



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Daniela Filipa Magalhães Faria

OLHAR A TODOS
PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS PARA UMA
VIDA ATIVA

Relatório de Estágio Curricular no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação orientado pela Professora Doutora Maria da Piedade Simões Santana Pessoa Vaz Rebelo e apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Setembro de 2019

Agradecimentos

Ao terminar estes cinco anos de ensino universitário, a tal fase que dizem ser uma experiência única e para a vida, não poderia deixar de concordar e de sublinhar, que esta foi, sem dúvida uma das experiências mais enriquecedoras que vivi, a nível pessoal e social. Só quem passa é que sente e sabe o que é ser Estudante Universitário. Se ser uma Estudante Universitária já seria um sonho realizado, quando soube que a cidade que me acolheria seria Coimbra, foi, então, um sentimento inexplicável. A ti Coimbra, cidade dos estudantes e dos doutores, o meu enorme agradecimento. Cidade que viu chegar uma menina e vê partir uma mulher. A ti te devo muito do que sou hoje, ensinaste-me a viver e a ser livre, ajudaste-me a ultrapassar obstáculos que jamais imaginava superar. Comigo levo-te para onde for porque Uma vez Coimbra, para sempre Saudade.

Agradeço também à minha família, sem ela nada disto seria possível. Obrigada por todo o apoio incondicional que me transmitiram ao longo destes anos, por acreditarem nos meus sonhos, vocês são sem dúvida o meu maior suporte.

Agradeço igualmente às minhas amigas, com elas passei momentos únicos que jamais se irão repetir e irei esquecer, momentos que levo comigo e amizades que serão para a vida. O meu agradecimento pelo apoio constante e pela simplicidade das nossas amizades.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Maria da Piedade Simões Santana Pessoa Vaz Rebelo pela atenção, dedicação, ensinamentos e conhecimentos transmitidos durante todo este percurso.

À Associação Olhar 21, por me possibilitar realizar o estágio curricular na instituição, sem sombra de dúvida foi uma experiência muito enriquecedora e gratificante.

Por fim, e não menos importante um agradecimento muito especial para todos/as os/as jovens/ adultos/as e pais que fizeram parte do projeto educativo OLHAR A TODOS. Sem vocês nada teria sido possível e com vocês levo o meu coração cheio de vontade de trabalhar e de aprender mais a cada dia que passa. Porque vocês são o nosso futuro e a alegria do meu olhar.

Um bem-haja a todos e todas que tornaram este sonho possível!

Resumo

O presente relatório de estágio, integrado no 2º ano de Mestrado de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pretende refletir o trabalho desenvolvido e implementado no decorrer do estágio curricular que decorreu na Associação Olhar 21, dando ênfase ao projeto de intervenção e à componente de investigação.

O projeto de intervenção consistiu na planificação, desenvolvimento e implementação de um projeto educativo intitulado OLHAR A TODOS: Promoção de competências de desenvolvimento pessoal e social. O Projeto OLHAR A TODOS tem como objetivo geral desenvolver nas pessoas com dificuldade intelectual e desenvolvimental, em particular com Trissomia 21, competências de desenvolvimento pessoal e social, indispensáveis para uma vida plena, de acordo com os princípios da integração, abrangência e diversidade. Este projeto está fundamentado, descrito e avaliado no presente relatório.

A componente de investigação intitulada Autonomia e Inserção na Vida Ativa em Jovens Adultos/as teve como participantes jovens que atualmente estão inseridos na sociedade e no mercado de trabalho. O objetivo deste estudo passou por compreender de que forma os/as referidos/as jovens estão inseridos/as na sociedade, o seu processo de transição e de adaptação ao novo contexto, o seu dia-a-dia e também o processo de autonomização. Trata-se assim de uma investigação de natureza qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostraram que os/as jovens que participaram no estudo se sentem integrados na sociedade, fazendo uma vida autónoma e independente. No entanto, apesar dos esforços e dos avanços na inclusão e integração de jovens portadores de deficiência no mercado de trabalho, ainda há um percurso a realizar em busca de estratégias e de condições que melhorem a sua transição e a sua adaptação.

Palavras- Chaves: Trissomia 21; Desenvolvimento pessoal e social; Transição para a vida ativa; Inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho.

