar a carta de condução e comprar carro para mim.

Estas intenções vão na linha das representações dos sujeitos acerca da inserção profissional e dos sonhos que eles manifestam.

Ainda no campo das intenções relacionadas com a independência económica uma elevada proporção de sujeitos referem que quando começarem a trabalhar vão ajudar economicamente os pais e uma proporção menor afirma que vão viver sozinhos.

No campo das intenções relacionadas com o desenvolvimento sócio-profissional os sujeitos manifestam a vontade de obedecer aos chefes e de cumprirem todas as tarefas profissionais que os mesmos mandarem executar.

Sentimentos

(Questão 6- parte estruturada da entrevista)

Os sentimentos expectados para a fase de transição para a vida activa foram divididos em positivos ou negativos consoante o efeito psicológico que podem provocar na pessoa que os experimenta.

Sentimentos positivos

- SRFE – Sentimentos relacionados com a escola;
- SIP – Sentimentos relacionados com a integração profissional;
- SRP – Sentimentos relacionados com o relacionamento interpessoal;

Sentimentos negativos

- SRFE – Sentimentos relacionados com a escola;
- SIP – Sentimentos relacionados com a integração profissional;
- SRP – Sentimentos relacionados com o relacionamento interpessoal;
- SI – sentimentos indiferenciados

O Quadro 78 apresenta os resultados obtidos a partir das respostas a esta questão:

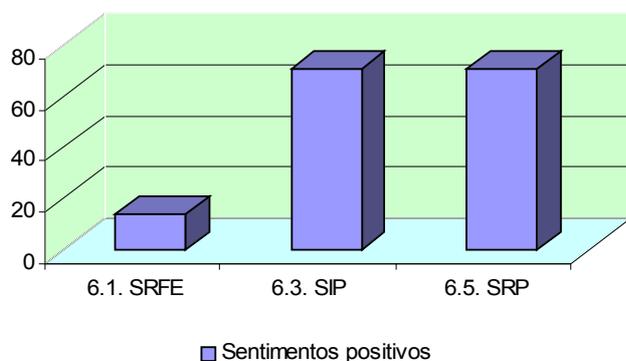
Caso	Sentimentos na fase de transição para a vida activa						
	Positivos			Negativos			
	SRFE	SIP	SRP	SRFE	SIP	SRP	SI
	6.1	6.3	6.5	6.2	6.4	6.6	6.7
C1				X	X	X	X
C2		X	X				
C3	X	X	X		X		
C4		X	X	X			
C5		X	X	X			
C6		X	X	X			
C7				X		X	
T	1	5	5	4	1	1	1
%	14	71	71	57	14	14	14

Quadro 78-Sentimentos

Legenda: SRFE – Sentimentos relacionados com a escola; SIP – Sentimentos relacionados com a integração profissional; SRP – Sentimentos relacionados com o relacionamento interpessoal; SI – sentimentos indiferenciados.

6.1. Feliz, porque não gosto de estudar; 6.2. Infeliz, porque gosto de estudar; 6.3. Feliz, porque vou poder trabalhar; 6.4. Infeliz, porque não me sinto capaz de trabalhar; 6.5. Feliz, porque vou ter mais amigos; 6.6. Infeliz, porque vou perder os meus amigos; 6.7. Infeliz, porque não sei o que vou fazer.

Representações sobre os sentimentos na fase de TVA



Quanto a **sentimentos positivos** os sujeitos manifestam principalmente ao nível da **integração profissional** e ao nível do **relacionamento interpessoal**. A maioria dos

Gráfico 61-Sentimentos relativos à fase de TVA

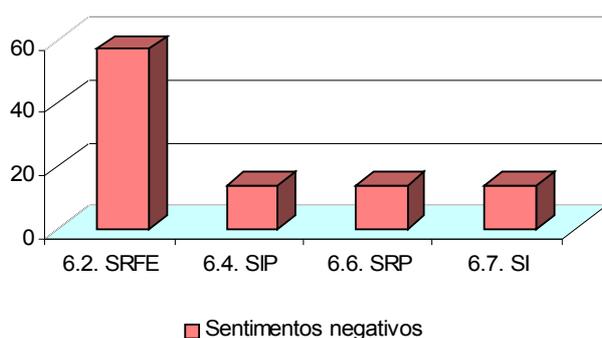
respondentes afirma que, após o período escolar, se vão sentir felizes porque vão poder trabalhar. Este resultado vai na linha das motivações para trabalhar.

Igual proporção de sujeitos dizem que se vão sentir felizes porque vão ter mais amigos. Para eles, embora essa não seja a sua maior expectativa, o trabalho proporcionará maiores oportunidades de relacionamentos interpessoais fazendo com que, na sua perspectiva, tenham mais amigos.

Por último não podemos deixar de destacar o sujeito que afirma que, no período pós escola, se vai sentir muito feliz porque não gosta de estudar. Este resultado contradiz o depoimento dos pais que afirmaram que o sujeito frequenta a escola com prazer. Talvez haja uma diferença de perspectiva entre os dois tipos de respondentes que faz as respostas divergirem.

Relativamente a **sentimentos negativos** estes concentram-se principalmente com a frequência

Representações sobre os sentimentos na fase de TVA



escolar. A maioria dos sujeitos manifesta que, na fase pós escolar, se vai sentir infeliz porque gosta de

Gráfico 62-Sentimentos negativos na fase de TVA

estudar. Estes resultados mostram a tendência destes sujeitos de se conseguirem integrar com facilidade na escola que frequentam. Confirmam, também, a opinião dos pais de que frequentam a escola com prazer.

2.4. Análise dos factores sócio-relacionais

2.4.1. Percepção dos técnicos relativamente ao funcionamento interpessoal inadequado

Comportamentos interpessoais (Questão 3.8. do Questionário sobre Percepção dos técnicos).

Os itens da questão destinada à variável Funcionamento Interpessoal foram divididos em seis factores:

Factores:

1. **Dificuldade na relação com os outros** – comportamentos que dificultam a relação com os outros;
2. **Inconformidade** – comportamentos ou atitudes que dificultam a aceitação dentro de um grupo;
3. **Agressividade** – comportamento hostil que dificulta a aceitação pelos outros;
4. **Desonestidade** – comportamentos de faltas de respeito pela propriedade alheia ou pela verdade;
5. **Instabilidade emocional** – comportamentos instáveis sem justificação aparente ou perante situações adversas;
6. **Comportamento perturbador** – comportamentos que embaraçam, perturbam ou importunam os outros;

As respostas dos técnicos a esta questão estão resumidas no Quadro 79.

Nível de ansiedade quanto a:	Itens	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	T	%
Dificuldades na relação com os outros	1. É inactivo										0	
	2. É distante										0	
	3.É envergonhado		X				X		X	X	4	
	4. É desconfiado										0	
	5. Postura ou maneirismos		X					X			2	
	20.Tem poucos amigos	X							X	X	3	
	21.Não consegue manter as amizades							X		X	2	
Inconformidade	6. Ninguém gosta dele										0	
	8. Estraga jogos...				X			X		X	3	
	14. Atrapalha o trabalho...				X			X			2	
	15. Aborrece-se...				X		X	X	X	X	5	
Agressividade	7. Melindra-se ou é hostil...								X	X	2	
	11. Agride...										0	
	12. Linguagem agressiva			X						X	2	
Desonestidade	9.Desrespeito p/ prop. alheia										0	
	10.Mente ou distorce...			X	X		X	X		X	5	
Instabilidade emocional	13.Fraca toler. frustração				X		X		X	X	4	
	19.Alterações de humor		X								1	
Comportamento perturbador	16. Ri de forma imprópria										0	
	17.Beija ou lambe...										0	
	18.Agarra-se ou pendura-se...								X		1	
	Total	1	3	2	5	0	4	6	6	9		

Quadro 79 -Comportamentos interpessoais

Como se observa no gráfico:

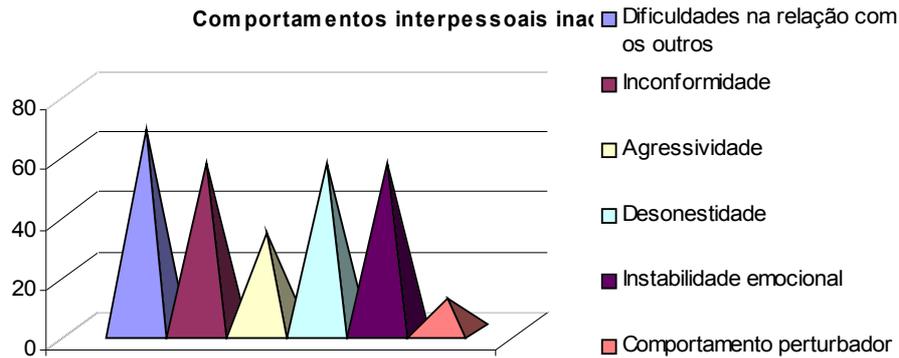


Gráfico 63-Comportamentos interpessoais inadequados

- As maiores dificuldades destes sujeitos prendem-se com comportamentos que afectam a relação com os outros. Essas dificuldades que atingem 67% destes sujeitos.

Escalpelizando um pouco mais este factor verifica-se que:

- 44% destes sujeitos são envergonhados ou tímidos;
- 22% apresentam uma postura peculiar ou maneirismos estranhos;
- 33% têm poucos amigos, o que pode denotar alguma dificuldade no estabelecimento de amizades;
- 22% não conseguem manter as amizades, mas em contrapartida 33% têm muitos amigos e conseguem manter as amizades;

Como se vê, as dificuldades manifestadas por estes sujeitos na relação com os outros, tirando a pequena proporção que apresenta postura peculiar e / ou maneirismos estranhos, podem ser encontradas com frequência nos jovens da sua idade. Por outro lado verifica-se que, à partida, estas dificuldades, que podem ser ultrapassadas com o aumento da idade, não têm uma gravidade que ponha em causa o sucesso da sua integração profissional.

- Ainda abrangendo a maioria dos sujeitos (56%) verifica-se que estes registam, de acordo com a percepção dos técnicos, problemas ao nível da:

- Inconformidade
- Desonestidade
- Instabilidade emocional

No primeiro factor que dificulta a aceitação social dos trissómicos dentro do grupo, o problema que mais afecta os sujeitos tem a ver com o facto de 55% deles se aborrecerem ou

fingirem não ouvir uma ordem directa. Ao nível do sucesso da integração profissional este problema poderia ser grave, mas como vimos atrás a esmagadora maioria destes jovens afirmaram que iriam, ao nível das tarefas laborais, cumprir tudo o que os chefes pedirem. Parece assim, que estes trissómicos reconhecem a necessidade, de no emprego, respeitarem e cumprirem as ordens emanadas dos superiores hierárquicos.

33% dos sujeitos estragam os jogos de grupo e 22% atrapalham o trabalho dos outros. São, portanto, factores a corrigir na educação destes jovens, para que pelo menos o último, não ponha em causa a sua integração profissional.

Em termos de inconformismo há a realçar que nenhum dos sujeitos se queixa que os outros não gostam dele, o que está de acordo com o que vimos sobre o bom auto conceito destes trissómicos.

Em termos de **desonestidade** verifica-se que esta está relacionada exclusivamente a mentira ou distorção da verdade que afecta maioria dos sujeitos (55%), não havendo nenhum caso de destruição ou desrespeito pela propriedade alheia, o que é bom ao nível da inserção profissional. Já não podemos afirmar o mesmo em relação ao facto de muitos mentirem ou distorcerem a verdade. Este é um factor que estes jovens têm de corrigir, pois pode afecta-los ao nível profissional.

Quanto ao factor **instabilidade emocional** verifica-se que:

- Alguns sujeitos (44%) precisam melhorar, já o tínhamos dito num capítulo anterior, ao nível da resistência e tolerância à frustração;
- 11 %, uma margem muito pequena atendendo à personalidade normalmente muito afectiva dos trissómicos, agarram-se ou penduram-se nos outros sem os largar.

Os factores que apresentam menores problemas ao nível de comportamentos inadequados são, por ordem decrescente de importância:

- Agressividade, manifestada por 33% dos sujeitos;
- Comportamento perturbador, afectando 11% dos sujeitos.

A **agressividade** manifesta-se, em 22%, através do melindre ou hostilidade perante figuras de autoridade, o que afectar a integração profissional destes sujeitos, que devem fazer parte da pequena proporção de sujeitos que, quando perguntados se, ao nível laboral, cumpririam todas as tarefas mandadas executar, nos responderam com um «depende».

A agressividade, em 22% dos sujeitos, um dos quais pertencendo ao grupo anterior, utilizam linguagem agressiva ou desapropriada à ocasião. Este comportamento também deve, se possível, ser corrigido, pois pode limitar o sucesso da integração profissional.

Como referência muito positiva ao nível da inserção profissional, nenhum dos sujeitos agride ou é agressivo fisicamente.

O **Comportamento perturbador** é assinalado por um único tipo de comportamento não muito grave. Alguns, muito poucos, destes sujeitos agarram-se nos outros, normalmente nos que gostam mais, sem largar. Este é um comportamento muito referenciado nos trissómicos, mas como vemos nesta amostra, tal afecta muito poucos.

Se considerarmos como um **sujeito com comportamento interpessoal inadequado** aquele que manifesta:

- 1 comportamento inadequado em pelo menos dois factores, ou
- mais de 2 comportamentos inadequados num factor

obtem –se o seguinte gráfico:



Gráfico 64-Comportamento interpessoal

Como se observa a maioria dos sujeitos, atendendo ao apertado critério anterior, apresenta comportamento interpessoal inadequado. Somente 22% dos sujeitos demonstra ter um funcionamento interpessoal ajustado e adequado. Se verificarmos quais são os indivíduos que têm comportamento adequado verificamos que são aqueles que já estão (aliás, são os únicos) em processo de TVA. Apesar de os dados não serem suficientes para qualquer conclusão parece haver uma ligação entre Comportamento Interpessoal Adequado e frequência de um programa de TVA. Esta ligação já nos tinha sido referida, na primeira parte deste trabalho, pelos técnicos que trabalham em TVA, que viam nos estágios em empresas e no processo de TVA em si, uma forma de modelar os comportamentos e de melhorar competências dos alunos com necessidades educativas especiais.

