

## **Percursos de vida de jovens que foram abrangidos por currículos específicos**

*Maria Teresa Santos*

*Adelaide Espírito Santo*

*José Pereirinha Ramalho*

*Maria Cristina Faria*

*Cesário Almeida*

*José Pedro Fernandes*

*José António Espírito Santo*

**Resumo:** A expansão da escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens, incluindo as que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes das mais variadas situações, é hoje uma realidade em muitos sistemas educativos que prosseguem o objetivo de garantir o direito a uma educação inclusiva.

No sistema educativo português, a partir do decreto lei 3/2008, foram propostos currículos específicos individuais (CEI) para alunos com problemáticas mais graves, abrindo-se uma via de certificação de competências muito distante do currículo comum. Neste quadro, iniciámos uma investigação sobre os percursos de vida dos jovens que frequentaram os agrupamentos de escolas do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral com CEI e PIT (Plano Individual de Transição) e que terminaram a sua escolaridade obrigatória a partir de 2012.

É nosso propósito ter uma abordagem tão compreensiva e aprofundada quanto possível sobre as competências adquiridas na escola, na família, na comunidade, nos contextos de formação vocacional e profissional com impacto nos processos de capacitação, autodeterminação e qualidade de vida.

No âmbito de um modelo de investigação de natureza exploratória, descritiva e interpretativa, socorremo-nos de vários métodos e técnicas, confrontando diversas fontes e recorrendo à análise qualitativa e quantitativa.

Participam no estudo coordenadores dos Departamentos de Educação Especial dos Agrupamentos de escolas, jovens, familiares e coordenadores de outras instituições.

Apresentamos alguns dos dados preliminares da investigação em curso. Prevê-se que os problemas identificados e as conclusões obtidas possibilitarão desenhar planos de intervenção educativa mais adequados a esta população e implementar ações de formação junto dos atores educativos locais.

**Palavras-chave:** Autodeterminação, Participação, Qualidade de vida.

## **Introdução**

Muitos foram os documentos produzidos a nível global, em particular, por instituições das Nações Unidas que serviram de inspiração ao desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas na resposta às necessidades especiais de muitos setores da população, entre os quais se encontram as pessoas com deficiência (Pinto, 2014; Rodrigues, 2016).

Ao considerar-se a Inclusão como um direito humano, torna-se necessário uma aceitação do outro como ser humano capaz de autorrealização e de contribuir para o bem comum. É a vida em comunidade que possibilita a verdadeira humanização e a busca de soluções para os problemas individuais e coletivos.

Enquanto humanidade temos o dever de contribuir para o desenvolvimento do potencial humano numa perspetiva construtiva e acolhedora das diferenças, desenhando estruturas, serviços e programas inclusivos, que põem em evidência a riqueza que existe na diversidade (Rodrigues, 2003).

Ainda que Portugal se encontre entre os países que têm desenvolvido orientações políticas no sentido da inclusão escolar e social, importa refletir sobre os efeitos que as medidas educativas como o Currículo Específico Individual (CEI) e o Plano Individual de Transição (PIT) tiveram na transição para a vida adulta e período pós-escolar de um grupo de jovens.

## **A educação de jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais**

Há muito que se defende uma abordagem multidimensional do funcionamento humano, que pressupõe uma análise das relações entre as dimensões do sujeito e do seu ambiente, representando o sistema de apoios o veículo facilitador de uma vida com significado (Luckasson & Schalock, 2012; Schalock et al., 2010).

Um modelo de intervenção de natureza socio-ecológica que se foca no funcionamento do sujeito com DID em interação com os diversos ambientes de vida, permite o desenho de programas mais ajustados e compagináveis com a exigência das tarefas que se colocam no dia-a-dia (Santos & Morato, 2012).

A legislação portuguesa no âmbito da educação especial, em particular, o Decreto-Lei 3/2008, no artigo 16º, propõe diversas medidas educativas “que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente”, entre as quais se inscreve o Currículo Específico Individual (CEI) que deve integrar o Plano Individual de Transição (PIT) três anos antes do término da escolaridade obrigatória.