Abstract

This internship report aims to reflect the work developed and implemented during the curricular internship of the 2nd year of the Master degree in Educational Sciences of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra, taking place at “Associação Olhar 21”[Association Look 21], including an intervention project and a research component.

The intervention project consisted in planning, developing and implementing an educational project entitled “OLHAR A TODOS: Promoção de competências de desenvolvimento pessoal e social” [LOOKING AT ALL: promotion of personal and social development skills]. The project “LOOKING AT ALL” aims to help people with intellectual and development difficulties, in particular people with trisomy 21, developing personal and social competences, essential for living a full life, in accordance to the principle of integration, comprehensiveness and diversity. This project is substantiated, described and assessed in this report.

The research component entitled Autonomy and Active Life Insertion in Young Adults had young participants who are currently inserted in society and the work market. This study aimed to understand how these young people are inserted in society, their process of transition and adaptation to the new context, their daily lives and also the process of empowerment. This is a qualitative research using a semi-structured interview. The results showed that the young people who participated in the study feel integrated into society, making an autonomous and independent life. However, despite efforts and advances in the inclusion and integration of young people with disabilities in the work market, there is still a way to go in search of strategies and conditions that will improve their transition and adaptation.

Key-words: Trisomy 21; Personal and social development; Transition to an active life; Inclusion of disabled people into the work market.

Índice

Introdução.....	11
Capítulo 1- Caracterização da Instituição.....	12
1.1 Associação Olhar 21.....	12
1.2 Análise de necessidades da instituição, proposta de intervenção e calendarização.....	17
Capítulo 2- Projeto de intervenção OLHAR A TODOS.....	20
2.1 Fundamentação Teórica.....	20
2.1.1 Necessidades Educativas Especiais.....	20
2.1.2 Trissomia 21.....	23
Aspectos históricos, diagnóstico, etiologia, incidência e características.....	23
Problemas de saúde associados.....	24
Características psicológicas.....	25
Áreas de Desenvolvimento.....	25
Desenvolvimento motor, sensorial e perceptivo.....	25
Desenvolvimento da linguagem.....	26
Desenvolvimento cognitivo.....	27
Memória.....	27
Desenvolvimento sócio emocional/ temperamento.....	28
2.1.3. Intervenção educativa em jovens/adultos/as com NEE.....	28
Intervenção precoce.....	28
Desenvolvimento de competências sociais/ pessoais para a autonomia.....	30
2.2 Planificação, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo OLHAR A TODOS.....	31
2.2.1 Contextualização e objetivos do projeto.....	31
2.2.2 Procedimentos para a implementação do projeto educativo OLHAR A TODOS.....	36
2.2.3 Descrição das unidades do projeto educativo OLHAR A TODOS.....	37
2.2.4 Avaliação do projeto educativo OLHAR A TODOS de acordo com o modelo de Donald Kirkpatrick.....	45
Capítulo 3- Participação noutros projetos e atividades.....	67
3.1 Atividades pontuais.....	67
3.2 Atividades regulares.....	68

3.3 Atividades no exterior	70
3.4 Outras participações	71
Capítulo 4- Projeto de Investigação: Autonomia e Inserção na Vida Ativa em Jovens Adultos/as	74
4.1 Contextualização teórica	74
4.2 Objetivos da investigação.....	74
4.3 Enquadramento teórico	75
4.3.1 Transição para a vida ativa	75
4.3.2 A importância do período de transição para a vida ativa.....	76
4.3.3 Barreiras e facilitadores no processo de transição	77
4.3.4 Plano individual de transição (PIT)	79
4.3.5 Igualdade de oportunidades e direitos das pessoas com NEE	80
4.3.6 A inclusão de jovens com NEE no mercado de trabalho.....	82
4.3.7 Principais barreiras à inclusão profissional das pessoas com deficiência.....	83
4.4 Metodologia	84
4.4.1 Participantes.....	84
4.4.2 Instrumento de recolha de dados	84
4.4.3 Procedimentos.....	86
4.4.4 Análise de dados	86
4.4.5- Aspectos éticos	88
4.5 Resultados	88
Conclusões	95
Considerações finais	97
Referências bibliográficas	99
Apêndices	103
Anexos.....	134
Apêndices do projeto educativo OLHAR A TODOS	1
Anexos do projeto educativo OLHAR A TODOS	51