2.4.2. Envolvimento dos pais

Envolvimento dos pais (questão 1 – Secção III do Questionário aos pais / Encarregados de Educação) (Cruzar com a questão 4 de caracterização, deste questionário e com a questão 2.7 e 2.8 – Parte aberta da Entrevista:

- ⇒ No processo educativo
- ⇒ No processo de TVA
- ⇒ Nas escolhas profissionais (Influência nas escolhas profissionais)

Foi pedido aos pais que classificassem numa escala de 1 (Nenhum envolvimento) a 5 (Envolvimento muito activo) o seu grau de envolvimento em diversos processos relacionados com os filhos: Para facilitar a análise a escala anterior foi reduzida para a seguinte:

1. Sem envolvimento (pontuações de 1 ou 2); **2. Envolvimento médio** (classificações de 3); **3. Envolvimento forte** (classificações de 4 ou 5).

Casos	Envolvimento dos pais		
	No Processo educativo	No Processo de TVA	Nas escolhas profissionais
C1	3	3	3
C2	3	3	3
C3	3	3	3
C4	3	3	3
C5	3	2	2
C6	3	3	3
C7	3	3	3
C8	3	3	3
C9	Sem dados		
T	24	23	23

Quadro 80-Envolvimento dos pais

Legenda: 1. Sem envolvimento; 2. Envolvimento médio; 3. Envolvimento forte

Da leitura do Quadro 80 resulta o seguinte gráfico:

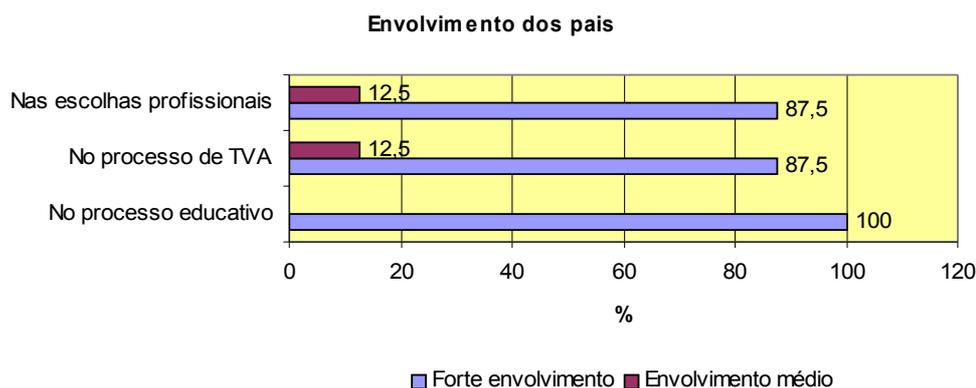


Gráfico 65-Envolvimento dos pais

Como se pode constatar o envolvimento dos pais em todos os campos em estudo vai de médio a forte, havendo uma clara tendência para ter um grau de forte envolvimento, como já tínhamos constatado quando se analisou a dimensão sócio-cognitiva, especialmente no que diz respeito à ansiedade e ao envolvimento.

Em termos de envolvimento nas escolhas profissionais e no processo de TVA, uma pequena proporção de pais revela ter um envolvimento médio, mas em relação ao processo educativo, talvez aquele que, de momento, mais diz algo aos pais, o envolvimento de todos eles é forte. Sendo pais que pertencem a classes média e média-alta, alguns com um bom grau de escolaridade, é perfeitamente compreensível que se envolvam bastante nas questões educativas que são aquelas a que, embora de forma discutível, mais dão importância actualmente.

Apesar disso, muitos dos pais (especialmente os que têm filhos na faixa dos 15 -16anos) começam já a preocupar-se de forma muito consistente com os processos de TVA. Quer nas entrevistas, quer nas conversas informais com os pais apercebemo-nos que são alguns deles que estão a dirigir empiricamente os processos de TVA dos filhos, arranjando-lhes estágios (uma espécie de estágios de sensibilização) e tentando influenciar, sem grandes resultados como se constatou, as suas escolhas profissionais (numa espécie de Orientação Profissional). Nestes casos, os pais, pessoas informadas, reconhecem muito antes das escolas e das instituições que apoiam a esmagadora maioria destes alunos, o que é lamentável, a necessidade de os seus filhos começarem os processos de TVA quanto antes. É uma pena, que todas as escolas e as instituições não estejam preparadas para dar atempadamente resposta a esta problemática.

Depois da inclusão escolar, o tempo destes alunos com potencial para integração profissional, ficarem em casa, deveria já pertencer ao passado, mas em Portugal, apesar da existência de alguns mecanismos para tal (insuficientes, é certo) muitas instituições vocacionadas para o apoio ainda não deram o passo em frente relativamente a processos de TVA, e por estranho que pareça isto acontece mais em instituições e escolas da capital. Muitas destas instituições continuam a oferecer apenas formação profissional, muito mais limitativa em todos os campos da formação pessoal e profissional relativamente à que pode ser proporcionada

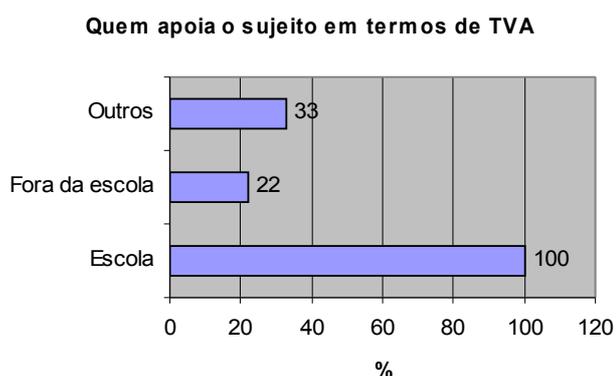
por programas de TVA adequados, entre outras razões pela simples questão que a formação profissional é um processo que é fornecido já depois da fase escolar, em idades mais avançadas e que a formação profissional não dispõe de mecanismos formativos e outros, tão completos como pode dispor, por exemplo, um processo de TVA baseado na metodologia de Emprego Apoiado.

2.5. Análise dos factores sócio-profissionais

2.5.1. Tipo de apoio em termos de TVA recebido pelo sujeito / aluno

Neste estudo das representações dos alunos sobre a sua inserção profissional foram já feitas diversas referências aos pontos que se seguem. Vamos agora analisar com maior pormenor os resultados obtidos, começando com o tipo de apoio recebido por estes sujeitos em termos de TVA. Sabemos que para alguns destes alunos, o apoio recebido neste campo não tem ainda um aspecto formal, revestindo-se em muitos dos casos de um carácter ainda incipiente.

Quem apoia o sujeito



Da entrevista retira-se que, até este momento foram três as entidades que já deram algum tipo de apoio em termos de TVA:

- A escola, com o respectivo Professor de Apoio Educativo;
- Instituições de apoio a pessoas com deficiência intelectual (no Gráfico 66

Gráfico 66-Quem apoia o sujeito

reporta-se como apoio “fora da escola”);

- Outros, no caso concreto dos sujeitos da amostra estes “outros” representam familiares.

Verifica-se que, mesmo de forma incipiente em muitos casos, a escola é a instituição que mais se tem preocupado com as questões da TVA. Seguem-se-lhes os familiares que em muitos casos têm feito, de forma pouco organizada é certo, o papel que deveria ser uma das funções das instituições e das escolas, nomeadamente arranjando estágios para alguns destes jovens.

Tipo de apoio dado pela escola

No que diz respeito ao tipo de apoio recebido na escola, entendido como a ajuda dada pelos professores de apoio e pelos serviços da escola referente à integração para a vida activa

aquando da frequência escolar dos jovens com SD, elaborou-se uma pergunta aberta (questão 2.9, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14.1, 2.14.3, 2.14.5, da parte não estruturada da entrevista aos jovens com SD) na qual os respondentes divulgaram o tipo de ajuda recebida ou não.

Tipos de APOIO NA ESCOLA para a Transição para a Vida Activa –

Estes apoios/ajudas podem ser dados pelo Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e/ou pelo Professor de Apoio Educativo. Podemos dividir os tipos de ajuda nas seguintes categorias:

- I. **Orientação profissional** para escolhas profissionais. Pode incluir:
 1. Despiste vocacional clássico (baseado nos métodos clássicos de orientação profissional. Normalmente o SPO é o serviço escolar responsável por este despiste. As restantes etapas são, normalmente, levadas a cabo pelo Apoio Educativo.
 2. Levar os jovens interessados a conhecer a profissão que escolheram e que se adequa ao seu perfil, competências e potencialidades;
 3. Levar os jovens a visitar a(s) empresa(s) que têm pessoas a trabalhar na profissão para a qual manifestam preferência;
 4. Outro (por exemplo, falar com o aluno sobre uma determinada profissão).

- II. **Estágio de sensibilização** (despiste vocacional e preparação para o mundo do trabalho);
- III. **Formação profissional**. Inclui:
 1. Curso de formação profissional e/ou encaminhamento para estágios de formação profissional);
 2. Apoio à contratação profissional/integração na vida activa.

- IV. No caso de a escola não conseguir aplicar um programa de TVA, encaminhamento para uma instituição para realizar formação profissional e integração na vida activa;

- V. Sem apoio ao nível da integração para a vida activa.

As ajudas das categorias I, II correspondem a apoios mais elementares num processo de TVA. As ajudas mencionadas na categoria III e VII respeitam a ajudas/apoios que podem efectivamente levar à integração na vida activa.

Escola

Tipo de apoio	I	II	III	IV	V	VI
Casos						
C1	1) e 2)	X				
C2	2)	X*				
C3	2)					
C4	4)					
C5	1) e 4)			X		
C6	1) 2) e 3)					
C7	4)					
C8	Não há dados					
C9	Não há dados					

Como se pode observar a maior parte dos apoios centram-se na Orientação profissional onde 43% dos alunos que já tiveram alguma forma de apoio, receberam-no ao nível do despiste vocacional (1) clássico, 57% ao nível do conhecimento da profissão escolhida (2) e 43% ao nível de conversas sobre uma determinada profissão.

Verifica-se, ainda, que 28% destes

Quadro 81 -Apoios dados pela escola

alunos receberam apoio da categoria II, ou seja já fizeram despiste vocacional e preparação para o mundo do trabalho. Um destes sujeitos já fez um estágio de formação profissional que não resultou estando agora no segundo. O apoio que este sujeito recebe é dado pela escola em parceria com uma instituição.

Verifica-se ainda que um dos sujeitos teve como único apoio o encaminhamento para uma instituição que está a dar apoio ao nível da formação profissional.

Apoio recebido fora da escola

Na linha do ponto anterior categorizaram-se os apoios recebidos fora da escola da seguinte forma:

Tipos de apoio FORA DA ESCOLA

Estes apoios acontecem porque, normalmente, estes sujeitos frequentam a escola, mas são acompanhados por uma instituição ao abrigo da Portaria 1102/97 de 3 de Novembro (alíneas b) e c) do artigo 1 que depois, após o fim da escolaridade, os continua a apoiar. Assim, aqui entende-se estes apoios como ajudas facultadas por técnicos ou monitores de instituições do ensino especial. Existem vários tipos de apoio, mas para esta investigação apenas interessam os que se destinam à integração na vida activa. Consideramos os seguintes:

- Orientação profissional – referem-se à prestação de aconselhamento e de informações no que diz respeito à escolha e à mobilidade profissionais, a desenvolver tanto integrada nos ciclos de educação e de formação profissional como através de iniciativas de informação a título individual;
- Estágios de sensibilização – correspondem a actividades de carácter profissional destinadas ao despiste de vocações e a sensibilizar os jovens para o mundo do trabalho. São, normalmente, feitos em empresas em contexto real de trabalho.
- Formação profissional – entendida como uma acção formativa, com componentes teóricas e práticas (normalmente prática alternada), tendente a conferir uma profissão ao formando.
- Estágios profissionais – entendido como estágios, normalmente realizados em empresas em situação de contexto real de trabalho ou prática alternada, visando a aprendizagem de uma

profissão e a integração profissional.

- e) Apoio à integração profissional – que diz respeito ao apoio recebido pelo jovem durante o estágio profissional ou após o mesmo visando a sua integração no mercado de trabalho;
 f) Sem apoio ao nível da integração profissional

Os resultados são os seguintes:

Tipo de apoio	a	b	c	d	e	f
Casos						
C1		X				
C2						X
C3		X*				
C4						X
C5	X	X	X			
C6						X
C7						X
C8	Não há dados					
C9	Não há dados					
Total	1	3	1	0	0	4
%	14	43	14	0	0	57

Verifica-se, então, que:

- A maior parte dos sujeitos não receberam, ainda qualquer tipo de apoio ao nível da TVA, quer facultado pela família, quer pelas instituições que apoiam estes sujeitos;

Quadro 82-Apoio recebido fora da escola
Legenda: *apoio dado por familiares

- O apoio mais facultado (a 43% dos indivíduos) é ao nível de estágios de sensibilização. 66%

destes apoios foram ou estão a ser facultados pela instituição que apoia os sujeitos; Para os restantes sujeitos, foi a família que tratou de arranjar esses estágios;

- Uma pequena minoria destes sujeitos já receberam, fora da escola, Orientação Profissional, e Formação Profissional: Se em termos de Formação Profissional a situação é compreensível porque estes sujeitos ainda estão a frequentar a escolaridade obrigatória, o mesmo não podemos dizer da Orientação Profissional que, dada a idade destes alunos, apresenta uma percentagem manifestamente reduzida de alunos que já tiveram essa experiência.