O CEI é o tipo de resposta educativa que mais se afasta do currículo comum e que, por essa ordem de razão, mais afasta o aluno dos seus pares sem deficiência. Um tal afastamento da vida do grupo retira oportunidades para uma normalização de atitudes e comportamentos e para o desenvolvimento de competências académicas e sociais tão necessárias ao projeto de uma vida independente.

Se os meios educativos formais e não formais prosseguem o objetivo de formar os jovens para a autodeterminação, um conjunto de abordagens, metodologias e estratégias flexíveis, diferenciadas e personalizadas devem constituir a base para a construção de um currículo verdadeiramente emancipatório do potencial do sujeito.

Por outro lado, os princípios da orientação curricular funcional são os de que as aprendizagens devem fazer-se em contextos naturais, adequadas à idade cronológica, orientadas para o espaço vivido e enriquecidas por experiências diversificadas (Costa, 2004).

Considera-se fundamental que o currículo escolar seja interpretado e operacionalizado de forma flexível, mas exigente na qualidade das aprendizagens feitas por todos, e muito particularmente dos alunos com NEE (DID) a quem frequentemente são propostos percursos curriculares redutores e demasiado básicos (Leite, 2011).

É absolutamente essencial mobilizar-se uma multiplicidade de recursos pedagógicos, há muito reconhecidos como vias para a organização das aprendizagens, no âmbito de uma pedagogia diferenciada que cria oportunidades para a livre escolha e a realização de projetos

autónomos que respondem a interesses e necessidades individuais e/ou coletivas (Nunes & Madureira, 2014; Tomlinson, 2008).

O processo de ensino não deve, pois, configurar um formato igual para todos, mas a todos deve colocar desafios que potenciem a aprendizagem nos mais diversos domínios e contextos e, assim, fornecer instrumentos de ação e pensamento que possam ser aplicados pelos jovens ao longo da vida, aumentando as suas competências adaptativas.

## **Transição para a vida adulta**

### *Conceptualização e orientações gerais*

O conceito de Transição para a Vida Adulta (TVA), também frequentemente designada por transição para a vida ativa ou vida pós-escolar, embora possa ser formulado de diversas maneiras, transporta em si as ideias básicas de *processo, transferência e mudança*.

São várias as transições que um indivíduo tem de enfrentar ao longo da sua vida, que requerem competências adaptativas, frequentemente exigentes e complexas, sendo que a transição para o período pós-escolar se torna determinante para a construção de uma vida autónoma, necessária a todo o ser humano, que se realiza através das atividades laborais, familiares, sociais e comunitárias.

Se a exigência das múltiplas tarefas que a sociedade espera que um jovem adulto realize, são por vezes altamente stressantes para os indivíduos sem necessidades especiais, elas podem tornar-se paralisadoras para os sujeitos com DID, daí que caiba à escola providenciar todo o suporte apropriado nesta fase da sua vida.

O documento inspirador do movimento de inclusão que foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), destacou no ponto 56, a propósito da preparação para a vida adulta, que:

“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 ativos das respetivas comunidades”.

No nosso país, em 1994, o Instituto de Inovação Educacional iniciou um projeto neste âmbito, apelidado, num primeiro momento, de “currículos funcionais” (Costa, 2004).

No início do século XXI, a Agência Europeia para o desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais promoveu o debate em torno deste assunto, publicando documentos orientadores e integrando o tema como prioritário na agenda para o período de 2007 a 2013 (Soriano 2002, 2006).

A crescente consciencialização das comunidades educativas para a importância de se perspetivar e apoiar o futuro destes alunos para além da escolaridade obrigatória, tem conduzido a desenvolvimentos muito significativos nas orientações políticas e nas práticas de vários profissionais e instituições educativas.