Índice das Tabelas

Quadro 1- Cronograma de atividades realizadas no decorrer do estágio	19
Quadro 2- Cronograma do projeto educativo OLHAR A TODOS	33
Quadro 3- Categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo do questionário aos pais	58
Quadro 4- Mudanças nos/as jovens face ao projeto	59
Quadro 5- Apreciação global do projeto	61
Quadro 6- Categorias e subcategorias da entrevista a um técnico da instituição	63
Quadro 7- Avaliação global.....	64
Quadro 8- Percepção do impacto.....	65
Quadro 9- Exemplos de aprendizagens adquiridas.....	66
Quadro 10- Principais barreiras e facilitadores do processo de TVA	77
Quadro 11- Categorias e subcategorias das entrevistas aos/às jovens.....	87
Quadro 12- Subcategorias, indicadores e frequências da categoria Apresentação dos/as entrevistados/as / Características dos/as jovens por eles/as próprios/as	89
Quadro 13- Subcategorias, indicadores e frequências da categoria Processo de transição e adaptação	91
Quadro 14- Subcategorias, indicadores e frequências da categoria O dia-a-dia dos/as jovens	92
Quadro 15- Subcategorias, indicadores e frequências da categoria Outros processos de autonomização	93
Quadro 16- Subcategoria, indicadores e frequências da categoria Expetativas para um futuro	94

Índice das Figuras

Figura 1- Grau de satisfação do projeto educativo OLHAR A TODOS	46
Figura 2- Grau da satisfação das atividades realizadas	47
Figura 3- Grau de motivação ao longo do projeto.....	47
Figura 4- Grau de satisfação da interação com a formadora	48
Figura 5- Grau de satisfação da interação com os/as colegas.....	48
Figura 6- Unidades mais apreciadas	49
Figura 7- Unidades menos apreciadas	50

Figura 8- Unidade em que aprenderam mais.....	51
Figura 9- Unidade em que aprenderam menos.....	51
Figura 10- Análise da evolução das aprendizagens em cada unidade.....	52
Figura 11- Análise da evolução das aprendizagens finais do projeto educativo.....	55
Figura 12- Grau de satisfação dos pais.....	61

Índice de apêndices

Apêndice I- Questionário aos pais.....	104
Apêndice II- Consentimento informado aos pais.....	107
Apêndice III-Análise de Conteúdo dos questionários dos pais.....	108
Apêndice IV- Guião da entrevista a um técnico da instituição.....	114
Apêndice V-Consentimento informado a um técnico da instituição.....	115
Apêndice VI-Análise de Conteúdo da entrevista a um técnico da instituição.....	116
Apêndice VII- Imagens de algumas atividades realizadas nos OTL`s.....	120
Apêndice VIII- Guião da entrevista aos/ às jovens.....	123
Apêndice IX- Consentimento informado da entrevista aos/às jovens.....	125
Apêndice X- Análise de Conteúdo das entrevistas aos/às jovens.....	126

Índice de anexos

Anexo I-OTL Férias de Natal.....	135
Anexo II- OTL Férias da Páscoa.....	138

Índice de apêndices do projeto educativo OLHAR A TODOS

Apêndice I-Apresentação aos pais e sócios do projeto educativo.....	2
Apêndice II-Folha de presenças.....	4
Apêndice III-Grelha de avaliação dos formandos.....	5
Apêndice IV- Unidade 1.....	1
Apêndice V-Matrizes da Unidade 1.....	33
Apêndice VI-Power Point da Unidade 1.....	53
Apêndice VII- Unidade 2.....	1