2.5.2. Formação profissional / processo de TVA

Neste capítulo pretendia-se focar os seguintes aspectos:

- **Áreas de formação (Questionário Percepção dos técnicos)**
- **Tempo de duração da formação (Entrevista, Questionário Percepção dos Técnicos)**
- **Idade de início da formação (Questionário Percepção dos técnicos)**

- **Estágios profissionais ou de sensibilização já efectuados (Questionário Percepção dos Técnicos)**
- **Modalidades de formação prática utilizadas nos programas de TVA (Questionário Percepção dos Técnicos)**

Quer no questionário sobre a percepção dos técnicos quer na entrevista foram colocadas questões que pretendiam recolher dados para analisar as variáveis anteriores, mas, tal como se viu no Capítulo intitulado Caracterização, a maioria destes jovens ainda não iniciou qualquer processo formal de TVA. Assim, não se podem tirar conclusões acerca dos pontos acima referidos. Apesar desta condicionante a primeira parte deste trabalho (no capítulo Métodos de TVA empregues com os jovens com n.e.e. e com jovens trissómicos: caracterização e comparação entre os métodos) dá indicações e tira conclusões acerca desses pontos, relativamente aos programas de TVA existentes nas escolas públicas portuguesas. Como os técnicos defendem que para os trissómicos não é necessário um método específico de TVA, as conclusões tiradas são válidas para estes sujeitos sendo esse o contexto em que se inserem as suas representações acerca da transição para a vida activa.

Na fase de transição para vida, os pais, técnicos e outros responsáveis devem ter em conta algumas recomendações que fizemos na primeira parte desta investigação, de que nomeamos as seguintes:

- O acesso a emprego remunerado em mercado livre, é uma meta difícil para os trabalhadores deficientes, a não ser que se implementem de forma séria e eficaz os sistemas de cotas nas empresas e os sistemas de incentivos (que levem a contratações verdadeiras e não-precárias ou com vínculos muito discutíveis ou até mesmo ilegais), e se utilizem para preparar os jovens, programas de TVA (baseados em modelos já testados) bem estruturados, bem definidos, que envolvam as entidades necessárias (destacamos três: a escola, o centro de emprego e as empresas) utilizem formação profissional em situação real de trabalho, que apoiem os jovens até depois da integração em posto de trabalho (a literatura diz que este é um dos factores ou argumentos – inexistência de um técnico que acompanhe o processo, dando apoio não só ao jovem, mas, também às entidades patronais (normalmente este apoio é realizado por um técnico do centro de emprego, ou da instituição responsável pelo programa de TVA) - que levam as entidades patronais a não contratar deficientes). Além disso, deste apoio em posto de trabalho pode depender a qualidade do desempenho profissional destes trabalhadores;

- Na aplicação de um programa de TVA é importante a **formação profissional em situação real de trabalho**, porque o contacto directo com o formando leva as entidades patronais a alterar as representações penalizadoras que tinham e a melhorar as suas expectativas em relação às potencialidades destes trabalhadores;
- O relacionamento com os outros trabalhadores (que deve ser devidamente promovido pelo Professor de Apoio e pelo Técnico de Apoio no Posto de Trabalho ou Técnico de Emprego para que se desenvolvam redes naturais de apoio) e a devida e correcta integração do trabalhador com SD na empresa, potencia, juntamente com o factor descrito no parágrafo anterior, a contratação destes trabalhadores deficientes;
- Não se deve ignorar também, que um processo de TVA bem conduzido tem um efeito multiplicador levando a que as entidades patronais abram mais estágios e em última análise contratem mais trabalhadores deficientes.

2.5.3. Percepção dos jovens acerca dos requisitos necessários para desempenhar a profissão escolhida

(Questões 2.11, 2.12. e 2.13 da Entrevista, parte aberta)

Em cumprimento do Objectivo Principal 1 foram colocadas as questões acima referidas que pretendiam conhecer a percepção destes sujeitos acerca das competências necessárias para exercer a profissão por eles pretendida. Os resultados foram sistematizados no Quadro 83 a partir de uma análise indutiva das respostas.

Caso	Percepção dos sujeitos acerca dos requisitos para desempenhar a profissão escolhida												
	Quem ajudou a conhecer melhor a profissão escolhida			Já o levaram a observar pessoas a trabalhar na profissão?		Já experimentou trabalhar na profissão (estágio)?		Grau em que conhece as tarefas da profissão			Grau de percepção das competências necessárias para exercer a profissão		
	P	F	O	S	N	S	N	1	2	3	A	B	C
C1	X	X		X		X				X	X		
C2	X				X		X		X			X	
C3	X	X			X		X		X			X	
C4	X			X			X		X			X	
C5	X			X		X*				X	X		
C6	X			X			X		X			X	
C7		X	X		X		X		X			X	
T	6	3	1	4	3	2	5	0	5	2	2	5	0
%	86	43	14	57	43	29	71	0	71	29	29	71	0

Quadro 83-Percepção dos sujeitos acerca dos requisitos para desempenhar a profissão escolhida

Legenda: Levar a conhecer através de diálogo ou de “visitas de estudo: P – Professor de apoio educativo ou outro técnico; F – familiar ou amigos; O – Outro; S – sim; N – não; 1 – Não conhece / conhece mal; 2 – Conhece razoavelmente; 3 – Conhece bem; A – Sabe quais são as competências necessárias; B – Sabe de algumas competências necessárias; C – Desconhece as competências necessárias.

*Já experimentou ao nível formativo, mas ainda não fez nenhum estágio profissional.

Como já se constatou, os pais e técnicos da maioria destes alunos tiveram pouca ou nenhuma influência ao nível das escolhas profissionais feitas até agora pelos sujeitos (estas escolhas não significam que, aquando da integração profissional, terão exactamente as profissões que pretendem). O que se verifica é que, seguindo as actuais inclinações dos sujeitos, técnicos, pais/familiares/amigos e outros têm desenvolvido algumas actividades que ajudem estes jovens a conhecerem um pouco mais a profissão desejada.

Como se constata no quadro 83 têm sido os professores os que mais fizeram para que estes sujeitos conheçam a profissão pretendida, seguem-se-lhe pais/familiares/amigos e por fim outros onde se incluíram ex-professores dos alunos. Os tipos de actividades desenvolvidas passam, principalmente, por conversas sobre a profissão, por visitas a locais onde existam pessoas a trabalhar nessa profissão e pelos estágios de sensibilização (a forma mais eficaz de se conhecer uma profissão).

Verifica-se, então, que uma pequena maioria destes sujeitos já foram observar pessoas a trabalhar na profissão escolhida, mas uma margem significativa de sujeitos ainda não teve actividades deste género, pelo que a única forma de conhecer melhor a profissão desejada, tem sido a conversa com os Professores de Apoio ou com os familiares e/ou amigos.

Em termos de estágios de sensibilização o panorama é ainda pior que o anterior: apenas uma pequena minoria de sujeitos fizeram um estágio de sensibilização (mesmo que apenas com

mero carácter formativo). Assim, não é de estranhar que o grau com que a grande maioria conhece as tarefas envolvidas na profissão escolhida seja apenas razoável., o que significa que são capazes de nomear algumas dessas tarefas, mas com pouco conhecimento (na maioria dos casos) acerca da forma como se executam as ditas tarefas. Deste modo também se compreende que a grande maioria destes sujeitos apenas conheçam de forma ligeira as competências necessárias para exercer a profissão pretendida. A minoria que conhece as competências necessárias para exercer a profissão é composta pelos alunos que já frequentaram alguma forma de formação profissional (nestes casos, estágios de sensibilização).

2.5.4. Percepção dos pais e dos jovens acerca da importância da educação especial na integração na vida activa

(Questão 2, secção II, do Questionário aos pais; questões 2.9 a 2.12 da parte aberta da entrevista)

Os resultados da questão colocada aos pais são os seguintes:

Caso	Percepção dos pais e dos jovens acerca da importância da educação especial na integração na vida activa							
	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8
C1						X		
C2			X			X		
C3								
C4	X	X						
C5	X	X	X	X			X	X
C6	*	*	*	*	*	*	*	*
C7								
C8	X	X		X			X	
T	3	3	2	2	0	2	2	1
%	37,5	37,5	25	25	0	25	25	12,5

Quadro 84-Percepção dos pais e dos jovens acerca da importância da educação especial

Legenda: 2.1. O Professor de Apoio (PA) ajudou-o a escolher a profissão; 2.2. O PA ajudou-o a escolher um Curso de Formação Profissional; 2.3. O PA deu-lhe a conhecer várias profissões para ele escolher; 2.4. O PA mostrou os vários aspectos da profissão que o meu educando quer seguir; 2.5. Os professores da turma ensinaram-lhe coisas sobre a profissão que pretende seguir; 2.6. A escola arranhou-lhe um local para estagiar; 2.7. A escola arranhou-lhe um Curso de Formação Profissional; 2.8. Na escola ensinaram-lhe sobre como procurar emprego.

*Na opinião destes pais está tudo em processo

Analisando as respostas o que primeiro ressalta é o facto de 25% dos pais terem optado por não responder a esta questão, o que pode ser indicativo de que ainda pouco ou nada foi feito pela escola relativamente ao processo de TVA dos filhos. Outro dos respondentes optou por

indicar que o programa de TVA está em processo, informação esta que cruzada com o tipo de apoio recebido pelo sujeito nos indica que o programa de TVA deste sujeito está na sua fase inicial e que, de acordo com os restantes dados, não segue, ainda, um programa formal e sistemático, tendo, para já, um carácter pontual.

Retirados os casos citados acima, verifica-se que a opinião dos pais sobre este assunto não é muito homogénea. As opiniões dividem-se fazendo parecer que, tal como se viu na opinião dos filhos, os pais não têm muita percepção do papel que poderá ser exercido pelos Professores de Apoio e outros técnicos em termos do processo de TVA dos filhos. Ou seja, em termos gerais estes respondentes, tal como os filhos, não têm uma percepção clara do papel da escola e da importância da Educação Especial na inserção profissional (e em todo o processo envolvido) dos seus descendentes.

A principal causa que pode ser apontada para explicar a pouca clareza da percepção de pais e filhos sobre este assunto é a seguinte:

- A ausência, em muitos dos casos, de um programa de TVA claro, com metodologias e metas, que, de preferência, envolva também os pais. Dadas as idades destes sujeitos deveriam, pelo menos, ter sido já traçadas e comunicadas aos Encarregados de Educação, algumas metas do processo de TVA, ou seja, no mínimo, deveria ter sido já desenhado o respectivo PIT (Plano Individual de Transição). Outros destes alunos, com idades mais avançadas, deveriam ter sido já sujeitos a Orientação Profissional e terem iniciado estágios de sensibilização (tal só se verifica formalmente num dos casos). A responsabilidade deste estado de coisas cabe à escola e às instituições que apoiam estes alunos que se têm preocupado, quase em exclusivo, apenas com o processo educativo/formativo e de inserção social, e muito pouco com o processo de inserção profissional.

3. Conclusões e implicações

Na transição para a vida activa estão interrelacionadas três dimensões facilitadoras ou inibidoras da adaptação e desempenho da pessoa com Síndrome de Down ao emprego e à sua aceitação, integração e permanência numa empresa. São elas: dimensão sócio-relacional, sócio-cognitiva e sócio-profissional. Relativamente a estas dimensões as conclusões são as que se seguem.

Análise dos Factores sócio-cognitivos

Relativamente ao **nível de escolaridade** frequentado podemos dizer que estes sujeitos encontram-se, quase sempre, atrasados em termos escolares numa média de cerca de dois anos, no entanto verifica-se que alguns deles têm capacidade para atingir o terceiro ciclo em idades muito razoáveis. Apesar disso, podemos dizer que a tendência deste sujeitos é para uma frequência escolar com prazer e sem imposições e, pelo que podemos observar, estas pessoas conseguem tirar partido da inclusão e do convívio com os outros que tal situação proporciona.

Quanto à hipótese:

“Sujeitos que tiveram intervenção precoce possuem melhores competências académicas”, os dados não são suficientes para tirarmos ilações firmes acerca da relação entre estas duas variáveis. Isto porque na amostra apenas existe um indivíduo que se sabe não ter tido intervenção precoce. Neste caso as respectivas competências académicas são mais fracas que as dos restantes elementos da amostra. No entanto verifica-se a presença de um outro caso que teve intervenção precoce, mas que apresenta, igualmente, fracas competências académicas. Os restantes alunos apresentam competências que, dentro das limitações impostas pela deficiência consideramos como boas (não estamos a fazer comparações com os pares sem deficiência).

Caracterização dos pais

Relativamente à idade dos pais, e mais concretamente das mães, verifica-se uma tendência para estes filhos nascerem em idades mais avançadas do que seria aconselhável tendo em conta o aumento da prevalência do síndrome com a idade da mãe.

Podemos, também dizer que, de acordo com a profissão dos pais (pai e mãe) e o respectivo grau de escolaridade, uma elevada proporção de sujeitos da amostra vivem com progenitores com profissões que conferem um estatuto social entre o médio e o elevado. São, portanto, pais informados, logo melhor preparados para lidar com a deficiência dos filhos.

Economicamente também serão capazes de suportar um determinado nível (médio e em alguns casos elevado) de despesas com a sua educação e formação.

O facto de a tendência (dado pelo mínimo ou máximo) ser a da existência, nos pais dos sujeitos, de um nível sócio-cultural e sócio-económico médio-elevado revela-se como algo de estranho porque, de acordo com a literatura, a prevalência do Síndrome de Down nada tem a ver com o estatuto socio-económico, sócio-cultural, ou com a raça. As explicações para uma sinalização tão elevada nestes grupos sociais podem estar relacionadas com os seguintes factores:

São estas pessoas de nível socio-económico médio – elevado que, estando melhor informadas, mais tentam arranjar soluções para os filhos em termos de apoio educativo (e possivelmente, no futuro, em termos de integração profissional). A procura de soluções e o bom nível de informação/formação dos pais torna estes trissómicos mais “visíveis” porque os progenitores os deixam participar em estudos científicos desta natureza;

Possível tendência desta franja da população (e actualmente da sociedade em geral) para adiar o nascimento dos filhos o mais possível para não prejudicar a carreira profissional; sabe-se do aumento de prevalência deste síndrome com o aumento da idade da mãe.