### *Funcionalidade, autodeterminação e qualidade de vida*

O diagnóstico de dificuldade intelectual e desenvolvimental leva muitos a pensarem na impossibilidade das pessoas com DID terem controle sobre a sua vida (Wehmeyer et al., 2008). Contudo, estudos recentes têm revelado como o impacto dos contextos onde as pessoas estudam, vivem e trabalham podem ser mais influentes na sua autodeterminação do que as próprias características individuais, incluindo o nível de funcionamento intelectual (Wehmeyer & Garner, 2003).

O Planeamento Centrado na Pessoa pode apresentar-se como relevante no desenvolvimento de oportunidades para o exercício da autodeterminação e para a dinamização de uma rede de apoio ao jovem adulto com dificuldades intelectuais e, assim, elevar a sua autoestima e valorizar o seu estatuto social (Ferreira & Pereira, 2015; Kaehne & Beyer, 2014; Pereira, 2014).

Esta abordagem encara o indivíduo como um ser livre, capaz de se atualizar e realizar sonhos em comunhão com outros que partilham uma mesma visão. Daí, que o que se pretende é garantir ao sujeito a sua *presença na comunidade*, a possibilidade de *fazer escolhas*, a oportunidade de *desenvolver competências*, o *respeito* granjeado pela

sua rede social e pela valorização do seu papel na comunidade e a *participação nessa comunidade* no âmbito de uma rede de relações mais próxima e alargada (Becker & Pallin, 2001; O'Brien & O'Brien, 2000).

O conceito de qualidade de vida tem sido equacionado numa perspetiva multidimensional, resultante da interação entre fatores externos e internos ao sujeito e que inclui experiências humanas comuns e experiências únicas e singulares (Verdugo, 2009).

As dimensões estruturantes deste conceito são: o *Desenvolvimento Pessoal e Social* (perceção de competências pessoais e relacionais e inclui indicadores a nível das relações interpessoais e autodeterminação); o *Bem-estar* (condições de vida percecionadas como desejáveis que se traduzem ao nível do bem-estar físico, emocional e material); *Inclusão Social* (controle sobre as interações com os contextos circundantes e sobre as decisões com impacto no projeto de vida, avaliados ao nível da empregabilidade, da cidadania e direitos) (Sousa, 2007).

As pessoas com DID têm os mesmos direitos que os demais cidadãos a serem envolvidos na avaliação da sua qualidade de vida. Contudo, as frequentes dificuldades de compreensão e comunicação que podem apresentar serão um obstáculo na partilha do seu nível de satisfação ou insatisfação com as condições de vida, pelo que, terão que ser analisadas as perceções de familiares e/ou profissionais que as conheçam melhor.

## **Estudo empírico**

### *Problemática e sua contextualização*

As medidas educativas propostas no Decreto-Lei 3/2008 no âmbito da adequação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades de carácter permanente como o CEI e PIT, complementares ao Programa Educativo Individual (PEI), visam a aquisição de competências pessoais e sociais que permitam ao jovem a sua inclusão profissional, familiar e comunitária.

As preocupações sobre os efeitos destas respostas educativas conduziram-nos à necessidade de analisar os percursos de vida dos jovens que frequentaram os agrupamentos de escolas do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral com CEI e PIT e que terminaram a sua escolaridade obrigatória a partir de 2012.

### *Modelo de investigação*

O modelo de investigação considerado adequado à compreensão do objeto de estudo é o de natureza exploratória, descritiva e interpretativa, que se socorre de vários métodos e técnicas, confrontando diversas fontes e recorrendo à análise qualitativa e quantitativa.

Este modelo não deixa de estar fortemente enraizado numa matriz qualitativa, pela importância que se pretende atribuir aos significados expressos nos discursos dos sujeitos a inquirir em contextos naturais, em que o investigador se implica e toma consciência do valor subjetivo dessa interação.

Trata-se de uma abordagem que se vai construindo e reformulando no decurso do trabalho de pesquisa e que, se numa primeira fase, a dimensão da amostra não possibilitará generalizações para realidades semelhantes, poderá, contudo, numa fase posterior, ao alargar-se o campo empírico, conduzir a outras configurações de carácter mais quantitativo, gerando-se um número significativo de dados que permitam outras extrapolações.