Apêndice VIII- Matrizes da Unidade 2	29
Apêndice IX- Power Point da Unidade 2	47
Apêndice X- Unidade 3	1
Apêndice XI-Matrizes da Unidade 3	24
Apêndice XII-Power Point da Unidade 3	41
Apêndice XIII-Unidade 4	1
Apêndice XIV- Matrizes da Unidade 4	25
Apêndice XV-Power Point da Unidade 4.....	43
Apêndice XVI- Unidade 5	1
Apêndice XVII- Matrizes da Unidade 5	26
Apêndice XVIII- Power Point da Unidade 5.....	44
Apêndice XIX- Unidade 6.....	1
Apêndice XX- Matrizes da Unidade 6	18
Apêndice XXI-Power Point da Unidade 6	32
Apêndice XXII- Unidade 7.....	1
Apêndice XXIII- Matrizes da Unidade 7	23
Apêndice XXIV- Power Point da Unidade 7.....	38
Apêndice XXV-Grelha de Obervação direta da formadora	42
Apêndice XXVI-Grelha de Avaliação da formadora	43
Apêndice XXVII- Grelha de Avaliação da satisfação do projeto educativo OLHAR A TODOS.....	44
Apêndice XXVIII- Ficha Final	46
Apêndice XXIX- Certificado de participação do projeto educativo	50

Índice de anexos do projeto educativo OLHAR A TODOS

Anexo I- Ficha de inscrição.....	52
----------------------------------	----

Siglas e abreviaturas

AECs- Atividades de Apoio Curricular

A.F.S.D – Associação de Famílias Solidárias com Deficiência

cf. – conferir

C.F.- Clube de Futebol

CRI- Centros de Recursos para a Inclusão

DL- Decreto-Lei

EB1 – Escola Básica

et al.- e outros

FEUC- Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

IEFP- Instituto de Emprego e Formação Profissional

I.P – Intervenção Precoce

IPDJ- Instituto Português do Desporto e Juventude

NEE- Necessidades Educativas Especiais

ONU- Organizações das Nações Unidas

OTL – Ocupação de Tempos Livres

PCDI- Pessoas com Deficiência e Incapacidade

PEI- Plano Educativo Individual

PIT- Plano Individual de Transição

PNEP- Programa Nacional de Educação pelos Pares

QI – Quociente de Inteligência

SD- Síndrome de Down

TVA- Transição para a Vida Adulta

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do estágio curricular desenvolvido no 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Piedade Simões Santana Pessoa Vaz Rebelo. O estágio curricular decorreu na Associação Olhar 21, com início a 2 de outubro de 2018 e término a 31 de maio de 2019, tendo como Orientador Cooperante o Dr. Marco Rodrigues.

O principal objetivo das atividades desenvolvidas no âmbito do estágio foi o de capacitar os/as jovens/adultos/as para que estes sejam mais autónomos e independentes, estejam incluídos e integrados na sociedade, sem qualquer discriminação, de acordo com o seu potencial e com as suas reais capacidades. Deste modo, damos destaque ao projeto educativo OLHAR A TODOS, que se desenvolveu na sede da Associação Olhar 21 e integra o projeto de intervenção do estágio. O projeto tem como objetivo geral desenvolver nas pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, em particular com Trissomia 21, competências de desenvolvimento pessoal e social, indispensáveis para uma vida plena.

Este relatório está estruturado em quatro capítulos. No capítulo 1 é feita a caracterização da instituição onde decorreu o estágio curricular, os seus objetivos, atividades que desenvolve, projetos que estão no ativo e protocolos existentes com outras entidades. Encontra-se também a análise de necessidades para a proposta de intervenção. No capítulo 2, intitulado projeto de intervenção OLHAR A TODOS, primeiramente é realizada uma fundamentação teórica, sendo apresentados conteúdos importantes e a realçar sobre a problemática da Trissomia 21, seguida da planificação, descrição e avaliação do projeto educativo OLHAR A TODOS. O capítulo 3 contém a descrição detalhada da participação noutros projetos e atividades, realizadas no decorrer do estágio. O capítulo 4 descreve o projeto de investigação: Autonomia e Inserção na Vida Ativa em Jovens Adultos/as. Por fim, são apresentadas as conclusões finais, seguindo-se das referências bibliográficas e também os apêndices e anexos. De referir que para coerência da paginação usada em cada Unidade do projeto de intervenção, e sua relação com as atividades e materiais aí descritos, cada unidade seguiu uma paginação que não seguiu a sequência do relatório e dos restantes anexos.