Relativamente ao nível sócio-cultural parece confirmar-se a hipótese que sempre colocamos de que pais com níveis de escolaridade elevados e/ou com profissões de melhor nível instilam nos seus filhos desejos de realização (motivações de realização) logo maiores as motivações para o trabalho, melhores os sonhos (sonhos positivos) e maiores as expectativas (expectativas positivas) reveladas pelos sujeitos com T21.

Preocupações dos pais relativamente ao futuro dos filhos

Nos pais a preocupação que mais ansiedade provoca está associada à **Falta de apoio para conseguir arranjar emprego** para os filhos, que pertence ao factor *Falta de apoio profissional*. É curioso que se verifique um tão vasto consenso neste campo tendo em conta que a grande maioria destes sujeitos tem apoio de instituições, que, por inerência das suas funções se deveria dedicar a estes assuntos. Mas quando olhamos à idade destes alunos (idade média de 14,4 anos) e verificamos que apenas um terço deles está em processo de TVA e que uma proporção ainda menor recebe este tipo de apoio, compreendemos as preocupações dos pais em relação a este aspecto. Se ao citado item somarmos ainda o ponto **3.1. Falta de apoio para procurar emprego** e **3.3. Falta de apoio para ir às entrevistas para empregos**, que obtiveram percentagens significativas, verificamos que, na realidade, os pais revelam grandes

preocupações relativamente ao processo de TVA (incluindo a desejável integração profissional) o que indicia níveis de ansiedade muito elevados nestes aspectos

No factor **apoio profissional** a resposta que obteve pontuação mais baixa foi a correspondente ao item **4.4. Ter de trabalhar num emprego que não gosta**. Esta resposta conjugada com as anteriores revela-nos que, para os pais, o importante é que trabalhem em postos de trabalho que a eles se adequem, pouco importando o tipo de trabalho. Este facto reflecte as baixas expectativas dos inquiridos em relação à integração profissional dos sujeitos e às profissões que os mesmos poderão exercer.

Um dado curioso é que os pais consideram que os sujeitos com trissomia 21, com potencial para serem profissionalmente integrados, conseguem adquirir as competências necessárias para trabalhar em equipa. Tal facto poderá ser aproveitado e explorado por professores e técnicos de TVA / formação profissional.

Na primeira parte deste trabalho tínhamos visto que uma boa parte das escolas públicas portuguesas, embora não a maioria, já se preocupam em oferecer processos de TVA (ainda não muito bem organizados e sem utilizar as melhores metodologias) aos seus alunos mais carenciados de apoio nessa área. No entanto tal parece não se estender muito às escolas da região de Lisboa (principalmente a cidade de Lisboa e a Linha de Cascais) o que para nós é incompreensível, pois trata-se das regiões mais desenvolvida do país, e portanto as que maiores soluções deveriam oferecer aos seus alunos desfavorecidos. Como estes alunos se concentram principalmente na cidade de Lisboa, acabam por ser prejudicados por esse facto o que se afigura como um contra-senso.

O facto da maioria destes alunos, apesar de estarem em idade para tal, ainda não terem iniciado um processo de TVA, nem se prever que iniciem acaba por se reflectir nas médias - baixas expectativas em relação quer ao futuro profissional quer no que diz respeito à integração profissional. A agravar os factos apontados está o papel passivo em relação à TVA assumido por algumas das instituições que apoiam estes jovens que já deviam ter transmitido aos pais um “sinal” em relação a este importante assunto directamente relacionado com o futuro destes jovens.

Em resumo, as maiores preocupações dos pais relativas ao futuro dos filhos prendem-se com dificuldades directamente relacionadas com o processo de TVA (conseguir arranjar um emprego), com a integração profissional (conseguir perceber as tarefas pedidas para realizar) e com a falta de apoio social e profissional para os filhos que pode levar à sua discriminação social e profissional (dificuldades no reconhecimento do seu valor quer como pessoa, quer como profissional, respeitando a sua condição de pessoa, independentemente das suas desvantagens/deficiência).

Envolvimento dos pais no processo educativo e formativo

Relativamente a este assunto foram colocadas duas hipóteses:

- 1- A maioria dos pais dos alunos trissómicos tem um forte envolvimento no processo educativo dos filhos;
- 2- A maioria dos pais dos alunos trissómicos não interfere nas escolhas profissionais dos filhos deixando esse assunto nas mãos dos técnicos.

Quanto à primeira hipótese verifica-se que é verdadeira. Todos os pais referem que têm um forte envolvimento no processo educativo dos filhos. Tal resultado, tendo em conta a deficiência dos ditos, era por nós esperado. Este envolvimento vai mesmo, tendo em conta a nossa experiência docente, muito para além daquilo que acontece com pais de alunos não deficientes. Esse envolvimento contribui para o gosto que os filhos têm para a frequência escolar e mostra a importância que os pais dão à educação o que contrasta com o que pensava e fazia historicamente (antes da inclusão).

Já em relação à segunda hipótese a conclusão não é a mesma. Ao contrário do que diz alguma literatura que refere que pais com filhos deficientes deixam os aspectos profissionais nas mãos dos técnicos, confiando na sua opinião, verifica-se que existe um forte envolvimento por parte dos pais quer em relação ao processo de TVA (que os pais, por sua iniciativa, começam a aplicar de forma informal e básica aos filhos nas idades correctas, isto é, a partir aproximadamente dos 13 anos) quer em relação às escolhas profissionais onde os mesmos afirmam ter um forte envolvimento procurando influenciar essas escolhas. Esta atitude dos pais mostra a pouca confiança relativa aos processos de integração profissional e respectivos mecanismos institucionais. Como se deduz do que já escrevemos, tais desconfianças têm a sua razão de ser.

Expectativas dos pais acerca das mudanças que ocorrerão na vida dos filhos após a integração profissional

Em termos de **mudanças na vida dos filhos quando estes começarem a trabalhar** conclui-se que, em termos económicos as expectativas dos pais são praticamente nulas. Tal é grave, pois poder-se-á perguntar: Se os pais não acreditam que os seus filhos venham a ganhar, ao exercer uma profissão, qualquer valor minimamente significativo, então para quê trabalhar? Sendo, normalmente, o factor económico a principal motivação para trabalhar, porque razão, atendendo às expectativas dos pais, quererão estes jovens trabalhar?

Infelizmente estas expectativas vão de encontro à realidade que encontramos em relação à remuneração dos trabalhadores com esta patologia. É muito comum encontra-los a trabalhar em situações algo dúbias em termos legais que não os protegem nem lhes conferem grandes direitos laborais ou remuneratórios. Vimos mesmo pessoas com trissomia 21 que executavam trabalhos extremamente válidos, em alguns casos com multiplicidades de funções que exigiam até alguma capacidade de iniciativa, recebendo salários meramente simbólicos (tendo em conta a jornada de trabalho), ou que não eram de todo remuneradas. Tais situações já seriam graves em empresas privadas, mas acontece que alguns dos casos que testemunhamos funcionam em empresas / instituições do estado.

Só revendo estas situações e tratando de forma igualitária estes trabalhadores, defendendo com mecanismos legais eficazes o seu direito ao trabalho com justa remuneração é que as expectativas dos pais se alterarão e se passará a assistir a maior justiça em relação às pessoas com Síndrome de Down.

Na perspectiva dos pais a sua grande expectativa quando os filhos começarem a trabalhar está relacionada, não com mudanças tipo tornar-se independente (sair de casa), aumentar os relacionamentos pessoais (ter mais amigos, poder conversar mais), mas com um sentimento. Para eles o grande benefício de trabalhar advém do facto de que o filho se “vai sentir uma pessoa mais importante”. Para os pais, tal como para os sujeitos nas suas representações, trabalhar é conseguir uma realização em que muitas das pessoas que com eles convivem não acreditam. Trabalhar transforma-se assim numa espécie de sonho a concretizar, concretização essa que acabará por se reflectir na sua auto estima que crescerá bastante (porque, pelo menos em relação aos outros os sujeitos se verão como iguais, logo sentir-se-ão mais importantes do que actualmente, porque conseguem fazer algo que para eles é uma vitória e auto realização). Para os pais esta é a grande expectativa em relação à TVA / integração profissional, mesmo apesar de nesta fase se sentirem inseguros quanto a esse processo e à dificuldade que os filhos terão em arranjar emprego. Como negativo destaca-se o facto de os pais acreditarem que os filhos terão uma carreira com baixa remuneração, logo exercerão profissões pouco qualificadas (veremos mais à frente que tal não corresponde às representações dos sujeitos). Na perspectiva dos pais tal conferirá pouco ou nenhum poder económico aos filhos pelo que estes não conseguirão tornar-se independentes (em todos os campos – social, económico).

Os resultados em relação aos níveis de ansiedade e de expectativas quanto ao futuro pós escola destes sujeitos revela o grande receio por parte dos pais de que estes jovens não tenham grande futuro em termos, por exemplo, de integração profissional, ressentindo-se, a partir daí, a própria aceitação social / integração social, pois serão mais limitadas as oportunidades de inter relacionamentos. Isto mostra que, em Portugal, num mundo que evolui a grande velocidade, o

aspecto da integração profissional destas pessoas continua a funcionar de forma deficiente, pouco tendo evoluído comparativamente ao final do século passado, não havendo reais oportunidades (pelo menos visíveis) de emprego para estas pessoas. Os moldes em que o processo de TVA está pensado (o sistema que melhor tem funcionado é o de escola associada a instituições) é pouco eficaz, o sistema de incentivos é antiquado e desadequado, muitas das instituições que apoiam estes jovens não conhecem as melhores metodologias de TVA (o que é grave), ou seja, continua a não a haver em Portugal reais oportunidades de integração profissional para estes jovens, continuando, na maior parte casos, a restar apenas a solução da subsídio dependência.

Ainda relativamente aos pais, parece-nos manifestamente pouco esperar do trabalho (integração profissional dos filhos) apenas ganhos de auto estima e apontar esse aspecto como a principal razão para a integração profissional. Tal aponta para uma conclusão pesada: em Portugal ainda não existe uma real integração profissional de pessoas com trissomia 21, e quiçá, de pessoas com deficiência mental. Todos os processos de TVA e de formação profissional devem ser revistos (a solução por nós preconizada passa pela implementação de forma efectiva do Modelo do Emprego Apoiado); toda a legislação que aponta para a integração profissional (incentivos, normas, instituições participantes, etc.) deve ser revista e integrada num único diploma, pois muito pouco do que se fez até agora parece funcionar. Na nossa opinião, caberia ao Secretariado Nacional para a Reabilitação liderar este processo afim de o resolver de forma mais cabal do que aquela a que se assiste e que não representa, para pais e técnicos (entrevistamos bastantes) mais do que fogo de artifício. Temos de passar do “faz de conta” muito comum em Portugal para a tentativa de resolução séria. Não nos parece que “continuar a tapar o sol com a peneira” fazendo as coisas pela metade e continuando a deixar que estas pessoas sejam tratadas como cidadãos de segunda sem verdadeiramente defender os seus direitos ao trabalho, seja o melhor modo de actuar.

Factores motivacionais para trabalhar – percepção dos técnicos e comparação com a opinião dos jovens da amostra

Na opinião dos técnicos que trabalham directamente com estes jovens, relativa aos **factores motivacionais** (que revelam o comportamento dos sujeitos em relação a actividades que exigem esforço para a respectiva realização), verifica-se que a **tendência** destes sujeitos é para terem **motivação com ajuda**. Ou seja, são capazes de trabalhar activamente, mas necessitam de alguma ajuda por parte dos professores / monitores para se manterem motivados. Tal é importante que seja tomado em consideração pelos formadores na fase dos estágios / formação profissional. São indivíduos que, segundo a literatura, não têm grande resistência à

frustração, pelo que essas situações devem ser tomadas em consideração proporcionando mais situações de sucesso do que outras. O sucesso é um factor motivacional para qualquer pessoa e estes sujeitos precisam de alguma ajuda nesse campo.

Verifica-se, a partir das previsões feitas com base na percepção dos técnicos e dos factores motivacionais, que a grande proporção destes sujeitos são integráveis profissionalmente. Estes profissionais precisam, numa maioria dos casos integráveis, ajudar estes alunos a ultrapassar alguns problemas que têm a ver com a motivação na realização das tarefas, com a adequação dos currículos aos interesses destes alunos (talvez currículos com mais disciplinas de carácter prático ou mais dirigido ao mundo do trabalho). Estes alunos também precisam experienciar mais o sucesso para que aumentem os níveis de motivação, consequentemente, as tarefas a executar devem ser desenhadas tendo esse objectivo em linha de conta. Pelo exposto aconselha-se a que o processo de TVA seja uma realidade para estes jovens.

Comparando os resultados resultantes da **vontade expressa** por estes jovens **para trabalhar e o tipo de motivação deduzido a partir da percepção dos técnicos**, verifica-se que existem diferenças. Por exemplo, a proporção de jovens que manifestaram estar muito motivados para trabalhar é bastante maior que a induzida a partir da análise dos comportamentos perante tarefas a realizar. Outras diferenças significativas estão na proporção de jovens que manifestaram pouca motivação para trabalhar e nos que através do comportamento surgem como não tendo qualquer motivação para trabalhar.

Podemos pois dizer que, nesta fase da vida destes jovens, uma coisa é o comportamento em relação às tarefas escolares e outra é a vontade manifestada pelos jovens em trabalhar em empregos, embora possam as duas realidades serem convergentes e uma influenciar a outra levando a que o jovem tenha sucesso ou não na integração profissional. A primeira realidade, expressa pelo comportamento, fornece fortes indicações sobre o tipo de motivação destes sujeitos e o tipo de ajuda que os mesmos necessitam. Os seus dados podem ser utilizados por professores/monitores/formadores, quer na fase escolar quer na fase de TVA / integração profissional, para melhorar as competências / desempenho destes jovens). A segunda tem a ver com os interesses e motivações intrínsecas do jovem; tem a ver com a sua vontade, com os seus sonhos, em suma, com as suas **representações sobre a sua transição para a vida activa** (onde se inclui a integração profissional). Se no processo de TVA forem respeitados os interesses destes sujeitos em termos de escolhas profissionais (por exemplo, mais à frente veremos que alguns destes alunos sonham com profissões que, na realidade, serão inalcançáveis para eles, mas tal não significa que não possam trabalhar no mesmo sector profissional. Concretizando: se um jovem sonha ser veterinário, pode, por exemplo, ser “induzido” a ser ajudante numa clínica veterinária), se os mesmos forem conduzidos para profissões / postos de trabalho nos quais se sintam bem, a sua vontade em trabalhar, manifestada na entrevista, será um factor decisivo no

sucesso da integração dos jovens trissômicos que manifestam vontade e têm potencial para a integração profissional. De acordo com a literatura a motivação para trabalhar é um dos factores que os empresários consideram mais importantes para o sucesso da integração profissional.