### *Questões e objetivos*

A questão de partida para o estudo que aqui se apresenta foi: Como tem sido o percurso de transição para a vida adulta de jovens com CEI/PIT que terminaram a escolaridade obrigatória a partir de 2012?

Decorrente desta questão geral, outras questões orientadoras foram formuladas: (1) Quantos jovens com CEI e PIT saíram dos agrupamentos de escolas do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral desde 2012?; (2) Qual o perfil de competências destes jovens à saída da escolaridade obrigatória?; (3) Que tipo de atividades ocupacionais, de estudo, trabalho e

lazer realizaram e/ou realizam?; (4) Qual o nível de participação social na comunidade?; (5) Que aspirações têm para a sua vida futura?; (6) Como avaliam a sua qualidade de vida?; (7) Como é que são avaliados os seus percursos formativos pelos serviços de educação que os apoiaram e pelos seus familiares?

Para responder às questões anteriores, definiram-se os seguintes objetivos: (1) Caracterizar os jovens com CEI e PIT que saíram das escolas a partir de 2012; (2) Compreender a perspetiva dos coordenadores de Educação Especial sobre o percurso educativo e competências destes jovens; (3) Conhecer a situação em que estes jovens se encontram na vida pós-escolar; (4) Identificar as dificuldades e expectativas destes jovens para a sua vida futura; (5) Saber como estes jovens avaliam a sua qualidade de vida; (6) Conhecer a opinião da família e/ou instituição sobre o processo formativo e competências dos jovens; (7) Identificar as expectativas que a família e/ou instituição têm para a vida futura dos jovens; (8) Saber como a família e/ou instituição avaliam a qualidade de vida dos jovens.

### *Instrumentos, procedimentos e tratamento de dados*

Considerou-se essencial recorrer à utilização de diferentes métodos de recolha de dados, entre os quais se destacam, numa primeira fase, a pesquisa documental e o inquérito por entrevista.

No que se refere à pesquisa documental, esta envolve a recolha de dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação e uma amostragem de CEI/PIT junto dos agrupamentos de escolas.

Foram elaborados quatro guiões de entrevistas (tipo semi-diretivo) por forma a compreender a perspetiva dos responsáveis do processo educativo e formativo dos alunos, das famílias e dos próprios jovens.

Os procedimentos desenvolvidos pautaram-se por um comportamento rigoroso e eticamente responsável. Neste sentido, todas as autorizações necessárias à aplicação dos instrumentos foram solicitadas junto das instituições e participantes.

O tratamento de dados fez uso de técnicas de natureza qualitativa e quantitativa. No caso das entrevistas e dos documentos, utilizou-se a

análise de conteúdo, procurando-se descrever, categorizar e codificar os conteúdos das mensagens, de forma a produzir um *corpus* interpretativo aprofundado.

Para uma análise quantitativa dos dados, recorreu-se ao programa estatístico SPSS, tendo-se procedido às operações de estatística descritiva e inferencial tidas como adequadas tendo em conta as questões e objetivos do estudo.

### *Participantes*

Pretende-se abranger um conjunto de sujeitos, o mais representativo possível do universo de jovens com CEI/PIT que frequentaram agrupamentos de escolas do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral, incluindo-se igualmente na amostra os Coordenadores dos Departamentos de Educação Especial dos respetivos agrupamentos, familiares e coordenadores de outras instituições frequentadas pelos jovens.

Até à data foram realizadas 16 entrevistas nas quais se incluem 3 coordenadores de Educação Especial de Agrupamentos de Escolas, 6 diretores de instituições com CRI (Centro de Recursos para a Inclusão), CAO (Centro de Atividades Ocupacionais) e Formação Profissional e 7 jovens.

### **Alguns resultados preliminares**

Daremos conta apenas de uma pequena parte dos resultados já apurados, concentrando-nos particularmente em dados estatísticos a nível regional e em dados qualitativos resultantes das entrevistas realizadas com o grupo de jovens.