Capítulo 1- Caracterização da Instituição

1.1 Associação Olhar 21

A Associação Olhar 21 - Associação de Apoio à Inclusão do Cidadão com Trissomia 21, com sede na EB1 de Chão do Bispo, Rua Daniel Rodrigues - 3030-258 – Coimbra, é uma Associação de natureza privada, sem fins lucrativos, constituída a 23 de dezembro de 2009, por pais e familiares de crianças, jovens e adultos/as com Trissomia 21, com a principal missão apoiar a sua inclusão. De acordo com o Decreto-Lei n.º 106/2013 de 30 de julho e a Portaria n.º 7/ 2014 de 13 de janeiro, a Associação Olhar 21 é uma Organização Não Governamental das Pessoas com Deficiência de Âmbito Local, pelo despacho de 8 de maio de 2018.

Surgiu da união de dois grupos de pais, Trisolmira e Coimbra 21, que ao longo do tempo sentiram a necessidade de constituir uma Associação, para assim poderem ser mais interventivos e reconhecidos na sociedade. Construíram a Associação por sentirem que podiam, em parceria com outras entidades, criar sinergias para desenvolver um trabalho que fosse ao encontro da Inclusão Plena dos Cidadãos com Trissomia 21, em todos os seus patamares de desenvolvimento.

A Associação Olhar 21 tem como principais objetivos promover e facilitar a inclusão e a integração social global do cidadão com Trissomia 21; sensibilizar a comunidade em geral para as questões relacionadas com a Trissomia 21, fazendo a sua divulgação junto das entidades oficiais, empresas, estabelecimentos educativos, desportivos e culturais; contribuir ativamente para a defesa dos legítimos direitos e interesses do cidadão com Trissomia 21 e fomentar e implementar ações relacionadas com os aspetos científicos, educacionais, profissionais e sociais da Trissomia 21.

Os corpos sociais da Associação Olhar 21, para o biénio 2018/2019, são constituídos por elementos da mesa de assembleia, pela Direção e pelo conselho fiscal. A Direção é constituída pelo presidente Paulo José Diogo dos Santos Serra Cortez, pela vice- presidente Ana Bela Jesus Roldão Caetano, pela tesoureira Carla Maria Simões Moura Agostinho, pela secretária Cristina Margarida Sousa Tomé de Melo, pelo vogal Ilídio Areias das Neves e pelo suplente Hélder Jorge Correia Fernandes.

O Patrono da Associação é o Dr. Álvaro José Brilhante Laborinho Lúcio.

A Associação tem vindo a desenvolver atividades inclusivas para os cidadãos com Trissomia 21, tais como: promoção de reuniões de partilha entre pais; organização de seminários; formações e ações de sensibilização e informação nas escolas; lançamento do livro “ Olhar de afetos”, marcha pela diferença, lançamento de um Guia de Boas Práticas “ Intervenção Educativa na Trissomia 21”; *workshop* sobre a sexualidade, organização de três *workshops* sobre culinária, organização do evento “O Maior Bolo do Mundo em *Cupcake*”, constituição de atividades de tempos livres para crianças e jovens; formação sobre questões da sexualidade e perturbações de desenvolvimento e lançamento do projeto “ Bolsa solidária de empresas / instituições”.

A associação possui vários projetos que neste momento estão no ativo, nomeadamente:

“**Projeto Olhar a Música**”, que surgiu em 2010, com a ideia central de que a educação musical em crianças com incapacidade intelectual, em particular com Trissomia 21, proporciona e potencia um conjunto de aquisições cognitivas e socio afetivas preponderantes ao desempenho de tarefas fundamentais na vida diária, com especial relevância para os requisitos da escolaridade. Este projeto existe desde a constituição da Associação Olhar 21 e tem então como objetivo principal proporcionar a crianças e jovens com défice de desenvolvimento global uma educação musical adaptada a diferentes necessidades e ritmos de desenvolvimento que lhes permita a realização de apresentações musicais à comunidade envolvente.

No mesmo projeto, mas no que diz respeito à **Musicoterapia**, os objetivos são: proporcionar às pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) o acesso a Musicoterapia através de sessões individuais e/ou grupais; maximizar capacidades nos domínios: cognitivo, sensório-motor, social e psico-emocional; promover a aquisição e desenvolvimento de competências musicais e por fim promover a qualidade de vida através da experiência sonoro-musical.