Ressalta do exposto a importância de utilizar uma metodologia de TVA adequada (embora tenhamos concluído na primeira parte desta investigação que não é necessária uma metodologia específica para trissômicos) que tenha mecanismos adequados para fazer uma orientação profissional igualmente adequada e que leve estes sujeitos a integrarem-se em profissões do seu interesse e competências e não naquelas que os técnicos lhes impõem.

Motivação para trabalhar – representações dos jovens

Relativamente às **motivações para trabalhar**, não queremos deixar de referir que um dos factores que estes jovens menos apontam como motivação é aquele que os pais referem como a maior das motivações para eles trabalharem, ou seja, **estarem ocupados**. Neste ponto filhos e pais têm visões diametralmente opostas. Enquanto os progenitores vêm no trabalho uma espécie de actividade lúdica que trará vantagens/aquisições nos campos da autonomia, da responsabilidade e, principalmente da auto estima, estes jovens encaram o trabalho de uma forma bastante mais séria e próxima daquela que, normalmente, é encarada pelo resto da sociedade. Eles encaram o trabalho como uma actividade capaz de os catapultar para um outro tipo de vida onde entram, como factores concretizadores dessa nova e sonhada realidade, a autonomia (muito ansiada por todos estes jovens), um aumento da independência e da auto estima. Para alguns deles, nessa nova realidade concretizar-se-ão sonhos / aspirações como casar, e em alguns casos, ter uma família (mulher e filhos) auto-suficiente. Para estes jovens o trabalho, através da sua remuneração, será a cola que permitirá unir as peças do que sonham ser a sua vida no futuro. O trabalho permitir-lhes-á, também conseguir um aumento do seu prestígio social (e nisto há uma grande concordância com a visão dos pais que dizem que os sujeitos se sentirão pessoas mais importantes), uma maior aceitação social (é admirável a forma como todos estes jovens fazem a ligação entre o trabalho e a aceitação social, o que mostra que eles compreendem bem alguns dos princípios de funcionamento da sociedade). Para eles o trabalho também permitirá a conquista do respeito dos outros e permitir-lhes-á agradar a pais e professores/monitores (e sabemos como estes jovens gostam de agradar, sem serem subservientes).

Podemos pois dizer, que para estes jovens que acreditam poderem trabalhar, o trabalho é o instrumento para a concretização dos seus sonhos de vida. Na sua representação o trabalho conferir-lhes-á autonomia, independência (económica e pessoal), poder económico e prestígio pessoal. Permitir-lhes-á, assim, concretizar o modo de vida que aspiram, em que vêm a sua vida

a ser conduzida por eles próprios e não por outros. Ou seja, podemos dizer que em muitos aspectos os seus desejos e anseios se assemelham aos dos seus pares não deficientes. Este facto talvez se deva à inclusão e aos relacionamentos interpessoais que tal proporciona. Nesta idade, estes sujeitos, apesar de reconhecerem as suas limitações, acreditam que, quando crescerem, podem ter o mesmo tipo de vida que os seus pares não deficientes. Verifica-se, então, um desencontro quase total, entre as representações dos pais sobre o que será o futuro destes jovens após o processo de TVA / integração profissional e as representações dos próprios. Tais diferenças, se não forem correctamente geridas, serão causadoras de tensões e conflitos familiares. Aliás tais conflitos já nos foram referidos por um dos sujeitos que afirmou que os pais não acreditavam nas suas capacidades referentes a uma determinada profissão que quer seguir, ou seja, negam-lhe a possibilidade de concretizar os seus sonhos de vida ligados ao trabalho, o que lhe provoca uma forte revolta que o leva a querer afastar-se deles emigrando.

Esta é portanto uma nova realidade que a sociedade tem de encarar procurando dar resposta a alguns destes legítimos anseios (porque nem todos serão passíveis de ser concretizados). Os pais têm, também, de enfrentar esta realidade expressa nas representações, pressionando, lutando, exigindo mudanças às entidades competentes, que permitam tornar o direito ao trabalho justamente remunerado uma realidade para os jovens trissómicos com capacidade para tal. Muitas das instituições de apoio (as que ainda não se aperceberam desta nova realidade) têm também, na resposta aos anseios expressos de viva voz por estes jovens, um sério desafio. Precisam encontrar respostas com métodos de TVA adequados, e deixar de se limitarem a apoiar passivamente estes sujeitos quase só em termos educativos como se fazia no século passado em que o destino dos trissómicos era ficarem em casa, sendo ocupados apenas com actividades lúdicas ou pseudo actividades laborais. Não podemos esquecer, governo, instituições, escolas, sociedade em geral, que estes jovens também têm direito à felicidade, e que não são cidadãos de segunda. As escolas que têm estes alunos também têm obrigação de dar resposta a estes direitos, e isso pode conseguir-se com processos devidamente organizados que podem, também ser aplicados a outros alunos, deficientes ou não, que não pretendem prosseguir estudos.

A estes jovens não se lhes pode negar a aspiração de serem socialmente úteis, de conduzirem a sua vida no que poderem, em suma não se lhes pode negar o seu direito a serem pessoas. Trata-se de uma obrigação moral da sociedade.

Como se verifica pela análise dos dados a hipótese que refere que:

“A maioria dos alunos trissómicos com potencial para tal, querem trabalhar para conseguirem independência económica”, é verdadeira apenas em parte. Efectivamente a independência

económica é um dos motivos para estes jovens quererem trabalhar, mas existem outras motivações. Alguns deles querem ter esse poder económico para serem independentes dos pais, outros para ajudar os pais, mas todos afirmam que querem trabalhar para terem mais dinheiro, ou seja, estes jovens associam a independência económica a factores como “ter autonomia” e “ser independente”. A autonomia é, aliás, outro dos factores mais importantes nas motivações destes jovens para trabalhar. Aos factores anteriores juntam-se outros aspectos tais como: aumento da auto estima (onde se podem integrar factores como “aumento do prestígio social” e “aumento da aceitação social”). Em suma, podemos dizer que as motivações para trabalhar são, nestes jovens, compostas por uma multiplicidade de factores onde se destacam os seguintes:

- Ter mais dinheiro / ganhar dinheiro;
- Aumento da autonomia pessoal;
- Prestígio pessoal (“sentir-se uma pessoa mais importante”);
- Aumento da aceitação pessoal.

Estes factores são muito diferentes dos apontados pelos pais que, tal como já se viu, apresentam poucas expectativas e algum descrédito em relação ao futuro profissional dos filhos e ganhos (monetários, pessoais e outros) advindos do trabalho.

Relativamente à integração profissional estes sujeitos pensam que serão capazes de fazer os outros acreditar que conseguem trabalhar. Pensamos que toda esta confiança terá muito a ver com a inclusão, com o apoio recebido ao nível dos pais, da escola, principalmente do professor de apoio e das instituições. Infelizmente sabemos que os mecanismos para responder a esta confiança são insuficientes, mas quem sabe se no futuro, quando estes jovens entrarem no mercado de trabalho muita coisa não tenha mudado em Portugal relativamente à integração profissional destes sujeitos. Mas não queremos deixar de registar como muito positiva a confiança destes alunos na sua integração profissional. Eles acreditam que têm competências para trabalhar e confiam que conseguirão integrar-se profissionalmente.

Como se verifica a hipótese:

As expectativas dos pais influenciam directamente as expectativas dos filhos acerca da integração profissional,

não é verdadeira, porque tendo os pais, a nosso ver, baixas expectativas em relação à integração profissional de que esperam poucos ganhos para os filhos, tal não influencia os seus educandos que têm elevadas expectativas, ou seja, a expectativa dos pais em relação à integração profissional não é um factor que influencie as expectativas dos filhos relativas ao mesmo assunto. Pensamos que o principal factor terá a ver com a Inclusão e o convívio com professores e pares sem deficiência, mas tal estudo poderá ficar para outras investigações.

Quanto a **dificuldades esperadas na fase de transição para a vida activa**, os jovens entrevistados apontaram dificuldades ao nível quer da transição para a vida activa (neste ponto considerada como a fase pós escolar antes da integração profissional), quer na fase da integração profissional.

Na fase pós escolar destacaram-se dificuldades ao nível da:

- integração na vida activa, onde estes jovens pensam que terão dificuldades ao nível da procura de emprego (Ir às entrevistas, procurar e conseguir arranjar emprego). Nesta questão, colocada como se fosse o jovem a ter de fazer a pesquisa do seu emprego, surpreendeu-nos pela convicção das respostas. Estes jovens estão convencidos que seriam capazes de procurar por si próprios, com alguma ajuda, um emprego. Alguns disseram-nos mesmo como o fariam. Infelizmente, dados os preconceitos que grassam nos nossos empresários que apenas olham ao risco e ao lucro esquecendo-se de outros factores e ao fraco sistema de incentivos, sabemos que estes jovens dificilmente conseguirão empregos por sua própria iniciativa. Neste campo necessitam da intermediação dos familiares, das instituições ou das escolas / professor de apoio, e mesmo todas estas entidades encontram grandes dificuldades para conseguirem a integração profissional destes jovens.

No campo das dificuldades sócio-relacionais estes sujeitos consideram que, na fase da sua vida aqui considerada terão muitas dificuldades em conseguir arranjar amigos. Alguns destes sujeitos disseram-nos que após deixarem a escola perderiam vários amigos e um deles afirmou-nos mesmo, de forma muito filosófica, que eram «os caminhos da vida» que levavam a essas consequências.

Em termos de **dificuldades durante a fase de integração profissional** foram apontadas dificuldades nos seguintes categorias e itens:

Dificuldades sócio-profissionais – nesta categoria a maioria destes sujeitos consideram que terão dificuldades no cumprimento de regras respeitantes à pontualidade (ter de chegar a horas ao emprego) e cumprimento do horário de trabalho (talvez considerem demasiado uma jornada de oito horas). No campo da assiduidade pensam que não terão grandes dificuldades.

Outra das dificuldades que vários destes sujeitos apontaram prende-se com a execução do trabalho pedido pelo chefe. Aqueles que assinalaram este item pensam que será difícil executarem todo o trabalho que lhes vai ser pedido principalmente por razões que se prendem com a sua deficiência (não ouvir ou não compreender devidamente a instrução, dificuldade em compreender a instrução, etc.). Neste aspecto, para obviar estas dificuldades, é muito importante quer a formação profissional, quer o acompanhamento pós integração e a devida sensibilização e preparação do chefe directo.

Foram ainda apontadas **dificuldades de nível sócio-cognitivo**. Neste campo alguns dos sujeitos referiram que terão dificuldades ao nível da deslocação para o emprego (ter de ir sozinho para o emprego). Na realidade estão aqui configuradas dificuldades ao nível da autonomia na componente competência de deslocação / utilização de transportes públicos. Neste ponto temos de chamar a atenção para este tipo de treino que, a nosso ver, deveria começar bastante mais cedo do que aqui se verifica, pois uma das grandes expectativas destes jovens relativamente ao trabalho é precisamente a que se prende com a questão da autonomia relacionada com o seu deslocamento. São aqui responsáveis os técnicos que os não treinaram e a super protecção dos pais que os não deixam experimentar e que também os não treinam neste importante aspecto do seu desenvolvimento pessoal. Esta é, portanto, uma questão a ser tida em conta na educação /desenvolvimento destes jovens.

Funcionamento independente dos sujeitos

Ao analisar-se o funcionamento independente dos sujeitos (onde se incluiu as componentes autonomia e segurança) verificou-se que, em relação à esmagadora maioria dos casos envolvidos, ainda existe muito a fazer nos campos da autonomia e segurança. A situação está de tal modo que apenas um dos indivíduos adquiriu competências suficientes que o permitem colocar na categoria de independente, os restantes apresentam, ainda, funcionamento dependente.

É importante que os técnicos, formadores e pais tenham em conta este importante aspecto, procurando desenvolver nestes trissómicos um funcionamento independente, pois de outro modo podem comprometer o tão ansiado sucesso da integração profissional (base na qual assentam, como vimos, tantos sonhos e aspirações destes jovens) e a própria qualidade de vida destes sujeitos.

Ao comparar os dados dissecados a partir da percepção dos técnicos com os obtidos através da entrevista, surpreende-nos a lucidez com que os jovens analisam a sua condição ao referirem que uma das suas grandes dificuldades na fase de integração profissional seria precisamente a sua autonomia em termos de deslocação. Aqui estamos a concluir que a percepção dos jovens sobre essas dificuldades advêm de algo mais vasto: o seu funcionamento independente.

Assim, podemos dizer que existe uma ligação entre o funcionamento independente e a frequência de um processo de TVA, e os dados fazem pressupor (veja-se a opinião dos técnicos sobre os motivos/razões porque se devem lançar programas de TVA) que estes programas

permitem desenvolver nestes sujeitos um funcionamento independente, contribuindo, portanto, de forma decisiva, para o seu desenvolvimento e para a aquisição de competências muito importantes para a sua qualidade de vida.

Outra hipótese que se pôs foi a seguinte:

- Jovens com T21 que tiveram intervenção precoce apresentam níveis de autonomia e independência superiores aos dos restantes alunos que não tiveram intervenção precoce.