### *População com CEI/PIT no Baixo Alentejo e Alentejo Litoral*

De acordo com os dados obtidos junto da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC), o número de alunos com CEI e PIT a frequentar o Ensino Secundário nas unidades territoriais do

Baixo Alentejo e Alentejo Litoral e nos anos letivos de 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017, era de, respetivamente, 93, 93 e 99 estudantes. Destes 58,2% eram do género masculino com idades entre os 15 e os 21 anos (média=16,95;  $DP=1,10$ ). À semelhança dos discentes masculinos, também os alunos do género feminino apresentam idades compreendidas entre os mesmos valores, mas com uma idade média ligeiramente superior (média=17,18;  $DP=1,12$ ).

Ainda com base nos dados da DGEEC, e tendo em atenção o triénio referido, o número de alunos do 10.º ano tem sofrido algumas oscilações atingindo o seu valor máximo (47) em 2016/2017. Já em relação ao 11.º ano, verificou-se uma progressiva diminuição neste período, sendo o seu valor mais baixo (23) também em 2016/17. Por último, no 12.º ano o número de estudantes com CEI e PIT tem vindo a aumentar sucessivamente, sendo este aumento mais evidente do ano letivo de 2014/2015 para 2015/2016, como se pode constatar na tabela seguinte:

Tabela 1

*Número de alunos com CEI e PIT, por ano de escolaridade e ano letivo*

		Ano letivo			Total
		2014/2015	2015/2016	2016/2017	
Ano de escolaridade	10.º ano	41	30	47	118
	11.º ano	43	35	23	101
	12.º ano	9	28	29	66
Total		93	93	99	285

Fonte: DGEEC

Os mesmos dados, classificam, ainda, cada estudante de acordo com as dificuldades evidenciadas ao nível da *Comunicação, Linguagem, Mobilidade, Aprendizagem Geral, Aprendizagem Escolar, Tarefas Diárias, Autonomia e Relações Interpessoais*. A escala ordinal utilizada para esta classificação foi a seguinte: 1 – Ausência de dificuldade, 2 – Alguma dificuldade, 3 – Muita dificuldade, e, 4 – Dificuldade total.

Considerando, em conjunto, as categorias de avaliação – *Muita dificuldade e Dificuldade total*, constatamos que a *Aprendizagem Escolar* (99,6%), *Aprendizagem Geral* (95,8%), *Linguagem* (60,4%) e as *Tarefas*

*Diárias* (51,9%) são as dificuldades, maioritariamente referenciadas, neste triénio.

No mesmo período e nas categorias de *Ausência de dificuldade e Alguma dificuldade*, temos por ordem decrescente: *Mobilidade* (89,8%), *Autonomia* e a *Comunicação* (81,4%), *Relações Interpessoais* (73,6%).

Esta classificação parece indicar que a maioria destes alunos, cujo percurso educativo se realizou paralelamente ao currículo comum, revela competências para uma vida autónoma e as suas dificuldades situam-se fundamentalmente ao nível da *Aprendizagem Geral e Escolar*, pressupondo-se que as mesmas serão relativas às aquisições de natureza académica.

### *Jovens entrevistados*

Os sete jovens entrevistados frequentam atualmente um curso de formação profissional em diversas áreas (Reprografia, Hotelaria, Auxiliar de Comércio) tendo aulas durante um dia, quinzenalmente, e nos restantes dias realizam um estágio remunerado em diferentes locais, próximo das suas residências e em várias atividades (café, minimercado, piscinas municipais, creche, jardim de infância, biblioteca e reprografia escolares).

Têm entre 18 e 20 anos, sendo quatro do género feminino e três do género masculino. Todos terminaram o 12º ano com um currículo diferente dos colegas da turma e desenvolvido predominantemente fora da sala aula, à exceção de uma ou duas disciplinas em comum.

Nem todos sabem situar com precisão o *momento em que começaram a ser apoiados* pelos serviços de educação especial, mas há referência ao pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Se a maioria parece não questionar o tipo de apoio e até valoriza o facto de, assim, ter aprendido melhor e ter sido mais fácil, uma das jovens refere que gostaria de não ter perdido tanto o contacto com os colegas da turma e ter integrado os dois sistemas (apoios dentro e fora da sala de forma mais equilibrada) e uma outra jovem, visivelmente revoltada com a situação, afirmou: “*não sei porque é que me meteram nisto. Eu preferia ter chumbado o ano e fazer de novo*”, pois considera que o seu

problema tinha a ver com o número de faltas por ter de acompanhar os pais na venda em feiras e que a mãe autorizou o currículo específico sem saber o que era e quando o quis reverter ter-lhe-á sido dito que isso não era possível.

De um modo geral, reconhecem *as dificuldades que tiveram na aprendizagem*, em especial, do português, da matemática e noutras disciplinas. Todos afirmam ter aprendido a ler e a escrever. Contudo, uma jovem sente que a escola não desenvolveu o seu potencial e diz “*a escola podia ter dado mais ... porque eu contava com letras, eu pedi para me ensinarem e nunca ensinaram... são coisas que eu gostava de ter aprendido e nunca aprendi*” ou outro jovem que referiu que o seu nível de inglês podia ser melhor “*porque só me deram isso no penúltimo e no último ano*”.

No que diz respeito às *relações com os colegas*, apenas um dos jovens mencionou que não gostou de certas brincadeiras que os colegas lhe faziam, as quais, não quis exemplificar.

Relativamente à *preparação para a vida pós-escolar* todos se lembram de ter o PIT e de terem realizado estágio em diversos contextos como os já indicados, e ainda, o museu municipal, a escola e biblioteca do ensino superior e o cabeleireiro. Atualmente, cinco dos sete jovens estão a realizar estágio profissional nos locais em que fizeram experiências anteriores no âmbito do PIT e referem que estão satisfeitos, que realizam bem as tarefas que lhes são atribuídas, que têm aprendido muitas coisas e que os responsáveis gostam deles, como testemunha uma jovem ao sublinhar que: “*tenho recebido bons elogios*”.

Apesar desta perceção positiva sobre o que fazem, três prefeririam estar noutros contextos, como o museu, a trabalhar com crianças ou num cabeleireiro, mas em dois casos não haveria a possibilidade de continuação e, num dos casos, a jovem considera que os pais não valorizam o seu interesse, afirmando: “*eu gostava de estar com bebés... eu queria, mas eles [os pais] são teimosos*”.

Quando inquiridos sobre as suas *competências a nível da vida independente* todos referem que sabem cuidar da sua higiene pessoal e de tarefas caseiras como limpar e arrumar a casa, fazer compras,

precisando em alguns casos de maior apoio no cozinhar e no gerir do seu dinheiro. Três das jovens revelam no seu discurso serem bastante autónomas, sendo que uma já é mãe de um menino de cerca de dois anos do qual cuida com o apoio da avó, outra está a ajudar a criar o seu sobrinho e uma outra vive sozinha.

No que concerne a atividades de lazer, dois dos jovens praticam uma atividade desportiva (arte marcial japonesa num caso e patinagem artística noutra) num clube da sua área de residência e os restantes dizem cantar, dançar, fazer exercício físico em casa ou dar pequenos passeios, andar de bicicleta perto do seu ambiente familiar, sozinhos ou com amigos. Um dos jovens refere que sai à noite todos os fins de semana com amigos e uma jovem diz que nunca saiu à noite com amigos porque os pais não deixam. Um outro refere que não gosta de sítios com muita confusão e como adora história prefere ver documentários nesta área ou jogar no computador. A jovem mãe diz ter perdido as suas amigas a partir do momento em que ficou grávida e uma outra verbaliza que prefere não ter amigos porque *“já tive más pessoas na minha vida... posso falar, mas sou reservada, sou de estar sozinha”*.

Todos afirmam que são felizes e que consideram que a sua vida tem qualidade. Quando inquiridos sobre os seus sonhos para o futuro, a maioria quer ter a sua vida independente com trabalho, casa, carro e família.