Relativamente a esta hipótese podemos dizer que não existe qualquer relação entre a intervenção precoce e o funcionamento independente dos sujeitos, pois, relativamente aos sujeitos de que temos dados acerca da intervenção precoce, nenhum deles apresenta funcionamento independente. Esperava-se que a intervenção precoce tivesse dotado estes jovens de competências que contribuíssem para a sua independência (melhor funcionamento motor, maiores capacidades fonatórias, etc), mas tal parece não acontecer. O simples facto de se possuir estas capacidades não implica necessariamente que o sujeito adquira por si só independência, tendo que ser trabalhadas, em idades adequadas, outras competências para que o sujeito possa actuar com autonomia, com segurança e com iniciativa própria. Também nos parece que, dadas as idades dos sujeitos, tais competências já deviam ter sido trabalhadas e desenvolvidas, mas tal não se verifica. Para além dos aspectos educativos/formativos, a superprotecção dos pais é outro dos importantes factores a considerar, pois torna-se um obstáculo à aquisição da competência “independência” nestes sujeitos.

Aptidões académicas dos sujeitos

Em termos gerais podemos dizer que as **maiores aptidões destes sujeitos em campos matemáticos** prendem-se com o seu uso funcional, seguindo-se a discriminação espaço-temporal. Por último temos as operações matemáticas onde estes indivíduos têm menores aptidões: conseguem efectuar somas e subtracções, mas em termos das operações que requerem maior grau de abstracção não conseguem, de modo geral, efectuar divisões e multiplicações. Podemos dizer, que apesar de não serem nenhuns génios neste domínio (um deles afirmou, mesmo, que detestava Matemática), a grande maioria destes jovens já conseguiu adquirir quase todos os conceitos básicos que precisam no seu dia a dia, sendo já quase autónomos neste campo. Assim, não será a falta de noções matemáticas básicas que será desculpa para o não sucesso da inserção profissional.

Quando colocamos no questionário estas questões sobre as competências académicas dos sujeitos equacionamos competências que pudessem ser úteis no quotidiano destes sujeitos tornando-os mais autónomos e independentes neste campo, logo que tivessem influência no seu

auto conceito. Procuramos, também, verificar competências que pudessem ter alguma influência no sucesso da integração profissional, isto apesar de sabermos pela análise efectuada na primeira parte desta investigação, que este não é, à partida, um dos factores mais importantes para uma inserção profissional de sucesso nos áreas tradicionais onde se tem empregado as pessoas com Síndrome de Down. No entanto, pelo que se verifica do quadro traçado existem indivíduos com esta patologia que podem ser empregados em áreas que requerem algumas competências académicas no campo da escrita e da leitura e que tenham algum carácter de repetitividade (a maioria destes sujeitos consegue escrever e ler e compreender textos simples, havendo mesmo os que o fazem com textos mais complexos). Se devidamente treinados, profissões como recepcionista, telefonista, porteiro ou mesmo outras mais modernas que impliquem, por exemplo, inserir dados num computador, estão ao seu alcance.

Auto - conceito

Em termos gerais, podemos pois afirmar que, apesar das dificuldades impostas pela deficiência e por eventuais discriminações que ainda vão sendo vítimas, estes trissómicos integráveis profissionalmente têm um auto conceito positivo. Contribuem para tal a sua personalidade tipo, o apoio dos pais e dos técnicos que com eles trabalham. Estamos em crer que a inclusão escolar e as vivências por ela proporcionadas, também terão influência para este nível de auto conceito.

Os resultados em termos do nível de auto conceito, apesar do reduzido número de itens analisados, parecem estar em sintonia com os resultados recolhidos a partir de variáveis que podem ter influência no auto avaliação e na representação que o sujeito faz de si próprio. A auto imagem destes sujeitos parece não estar inquinada pelas representações que algumas das outras pessoas ainda vão fazendo da trissomia 21. A ansiedade dos pais relativa à sua aceitação pessoal, profissional, social, etc. e as relativamente baixas expectativas dos pais parecem, também, não ser a maior preocupação destes sujeitos e, portanto, não afectar negativamente a sua auto percepção.

O que os sujeitos pensam fazer quando deixarem de estudar

Relativamente ao **que os sujeitos pensam fazer quando deixarem de estudar** destaca-se nitidamente que a grande maioria pretende trabalhar, ou seja, tal como já tínhamos observado existe nestes indivíduos uma grande motivação para trabalhar e é algo que eles desejam muito fazer quando terminarem a escolaridade.

Alguns destes sujeitos revelaram desejar profissões de quase impossível concretização atendendo às limitações impostas pela deficiência. Como tal, a questão das aspirações destes indivíduos acerca de uma determinada profissão, tem de ser muito bem gerida num processo de TVA, sob pena de fracasso da integração profissional. Os interesses dos jovens devem ser respeitados, e tal como já dissemos anteriormente, se o indivíduo não pode ser, por exemplo, veterinário, pelo menos, pode trabalhar num consultório desse tipo onde possa dar largas às suas motivações.

Representações dos sujeitos acerca da integração profissional

As representações deste sujeitos acerca da sua integração profissional tem por base uma ideia, que não nos cabe criticar, pois é muito comum nos jovens desta idade e corresponde a um sonho que resulta, em parte, do seu nível positivo de auto conceito. A ideia é a de que, quando começarem a trabalhar na profissão que escolheram ganharão muito dinheiro. Esse dinheiro proporcionar-lhes-á independência económica que permitirá:

1 – **Terem mais poder económico** capaz de lhes permitir comprar diversas coisas que vão desde as mais simples como roupa, sapatos, etc., a mais complicadas como casa, por exemplo. Este poder económico, na representação destes jovens, permitir-lhes-á a compra de uma casa para que possam viver independentes dos pais;

2- **Serem independentes** tendo a sua própria vida, com independência económica e pessoal. Eles acreditam, ao contrário de muitos dos pais, que serão capazes de viverem sozinhos, de cuidarem de si próprios com segurança e que assim, poderão «viver mais a realidade»;

3- **Saírem de casa.** Este factor, que estes sujeitos associam ao ordenado auferido no trabalho e não às oportunidades, proporcionadas pelo emprego, de promoção do seu relacionamento interpessoal, permitir-lhes-á concretizar aspirações como casar (uma pequena proporção destes jovens, especialmente do sexo feminino, têm nas suas representações acerca do período pós – integração, o casamento) ou apenas, viverem na sua própria casa.

Como se pode constatar estas não seriam, provavelmente, as representações mais esperadas, mas o apoio dos pais, das escolas (inclusão) e, principalmente o seu auto – conceito positivo, permite a estes sujeitos com trissomia 21, com potencial para serem integrados profissionalmente, terem representações sociais sobre o seu futuro muito próximas da dos jovens da sua idade. Esta é uma consequência directa da inclusão e cabe à sociedade dar, através dos necessários mecanismos, as devidas respostas, sob pena de a inclusão ser um processo

incompleto que apenas provocará a desilusão e a infelicidade destas pessoas ao chegarem à conclusão que os seus sonhos ganhos na frequência de uma escola normal não podem ser concretizados, nem que não seja, em algumas das suas componentes, porque como se diz cinicamente, mas talvez realisticamente, “nem tudo se consegue na vida”.

Em termos das **representações sobre as mudanças que ocorrerão na vida destes trissómicos após a integração profissional** todos consideram que, em maior ou menor grau, acontecerão tais mudanças. As mudanças mais assinaladas são no campo da auto-realização o que para estes indivíduos acaba por constituir um dos maiores ganhos resultantes do trabalho. Assim, nas suas representações estes sujeitos estando a trabalhar sentir-se-ão pessoas mais importantes, mais respeitadas, os pais ficarão mais contentes com eles e, em consequência de todos estes ganhos, representam-se como tornando-se mais felizes do que aquilo que são na actualidade. Os resultados neste campo mostram, também, que estes jovens se preocupam com a imagem que os outros têm deles, mas como têm um bom nível de auto-conceito tal facto equilibra as suas representações em termos das mudanças esperadas para as suas vidas após a integração profissional.

Em relação a **mudanças** outro campo muito assinalado é o da independência económica onde a totalidade dos sujeitos afirmou que, com a sua entrada no mercado de trabalho, passariam a ter mais dinheiro.

No que concerne às **expectativas sobre as oportunidades oferecidas pelo trabalho em termos de promoção do relacionamento interpessoal** a maioria dos sujeitos considera que vai poder conversar mais, mas o que mais se destaca são aqueles que consideram que vão poder casar. A maior proporção de indivíduos que assinalou nesta questão que pretende casar tem a ver com o tipo de pergunta. No caso da questão referente às Expectativas sobre a Integração Profissional a pergunta era aberta e não específica podendo o sujeito referir o que bem entendesse, enquanto que a questão aqui referida era fechada. Saber qual das proporções de respostas mais se aproxima da verdade não é o que mais interessa, o que mais interessa é referir que a questão do casamento é real para estes sujeitos e é parte integrante, em maior ou menor proporção, das suas representações acerca da inserção profissional.

Em termos de **expectativas negativas** verifica-se que alguns sujeitos consideram que haverá algumas dificuldades na fase pós-integração profissional. Na entrevista um dos sujeitos disse «*A minha vida vai continuar a ser como agora*» o que talvez revele que considera que as expectativas que tem são como um sonho que dificilmente se concretizará. Outro sujeito revelou este sentimento negativo de forma mais directa dizendo os motivos porque considera que vai ser difícil conseguir mudanças: «*Para mudar de vida tenho de ter confiança, ter conhecimentos e paciência. Vai ser complicado. Queria trabalhar, mas posso desistir*».

Apesar destas dúvidas é de referir que a maioria dos sujeitos consideram nas suas representações que a respectiva vida sofrerá várias mudanças positivas e que conseguirão concretizar os seus projectos de vida que, actualmente, em quase nada são diferentes dos restantes jovens da sua idade.

Quanto a **sonhos** sobre o futuro verifica-se que os mesmos estão, em grande parte, relacionados com emprego e com os benefícios que este pode trazer: Entre estes sonhos destacam-se: - ter poder económico capaz de concretizar sonhos relacionados com aquisições de bens materiais (normalmente associados a autonomia, independência – o que é sintomático nestes jovens); - ter oportunidades de estabelecer outros relacionamentos; - concretizar aspirações como casar, ter família própria (inclusive com filhos).

Verifica-se, então, através das representações que trabalhar / ter um emprego (um facto adquirido para os jovens sem deficiência) é para a esmagadora maioria destes sujeitos um sonho a que aspiram. O emprego, para eles, é a mola, a alavanca, a catapulta que os levará a concretizar uma parte importante dos seus sonhos.

Em suma, nas suas **representações, o que estes jovens esperam / sonham** é ter a oportunidade de mudar a sua vida («Vida nova», como refere um deles), terem a oportunidade de controlarem a sua vida e de conquistar o respeito dos outros, ou seja o que eles esperam é serem iguais aos seus pares em todos os campos da vida que lhes forem possíveis. O que eles querem é ser felizes, e deduz-se das representações que consideram que o serão se tiverem as mesmas oportunidades que são dadas a todos os outros jovens.

Em termos de **sentimentos** podemos afirmar que, no geral, estes jovens esperam ter, na fase pós – escola, mais sentimentos positivos do que negativos. Nas suas representações os sentimentos positivos relacionam-se com a integração profissional e com a promoção do relacionamento interpessoal. Os sentimentos negativos prendem-se, principalmente, com o fim da escola. Neste campo os sujeitos afirmam, na sua grande maioria, que gostam de estudar.

As **expectativas** negativas de pessoas significativas poderiam ter condicionado o crescimento da identidade e do auto conceito destas pessoas com SD levando-as a esperar pouco de si próprias e a necessitar de apoio de outrem para a realização de tarefas que de outro modo poderiam realizar. Este aspecto, se não fosse melhorado, poderia reflectir-se em dificuldades na transição para a vida activa (dificuldades em realizar tarefas, mesmo aquelas em que as pessoas com SD - e com deficiência mental, tradicionalmente têm sucesso, o que terá consequências na manutenção do emprego, pois um dos factores a que as entidades patronais valorizam é a capacidade para realizar tarefas diferentes).

No entanto, tal como já tínhamos constatado, apesar do forte envolvimento dos pais quer em termos de escolhas profissionais, quer em termos de processo de TVA, não se

encontrou uma relação entre o envolvimento, as expectativas, a ansiedade dos pais e factores como escolhas profissionais, expectativas, sonhos, em suma, não se encontrou uma relação entre esses factores e as representações dos sujeitos acerca da sua integração profissional.

Onde podemos encontrar alguma relação entre as representações dos sujeitos e o envolvimento dos pais foi apenas em termos do processo educativo. Pensamos que o forte envolvimento dos pais tem influência na forma como os alunos frequentam a escola, vendo-a como algo de útil nas suas vidas e como algo que terá influência nas suas escolhas profissionais e, conseqüentemente no futuro profissional.

Factores sócio-relacionais

Uma parte significativa dos sujeitos com trissomia 21 com idades entre os 13 e os 18 anos apresentam **comportamentos interpessoais inadequados**. Os únicos que se constatou terem um funcionamento interpessoal adequado são os sujeitos que já se encontram em processo de TVA (fase dos estágios de sensibilização ou estágios profissionais). Assim, parece haver uma relação entre estas duas variáveis. Essa relação já se nos tinha sido indicada na primeira parte desta investigação, pelos técnicos que trabalham em TVA e que viam na frequência de programas de TVA um modo de modelar comportamentos e melhorar competências ao nível do funcionamento interpessoal dos alunos com necessidades educativas especiais.

Quanto aos **comportamentos classificados como socialmente inadequados**, verifica-se que estes trissómicos têm **problemas** especialmente **ao nível da relação com os outros** (embora em aspectos menores que não porão em causa o sucesso da sua inserção profissional) e em factores como a **inconformidade** (que pode afectar as suas relações dentro de um grupo), a **desonestidade e a instabilidade emocional**.

No campo da **inconformidade** os problemas prendem-se, principalmente, com o facto de muitos deles se aborrecerem ou fingirem não ouvirem uma ordem directa. Tal pode afectar o sucesso da inserção profissional, mas dada a grande motivação para trabalhar e ao facto destes sujeitos terem afirmado, na sua grande maioria, a intenção de cumprirem ao nível laboral as indicações das chefias, pensamos que o problema não se porá.