### **Considerações finais**

O estudo aqui apresentado é ainda um trabalho em progresso, para o qual necessitamos de mobilizar um conjunto mais vasto de dados que nos permitam uma maior compreensão do percurso de jovens a quem o sistema educativo propôs caminhos alternativos aos do currículo comum.

Contudo, esta pequena amostra deixa-nos antever algumas linhas de análise e reflexão sobre as competências académicas, pessoais e sociais desenvolvidas ou não pela escola, família e comunidade.

## Referências

- Becker, C., & Pallin, R. (2001). *Person-Centered Planning Approaches – A literature review*. Central Alberta Community Board. Acessível on-line.
- Costa, A. M. B. (Coord.) (2004). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada: Caracterização das respostas educativas proporcionadas aos alunos dos 2º e 3º ciclos com currículos alternativos ao abrigo do dl 319/91*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC). Alunos com CEI e PIT a frequentar o ensino secundário no Baixo Alentejo e Alentejo Litoral, nos anos letivos de 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017. Documento não publicado e dados obtidos por solicitação em maio de 2018. Lisboa: DGEEC.
- Ferreira, S. S., & Pereira, M. C. (Coord.). (2015). *Transição para a vida adulta e autodeterminação*. Oliveira de Frades: ASSOL.
- Kaehne, A., & Beyer, S. (2014). Person-centred reviews as a mechanism for planning the post-school transition of young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 58, 603-613. doi: 10.1111/jir.12058.
- Leite, T. S. (2011). *Currículo e necessidades educativas especiais*. Coleção “Indução e Desenvolvimento Profissional Docente”. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2724/1/Curr%C3%ADculo%20e%20Necessidades.pdf>.
- Luckasson, R., & Schalock, R.L. (2012). The role of adaptive behavior in a functionality approach to intellectual disability. In S. Santos & P. Morato (Eds.), *Comportamento adaptativo – Dez anos depois* (pp.9-18). Cruz Quebrada: Edições FMH, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2014). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>
- O’Brien, J., & O’Brien, C. L. (2000). *The origins of person-centered planning – A community of practice perspective*. Responsive Systems Associates, Lithonia, GA. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED456599>.
- Pereira, M. (2014). *Apoios centrados nas pessoas*. Oliveira de Frades: ASSOL.
- Pinto, P. C. (Coord.). (2014). *Monitorização dos direitos humanos das pessoas com deficiência em Portugal: Relatório holístico*. Lisboa: ODDH, CAPP, ISCSP.
- Rodrigues, D. (Coord.). (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Porto: PROFEDIÇÕES, Lda.

- Santos, S., & Morato, P. (Eds.) (2012). *Comportamento adaptativo – Dez anos depois*. Cruz Quebrada: Edições FMH, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., . . . Reeve, A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification and systems of support* (11<sup>th</sup> ed.). Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Soriano, V. (Ed.). (2002). *Transição da escola para o emprego*. Relatório síntese da European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em [https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment\\_Transition-pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-pt.pdf)
- Soriano, V. (Ed.). (2006). *Planos individuais de transição – Apoio à transição da escola para o emprego*. Relatório síntese da European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em [https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans\\_itp\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf)
- Sousa, J. (Coord.). (2007). *Mais qualidade de vida para as pessoas com deficiência e incapacidades – Uma estratégia para Portugal*. Vila Nova de Gaia: Edição do Centro de Reabilitação Profissional de Gaia.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (Ed.). (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção educativa na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Verdugo, M. A. (Coord.). (2009). *Escala Gencat – Manual de aplicación de la Escala Gencat de Calidad de Vida*. Barcelona: Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya.
- Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H. E., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L., Verdugo, M. A., . . . Yeager, M. H. (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and Development Disabilities*, 46(4), 311-318. doi: 10.1352/2008.46:311-318
- Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255-265.

### **Legislação referenciada**

Decreto Lei nº 3/2008 de 07 de janeiro