Ao nível da **desonestidade** as dificuldades prendem-se com a mentira ou distorção da verdade que afecta uma pequena maioria destes indivíduos. Este é um factor que os educadores e pais destes jovens têm de tentar corrigir, pois pode afecta-los ao nível profissional.

Em termos de **instabilidade emocional** o problema prende-se com a fraca resistência ou tolerância à frustração que alguns deles revelam (felizmente são a minoria). Este problema deve ser, também, tido em conta pelos técnicos e pais, que devem lentamente ir aumentando esses níveis de tolerância, pois isso só beneficiará a inserção profissional (sabe-se como ela pode ser difícil em todos os aspectos) e a própria vida destes sujeitos.

De bastante positivo para a inserção profissional temos a apontar a quase inexistência de comportamentos perturbadores, que sabemos poderem ser um factor de discriminação ao nível da integração profissional, levando a que os sujeitos desistam (tal como nos foi relatado numa das entrevistas) ou se desmotivem com o posto de trabalho (vimos na primeira parte desta investigação a importância da motivação no sucesso da integração profissional).

Análise dos factores sócio-profissionais

As **competências académicas**, mesmo que se revelem baixas, não são um factor inibidor de uma boa integração profissional (na vida activa), já que este não é dos factores mais importantes ou indispensáveis, referidos pelas entidades patronais, para a contratação de pessoas em geral (em quadros médio –baixos), e deficientes em particular (os factores mais importantes são os que dizem respeito à personalidade – factores sócio-cognitivos e sócio - relacionais). Mas, este factor já será importante quando se pretender integrar estas pessoas com SD em empregos mais competitivos, que exigem maiores competências a estes níveis.

Ao nível dos **apoios para a transição para a vida activa** verifica-se que as escolas e as instituições que apoiam estes sujeitos (há honrosas excepções), continuam ainda muito arraigadas ao seu antigo papel de preparação académica e social, descurando o papel de responsáveis pelo processo de transição para a vida activa destes sujeitos a quem educam ou dão apoio. Particularmente questionável é o papel das instituições que têm a possibilidade de receber subsídios para estes fins e que dispõem de mecanismos legais para concretizar este tipo de formação, mecanismos esses que lhes permitem ter acesso a muito melhores condições (económicas e materiais) do que a das escolas públicas. Como vimos na primeira parte deste trabalho, o sistema legislativo português está erradamente pensado para que sejam as instituições de apoio as que dispõem dos melhores meios e mecanismos para levar a cabo, através de parcerias com as escolas públicas ou de forma independente, a preparação para a vida activa e a formação profissional, mas como vemos, ao nível da TVA, pouco ou nada tem sido feito por elas, sendo as escolas as que mais trabalham com os alunos a este nível. Urge pois, que quer as instituições, quer o legislador, acordem para esta nova realidade formativa, tão importante para o futuro destes sujeitos, que se designa genericamente por TVA, pois ela é a continuidade natural da tão falada (e executada, pelo menos em Portugal) inclusão. Sem a TVA apenas são garantidos uma parte dos direitos que a estes seres humanos se reconhecem: o direito a terem uma vida o mais normal possível, sem discriminações de qualquer espécie.

Na análise dos **conhecimentos que os sujeitos têm da profissão que pretendem/desejam exercer**, mais uma vez se constata a importância do processo de TVA. Não o iniciar na devida idade pode acarretar consequências ao nível psicológico, que poderão pôr mesmo em causa o sucesso da inserção profissional. Não começar atempadamente e de forma estruturada o processo de TVA leva a que muitos alunos trissómicos com potencial para a inserção profissional aspirem por profissões que exigem competências que desconhecem e que podem estar muito para além das suas capacidades. São exemplos já referidos profissões como enfermeiro e veterinário. Para evitar males maiores, sugerimos anteriormente que, para estes jovens, a solução de recurso poderá passar por tentar integrá-los na mesma área profissional,

mas em profissões que estejam ao seu alcance (tal como ajudante ou tarefeiro). Privá-los do seu sonho pode levar a desmotivações que condenarão a inserção profissional.

Uma vez que o processo de TVA da maioria destes sujeitos ainda está em fase muito incipiente, não se constatam ligações concretas entre o processo de TVA e as representações destes sujeitos acerca da sua inserção profissional. Podemos, pois dizer, que as representações expressas por estes jovens estão ainda em estado puro não tendo, para já, sofrido as influências do processo de TVA, que existirão necessariamente se atendermos à própria definição de Representações Sociais, quando estes alunos estiverem sujeitos a esses programas.

Também como já vimos atrás, relativamente à **importância do Professor de Apoio na integração profissional** e ao processo de TVA não há muitas ou nenhuma relações a estabelecer porque a grande maioria dos alunos, ao contrário do que a idade aconselha, ainda não iniciou qualquer processo de TVA, e mais grave do que isso, não se prevê que inicie brevemente. Quanto à relação entre as representações acerca da inserção profissional e o processo educativo, já foi estabelecida quando se referiu as aptidões académicas dos sujeitos e o seu auto conceito. Ambos sendo bastante positivos influenciam positivamente as representações, que a nosso ver, sendo independentes ou não influenciadas pelas expectativas / ansiedade dos pais (pois divergem bastante) resultam em grande parte destes dois factores, a nosso ver, proporcionados pelos efeitos da inclusão. Portanto, na nossa opinião (que precisa ser contrastada por outras investigações, pois esta é pioneira em termos de fontes de informação) as representações são influenciadas directamente pela qualidade da inclusão, logo, tem de se destacar o papel da escola e do professor de apoio, bem como das instituições que apoiam na retaguarda a formação destes alunos. Temos pena não termos conseguido uma amostra em que todos, ou pelo menos, a maior parte dos alunos estivesse em processo de TVA, mas no nosso país tal está ainda muito em embrião, e como se viu na primeira parte desta investigação, atravessam-se fases próprias do início de qualquer movimento (a TVA em Portugal começa a sê-lo) onde imperam a pouca organização, o empirismo e a experimentação num quadro de quase caos. Assim, muitos dos alunos com necessidade de frequentarem programas de TVA, especialmente, e por muito estranho que possa parecer, em escolas da capital portuguesa, ainda não têm previsto no seu currículo esse tipo de formação.

Se tivéssemos a possibilidade de dispor de tal amostra esperávamos poder concluir do impacto do processo de TVA nas representações, nomeadamente no que diz respeito às profissões escolhidas, aos ordenados auferidos e a outros tipos de sonho. Para nós, em alunos em programas de TVA, tais representações talvez não fossem tão optimistas (aproximando-se mais da realidade actual), como aquelas que descrevemos neste trabalho. Isto porque frequentando tais programas, os alunos já teriam aproximado as suas aspirações da realidade vivida na orientação profissional, nomeadamente através de estágios de sensibilização.

Podemos afirmar também que é verdadeira a hipótese que colocamos de que pais com níveis de escolaridade elevados e/ou com profissões de melhor nível instilam nos seus filhos desejos de realização (motivações de realização) logo maiores as motivações para o trabalho, mais positivos os sonhos relativos à integração profissional e maiores as expectativas (expectativas positivas) reveladas pelos sujeitos com T21. Estes pais, com o seu exemplo, e pelo facto de procurarem as melhores soluções de apoio para os seus filhos e por compreenderem a importância da inserção profissional, influenciam positivamente as representações dos filhos. Outro factor que nos parece ter influência nas representações é a inclusão escolar. O convívio com os outros, os apoios recebidos, a frequência das mesmas aulas que os seus pares, o elevado número de actividades extra-curriculares, gera um efeito positivo nas representações sobre a inserção na vida activa.

As representações, sendo bastante optimistas e talvez, em alguns casos pouco realistas (e quem pode condenar estes jovens por sonharem com uma vida “normal”, com autonomia, independência e outras conquistas que os rendimentos do trabalho podem proporcionar?), correm o risco de provocar desilusões futuras, pois a inserção profissional destes jovens continua a ser difícil em Portugal por faltarem, principalmente os mecanismos de apoio (nomeadamente em termos de estruturas de apoio e de bons incentivos à contratação) que deveriam ser criados por quem se assume como garante dos direitos destas pessoas: o Estado Português.

Por outro lado, temos pena de não termos conseguido um maior contraste na nossa amostra entre alunos em processo de TVA e alunos que não estão em TVA, porque pensamos que as representações destes últimos estariam, mais próximas da realidade vivida no nosso país.

BIBLIOGRAFIA

- AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NEE, (2002). *Transição da escola para o emprego – Relatório Síntese 2002*. Bruxelas.
- ALVAREZ, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona, CEDECS.
- APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Castelo Branco (2001). *Teve um bebé com Síndrome de Down – talvez possamos ajudar*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD). Lisboa.
- ARRUDA, A. *Teoria das representações sociais e teorias de género*. *Cadernos de pesquisa*. [online]. Setembro 2002, no.117 [citado 08 Maio 2006], p.127-147. Disponível na World Wid Web:<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Teoria_das_representacoes_pdf>.
- ASTÚCIA, A. (2002). *As pessoas com deficiência e o emprego*. Revista Integrar, n.º 18 de Maio / Agosto. IEFP e SNRIPD. Lisboa.
- AZEVEDO, J. (1999). *Voos de borboleta – escola, trabalho e profissão*. Porto, Asa.
- AZEVEDO, M. (1994). *Teses, relatórios e trabalhos escolares – Sugestões para a sua elaboração*. Lisboa, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Departamento de Educação.
- BAUTISTA, R. (coord) (1997): *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa.
- BERNARDINI et al. (2002). *Transição da escola para o emprego*. Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.
- BOTELHO, A. P. (2002). A integração profissional das pessoas com deficiência: a resposta dos serviços públicos de emprego. *Revista Integrar*, n.º 18 de Maio / Agosto.
- BOUTINET, J. P. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa, Instituto Piaget.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. In Ferratti, R. P.
- CARBONE, R. & MENIN, S. *Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio*. *Educação e pesquisa*. [online]. Maio / Agosto. 2004, v. 30, no.2 [citado 08 Maio 2006], p.251-270. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a04.pdf>>.

- CASAL, J. (2003). *Apontamentos das aulas da Pós-Graduação em educação Especial Módulo: Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Universidade Moderna.
- CASAL, J.; CODINA, J. & COLL, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*, in Manent, C. M. (Coord.). *Entrenamiento en la transición a la vida activa. Psicología y Pedagogía*, I. Próprio, pp. 497-514.
- CLAUDINO, A. D. (1997). *A orientação para a formação profissional de jovens com deficiência intelectual*. Lisboa, Dissertação para Mestrado. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1999). *L'amélioration du niveau d'emploi des personnes handicapées – Le défi commun*. Luxembourg, Office des publications des Communautés Européennes.
- CORREIA, L.(1999): O Papel da Escola na Transição para a Vida Activa de Alunos com NEE. *Sonhar* 2-3 Set/Abr1999, pp. 201.
- COSTA, A. M. (Coord.). 2004. *Educação e Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com DIA*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- COX, W. M. & WILSON, W. L. (1985). *Developmentally disabled persons in family settings*. In Lehmann, J. P. & Roberto, K. A. (1996).
- D'HAINAUT, L. (1997). *Conceitos e métodos da estatística. Volume I*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- DAS, J. P.; GARRIDO, M^a A.; GONZÁLEZ, M. TIMONEDA, C. y PÉREZ-ÁLVAREZ, F. (2001): *Dislexia y dificultades de lectura. Una guía para maestros*. Barcelona, Paidós.
- DAVIDOFF, L. (1989) *Introdução à psicologia*. S. Paulo, McGraw-Hill.
- DEBRY, M. (1998). *Les projets de vie des adolescents ou les visages de la jeunesse une et multiple*. In Boutinet, J. -P. (1996).
- Decreto Regulamentar 12-A/2000 de 15 de Setembro.
- Decreto Regulamentar 37/85 de 24 de Julho.
- Decreto-Lei 194/85 de 25 de Julho.
- Decreto-Lei 40/83 de 25 de Janeiro.
- Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de Fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 299/86 de 19 de Setembro.

- Decreto-Lei n.º 319 / 91 de 23 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 69-A/87 de 9 de Fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 8/98, de 15 de Janeiro.
- Despacho n.º 36 / SEAM / SERE / 88.
- Despacho Normativo n.º 27/96 de 03 de Agosto.
- Despacho Normativo n.º 388/79 de 31 de Dezembro.
- Despacho Normativo n.º 99/90 de 6 de Setembro.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*. In Boutinet, J.-P. (1996).
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores* (4.ª Ed.). Porto, Porto Editora.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS DEVELOPMENT (2002). *Transição da escola para o emprego - Principais questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus*. Autor.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS DEVELOPMENT (2006). *Planos Individuais de Transição – Apoiar a transição da escola para o emprego*. Autor.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS DEVELOPMENT (2003). *Análise das Candidaturas ao Apoio SOCRATES em Termos da Qualidade de Intenção e Referência às Necessidades Educativas Especiais (NEE)*. Autor.
- EVANS, P. (1982). *Motivação*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- FECLAPS (1995). El trabajo y el ocio. *Cuadernos de trabajos de formación humana y maduración*, 23, pp.34-45.
- FERNANDES, C. & MESQUITA, E (2002). Perfis de Integração Profissional. *Revista Integrar*, n.º 18 (Maio / Agosto), pp. 41-43.
- FERRATI, R. P. (1994). Cognitive, social and contextual determinants of strategy production: Comments on Bray et al. *American Journal of Mental Retardation*, 99, pp. 32-43.
- FRANCO, M. *Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência*. *Cadernos de pesquisa*. [online]. Jan / Abr 2004, v. 34, no.121 [citado a 12 Maio 2006], p. 169-186. Disponível na World Wide Web: <www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf>.
- GELATT, H. B. (1989). Positive uncertainty: a new decision-making framework for counselling. *Journal of Counselling Psychology*, 36. pp. 252-256.

- GIL, António C. (1996). *Como elaborar projectos de pesquisa*. S. Paulo, Atlas
- GLEITMAN, H. (1999). *Psicologia*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- GONÇALVES, E. R. (1998). *Efeitos de um programa de cultura geral numa população adulta com deficiência mental moderada*. Lisboa, SNRIPD.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. y NÚÑEZ, J.C. (Coord.) (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid, Pirámide.
- GUARESCHI, P. y JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) (1998). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, Editora Vozes.
- HARRINGTON, T. F. (Ed.). (1982). *Handbook of career planning for special needs students*. Rockville, Maryland. Aspen.
- HARWEL, J. M. (2001). *Complete Learning Disabilities Handbook: Ready-to-Use Strategies and activities Teaching Students with Learning Disabilities* (2nd edition). Center for Applied Research in Education.
- HERR, E. L. & CRAMER, S. H. (1979). *Career guidance through the life span: systematic approaches*. Boston, Little Brown.
- HERR, E. L. & CRAMER, S. H. (1992). *Career guidance through the life span: systematic approaches*. New York, Harper Collins.
- HILL, M.; HILL, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa, Edições Sílabo.
- HORTON, P. & HUNT, C. (1981). *Sociologia*. S. Paulo, McGraw-Hill.
- HOWARD, S. (2000). *Como elaborar um currículo*. Porto, Civilização Editora.
- HUMES, C. W. (1982). Career guidance for the handicapped: a comprehensive approach. *The Vocational Guidance Quarterly*, 30, pp. 351-358.
- IEFP (1999). *Desempregado? Pergunte. Nós respondemos*. Lisboa, Autor.
- IEFP (2004). *Apoio à colocação e acompanhamento pós-colocação de pessoas com deficiência*. Lisboa, Autor.
- IEFP (2004). *Emprego protegido*. Lisboa, Autor.
- IEFP (2004). *Formação profissional de pessoas com deficiência*. Lisboa, Autor.
- IEFP (2004). *Informação, avaliação – orientação profissional de pessoas com deficiência*. Lisboa, Autor.
- IEFP (2004). *Interacção com a pessoa com deficiência – manual de etiqueta*. Lisboa, Autor.
- IEFP(2004). *Valor acrescentado do trabalhador com (d)eficiência*. Lisboa, Autor.

- ILSMH (1991). *Educación para todos*. Lisboa, Autor.
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, J. E. (1999): *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.
- LACERDA, N. (2001): *Trissomia 21*. Lisboa, APPT21.
- LEHMANN, J. P. & ROBERTO, K. A. (1996). Comparison of factors influencing mother's perception's about the futures of their adolescent children with and without disabilities. *Mental Retardation*, 34 (1), pp. 27-38.
- Lei de Bases da Reabilitação (LEI N.º 38/2004 de 18 de Agosto).
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português (L.B.S.E.) (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela lei 115/97, de 19 de Setembro).
- LEITE, I. (2002). *Novas tecnologias, trabalho e educação – Desorganizando o consenso*. Lisboa, Edições Dinossauro.
- LEYENS, J. (1979). *Psicologia social*. Lisboa, Edições 70.
- LEYENS, J. (1985). *Teorias da personalidade na dinâmica social*. Lisboa, Verbo.
- LOPES, J. et al. (1999). *Manual de Transição para a Vida Activa*. Edições Universitárias Lusófonas – Lisboa, DREL.
- MANENT, C. M. (1996). Entrenamiento en la transición a la vida activa. *Psicología y Pedagogia*, I. Próprio. pp. 497 -514.
- MÃO-DE-FERRO, A. & FERNANDES, V. (1992). *Os jovens e a vida activa*. Lisboa, IEFP.
- MARTÍ, J. F. (Coord.) (1996). *Programa de formação de educadores*. Lisboa, Liarte.
- MARTINS, Amélia A. F. D. (1999). *Importância dos aspectos sócio – relacionais em jovens com deficiência mental, em fase de transição para a vida activa*. Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- MARTINS, Amélia A. F. D. (2000). *Importância dos aspectos sócio – relacionais em jovens com deficiência mental, em fase de transição para a vida activa*. Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- MARTINS, Maria A. D. (2001). *Deficiência Mental e Desempenho Profissional*. - Tese de Mestrado. Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- McDANIELS, C. & GYBERS, N. (1992). *Counselling for career development: theories, resources, and practice*. San Francisco, Jossey-Bass.

- McKIBBEEN, Jennifer (1993). *Inserção dos jovens na vida activa*. Cadernos de gestão. Lisboa, Gradiva.
- MELERO, M. L. (1999). *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- MIRANDA CASAS, A.; VIDAL-ABARCA GÁMEZ, E: y SORIANO FERRER, M. (2000): *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid. Pirámide.
- MITCHELL, L. & KRUMBOLTZ, J. (1984). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In D. BROWN & L. BROOKS (Eds.). *Career choice and development: applying contemporary theories to practice (Cap. 9)*. San Francisco, Jossey-Bass.
- MORA ROCHE, J. y AGUILERA JIMÉNEZ, A. (2000): *Atención a la diversidad en educación: Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*. Sevilla, Kronos.
- MOREIRA, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra, Almedina.
- MORENO, M. L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo - diagnóstico de las destrezas exploratorias y propuestas de intervención*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- MURTEIRA, B. (1999). *Probabilidades e estatística. Volume II*. Amadora, McGraw - Hill.
- NAVIN, S. & MYERS, J. (1983). A model of career development for disabled adults. *Journal of Applied Rehabilitation Counselling*, 14. pp. 38-43.
- NETO, F. M. (2003). *Estudos de psicologia intercultural – nós e os outros*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- NUNES, A. F. (1999): *Expectativas quanto à vida futura dos jovens que frequentam um centro de actividades ocupacionais: Opinião de pais e técnicos*. Lisboa: FMH.
- OCDE (2003). Aprender para el mundo de mañana, en Programa de Evaluación Internacional de los alumnos (PISA): Madrid, Ministerio de Educación y ciencia, INECSE.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M^a R. (2004): *Manual de Dificultades de Aprendizaje*. Madrid, Pirámide.
- OSIPOW, S. (1987). Counselling psychology: theory, research, and practice in career counselling. *Annual Review of Psychology*, 2, pp. 46-67.
- PEREIRA, A. (2004). *SPSS – Guia Prático de Utilização*. Lisboa, Edições Sílabo.
- PEREIRA, F. (1998): *As Representações dos Professores de Educação Especial e as necessidades das Famílias*. Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiências.

- PEREIRA, F. (Coord.) (1998): *Transição para a vida adulta – Jovens com necessidades educativas especiais*. DEB, Lisboa, Ministério da Educação.
- PEREIRA, F. (coord.) 2004. *Caracterização dos estabelecimentos de Educação Especial: Um estudo aprofundado*. Lisboa, Ministério da Educação.
- PEREIRA, F. (coord.) 2004. *Projectos de parceria desenvolvidos e financiados ao abrigo das alíneas b) e c) do N.º 1 da Portaria 1102/97: Um estudo aprofundado*. Lisboa, Ministério da Educação.
- PÉREZ SOLÍS, M. (2002). *Orientación Educativa y dificultades de aprendizaje*. Madrid, Thomson
- Portaria 1102/97 de 3 de Novembro de 1997.
- Portaria n.º 1256/2005 de 2 de Dezembro de 2005
- Portaria n.º 196-A/2001 de 10 de Março de 2001.
- REBELO, G. (1999). *A (in)adaptação no trabalho – uma perspectiva sociorganizacional e jurídica*. Oeiras, Celta Editora.
- REDONDO, N. (2004). *Apontamentos do programa de Doutoramento em Didáctica y Organización de Instituciones Educativas – Power Point: “Elaboración y validación de um instrumento diseñado para recoger factores que intervienen en el proceso de participación”*. Documento Fotocopiado.
- Resoluções do Conselho de Ministros n.º 81 / 2000 e 72 / 2001.
- RICCIARDELLI, O. (coord.) (2005). *Manual de Boas Práticas 2001/04*. UE, Equal.
- RICHARD, M. (1978). *A psicologia e os seus domínios – de Freud a Lacan*. Lisboa, Moraes Editores.
- RODRIGUES, M. J. (1996). *O sistema de emprego em Portugal – Crise e mutações*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- ROJO, V. (2004). *Apontamentos do programa de Doutoramento em Didáctica y Organización de Instituciones Educativas, módulo: Diseño de programas específicos para la intervención psicopedagógica*. Documento fotocopiado.
- SÁNCHEZ ASÍN, A., BUISAN, C. BOIX, L. (2006). *La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje*. *Revista de Educación*, nº 341, pp. 171-196.
- SAVICKAS, M. (1984). Career maturity: the construct and its measurement. *The Vocational Guidance Quarterly*, 38. Pp. 222-232.

- SECRETARIADO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO E INTEGRAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – SNRIPD (1995): *Transição para a vida activa dos Jovens Deficientes*. Lisboa, SNRIPD.
- SECRETARIADO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO E INTEGRAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – SNRIPD (1997): *A Orientação para a Formação Profissional de Jovens com Deficiência Intelectual*. Lisboa, SNRIPD.
- SECRETARIADO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO E INTEGRAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – SNRIPD (2001): *Sistema de Quotas de Emprego para Pessoas com Deficiência*. Lisboa, SNRIPD.
- SERÓDIO, J. M. (2002). *Sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência*. BOTELHO, A. P. (2002). Revista Integrar, n.º 18 de Maio / Agosto. IEFP e SNRIPD. Lisboa, Lisboa.
- SOUSA et al. (2005). *Manual de Formação de Técnicos em Emprego Apoiado*. Lisboa, APEA.
- SOUSA, J. (2004). *Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*. Lisboa.
- SOWERS, J. (1989). *Critical parent roles in supported employment*. In Lehamann, J. P. & Roberto, K. A. (1996).
- SPRINTHALL, N. A. & COLLINS, W. A. (1999). *Psicologia do adolescente – uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- STEVE CHINN, S. & ASHCROFT, R. (2006): *Mathematics for Dyslexics: Including Dyscalculia*. Indianapolis, Wiley.
- SUPER, D. & OVERSTREET (1960). *The vocational maturity of ninth-grade boys*. Teachers College, New York, Columbia University.
- SUPER, D. (1951). Vocational adjustment: implementing a self concept. *Occupation*, 30, pp. 88-92.
- SUPER, D. (1957). *The psychology of careers*. New York, Harper & Row.
- SUPER, D. (1984). Career and life development. In D. BROWN & L. BROOKS (Eds.). *Career choices and development: applying contemporary theories to practice*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SUPER, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. BROWN & L. BROOKS (Eds.). *Career choices and development: applying contemporary theories to practice*. San Francisco, Jossey-Bass. pp. 197-261.

TAVARES, J e SOUSA, L. (1998): Escola e família colaboram na capacitação para a aprendizagem: Estudo de um caso. *Revista Inovação*, 11. pp 95-106.

THOMAS, K. & PARKER (1992). Application of theory to rehabilitation counselling practice. In ROBERTSON & BROWN (Eds.). *Rehabilitation Counselling: approaches in the field of disability*. London, Chapman & Hall. pp. 34-78.

VEGA, L. e SANTANA, E (coord), (2001). *Trabajo, educación y cultura - un enfoque interdisciplinar*. Madrid, Ediciones Pirámide.

www.appt21.pt (consultado a 23/02/2004)

http://cfpagora.planetaclix.pt/Rev3_07.html (consultado a 13/11/2003)

www.cliente-especial.pt (consulta a 11/04/2006)

AUTOR, 2006. *Integração em mercado normal de trabalho*. Autor.

www.dgicd.min-edu.pt/especial/contactos_ECAElisboa.asp (consultado a 25/04/2006)

www.diariodetrasmontes.com/cronica/cronicas.php?id=206&linkCro=1 (consultado a 26/04/2006)

www.downs-syndrome.org.uk (consulta a 24/10/2005) (consultado a 30/04/2006)

ALTON, S. (2005). *Including pupils with Down's Syndrome – information for teachers and learning support assistants – Secondary*. London, Down's Syndrome Association & Scottish Down's Syndrome association.

HOLLAND, Tony & BENTON, Marie (2005). *Ageing and its consequences for people with Down's Syndrome – a guide for parents and carers*. London, London, Down's Syndrome Association.

OXLEY, Andy (2005). *Employment – a guide for parents and of people with Down's Syndrome*. London, London, Down's Syndrome Association.

www.eco.unicamp.br/nea/rurbano/glossario/glossario.html (consultado a 26/04/2006)

www.european-agency.org (consultado a 12/03/2004)

www2.eeg.uminho.pt/economia/jcsilva/slides (consultado a 24/04/2006)

www.iefp.pt (consultado a 15/01/2006)

www.ine.pt

Censos 2001 – Resultados Definitivos (consulta a 31/10/2005).

INE. *Anuário Estatístico de Portugal – 2003*. INE (consulta a 31/10/2005).

www.ine\INE\Retratos Territoriais-NUTS.htm

Um Retrato Territorial de Portugal – Anuário Regional (última actualização a 23/07/2004, consultado a 31/10/2005).

www.ine.pt/INE/desem_hab_lit.htm (consulta a 31/10/2005)

www.ine.pt/prodserv/quadros/047/033/002/pdf/inc-4.pdf (consulta a 24/04/2006)

<http://inquerito.mediateca.info> (consultado a 2/05/2005)

www.intellectualdisability.info/lifestages/ds_all_ages.htm (consulta a 24/10/2005)

TRUMBLE, S. (2005). *People with Down's Syndrome at all ages: some tips for family physicians*. Berceley

www.leader.pt (consulta a 24/04/2006)

www.learningdisabilities.org.uk

www.monografias.com (consultado a 2/05/2005)

MUSTELIER, L. I. (2005). *La orientación profesional: una experiencia participativa*. (consulta a 30/09/2005)

http://portal.iefp.pt/pls/gov_portal_iefp/url (consulta a 06/03/2006)

www.psicologia.com.pt

CARMO, M. & COSTA, E. (2005). *Rumo ao futuro: a influência de um programa de orientação, nas competências de tomada de decisão vocacional de alunos do 9.º Ano de Escolaridade*. (consultado a 30/09/2005)