“**Projeto Basquetebol e Trissomia 21**” o projeto teve início em maio de 2011, no entanto, só em 2014, após ter sido reconhecido pelo Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ) como um dos projetos inovadores na área do desporto em Portugal, a Direção da Associação Olhar 21 decidiu torná-lo autónomo, tendo como objetivos gerais: promover a inclusão pelo desporto; promover a igualdade de oportunidades à população com Trissomia 21 através da prática de basquetebol; promover a saúde física,

bem como o desenvolvimento motor e cognitivo; incentivar a autonomia e integração social das crianças e jovens, e para finalizar, sensibilizar os dirigentes desportivos e a população em geral para a inclusão da pessoa com incapacidade intelectual em particular com Trissomia 21. Com este projeto surgiu a equipa de “Olhar 21 Basket”.

Projeto Espaço de Ocupação de Tempos Livres (OTL) iniciou em 2013, para crianças e jovens com o objetivo de desenvolver um conjunto de atividades de ocupação de tempos livres para jovens. Visa dar resposta as necessidades dos sócios nas interrupções letivas.

Projeto Bolsa de Empresas / Instituições solidárias. Este projeto surgiu em 2014 e tem como objetivo apoiar a formação e integração socio profissional de pessoas com incapacidade intelectual, em particular com Trissomia 21. Com este projeto, a Associação pretende criar sinergias e respostas para a integração laboral dos/as jovens/adultos/as de forma a prepará-los/as para uma vida ativa em termos profissionais e para serem adultos/as realizados/as e úteis perante a sociedade.

O Projeto “**Olhar a Todos**” teve início no dia 5 de novembro de 2018, e como já foi referido na introdução teve como objetivo geral desenvolver nas pessoas com perturbações do desenvolvimento intelectual e desenvolvimental, em particular com Trissomia 21, competências de desenvolvimento pessoal e social, indispensáveis para uma vida plena, de acordo com os princípios da integração, abrangência e diversidade.

Pretende-se também capacitar os/as jovens para a perceção e compreensão do ponto de vista dos outros, aprender a aceitar críticas construtivas como meio de crescimento pessoal, agir democraticamente em situações de grupo, mostrando um espírito colaborador e participativo, aprender a pedir informações e solicitar ajuda, perante uma situação inesperada ou desconhecida.

O “**Projeto Padel**” surgiu em 2018, com o objetivo promover a aquisição de capacidades motoras e intelectuais que serão transversais às demais atividades de vida quotidiana e de motivar para uma vida social mais interativa e ativa.

“**Danças do Mundo**” foi um projeto implementado em abril de 2016 e tem como objetivo o desenvolvimento de capacidades mentais de crianças e jovens, tais como concentração, coordenação, resistência, disciplina e autoconfiança.

“**Natação Adaptada**” teve início em outubro de 2018, tratando-se de um projeto que tem como principal objetivo proporcionar a prática desportiva de natação a crianças e jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, em particular com Trissomia 21 e contribuir assim para melhorar as suas capacidades motoras e cognitivas.

A Associação Olhar 21 presta vários **serviços de apoio à comunidade** especificamente, reuniões temáticas para pais e familiares; sessões de apoio de esclarecimento e aconselhamento; visitas a maternidades e hospitais; sessões de sensibilização e informação nas escolas e empresas; espaço de OTL; apoio ao estudo, reforço das aprendizagens e competências académicas; treino de autonomia; apoio no Plano Individual de Transição (PIT) ou integração nas empresas e por fim terapia da fala.

Ao longo da sua existência estabeleceu **Protocolos de Colaboração** com várias entidades, no sentido de fornecer uma grande variedade de serviços a todos os associados, nomeadamente com:

- 1) Centro Terapêutico Corpus Humanum, na área da fisioterapia;
- 2) Hospital da Luz na prestação de Serviços de Saúde Lda;
- 3) S. Martinho Óptica na Prestação de Serviços Ópticos;
- 4) Cáritas Diocesana de Coimbra na prestação de serviços de terapia de fala;
- 5) Câmara Municipal de Coimbra, contrato de comodato de cedência da Escola Básica 1 de Chão do Bispo (sede atual da Associação) e protocolo de colaboração contrato programas de desenvolvimento desportivo através da cedência do pavilhão para a realização de treinos e eventos de caráter desportivo, e apoio à Bolsa de EMPRESAS SOLIDÁRIAS para Apoio à Formação e Integração Sócio Profissional da Pessoa com Trissomia 21;
- 6) Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra no âmbito do Programa de Voluntariado da FEUC (V);
- 7) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no âmbito de estágios curriculares;
- 8) Escola Superior de Educação de Coimbra, no âmbito de estágios curriculares, e colaboração no projeto de apoio pedagógico, científico e técnico a docentes de Atividades de Apoio Curricular (AECs), para o 1.º ciclo de ensino Básico;

- 9) Projeto “ Olhar a Música” que possui como parcerias, o Agrupamento de Escolas Coimbra Sul (EB 2, 3 Dra. Maria Alice Gouveia) e Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra;
- 10) Lavandarias DECIFRAREMATE, LDA, Bolsa de EMPRESAS SOLIDARIAS para Apoio à Formação e Integração Sócio Profissional da Pessoa com Trissomia 21;
- 11) Jardim de Infância de Montes Claros do Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas, apoio a Bolsa de EMPRESAS SOLIDARIAS para Apoio à Formação e Integração Sócio Profissional da Pessoa com Trissomia 21;
- 12) Plural-Cooperativa Farmacêutica, CRL no âmbito de Bolsas de EMPRESAS SOLIDARIAS para Apoio à Formação e Integração Sócio Profissional da Pessoa com Trissomia 21;
- 13) Ordem dos Psicólogos Portugueses, no âmbito de estágios profissionais de acesso a ordem de psicólogos;
- 14) Associação de Basquetebol de Coimbra para a prática integrada deste desporto e colaboração no projeto de apoio pedagógico, científico e técnico a docentes de ATIVIDADES DE APOIO CURRICULAR (AECs), para o 1.º ciclo de ensino Básico;
- 15) Cavalos Azuis, A.F.S.D. Associação de Famílias Solidárias com Deficiência colaboração no projeto de apoio pedagógico, científico e técnico a docentes de ATIVIDADES DE APOIO CURRICULAR (AECs), para o 1.º ciclo de ensino Básico;
- 16) Associação Portuguesa para a Igualdade Parental e o Direito dos filhos- partilha de uma das salas da Associação para realização de reuniões de grupo.

Ao nível das infraestruturas, a Associação é composta por um edifício único de rés do chão. Era uma antiga escola primária de características tradicionais. É composta por duas salas de aula e um átrio de entrada. Os átrios dão acesso a quatro casas de banho, a um alpendre fechado, e possui um anexo exterior com o refeitório.

Com base na observação direta da Associação Olhar 21, foi possível a identificação de alguns aspetos menos positivos ao nível das instalações e da localização, nomeadamente: a degradação do refeitório, as salas serem muito frias durante o inverno e muito quentes no verão, a impossibilidade de acesso à Associação

por parte de alguns/ mas jovens/adultos/ as de mobilidade reduzida, que interfere no seu funcionamento e no acesso dos seus utilizadores.

1.2 Análise de necessidades da instituição, proposta de intervenção e calendarização

O estágio curricular teve início no dia 2 de outubro de 2018 e terminou no dia 31 de maio de 2019.

No começo do estágio curricular e antes de qualquer intervenção, foi realizada uma análise de necessidades, para possíveis intervenções a realizar. A partir da comunicação com o Orientador Cooperante e com a Direção da Associação Olhar 21, da observação direta e da análise documental, foi possível identificar algumas necessidades que a Associação carecia e assim foi elaborada uma proposta de intervenção para colmatar algumas dessas carências.

A Associação Olhar 21 tinha necessidade de técnicos especializados para realizar projetos educativos destinados/as aos/às jovens/adultos/as que a frequentam, necessitando também de apoio especializado face às diferentes necessidades dos/as jovens/adultos/as. Outras necessidades da Associação resultavam da inexistência de contratação pessoal não docente nas sessões de OTL e da escassez de apoio financeiros por parte de entidades privadas/públicas.

No âmbito do estágio curricular e com base nas carências existentes na Associação Olhar 21, foram desenvolvidas respostas a algumas das necessidades identificadas. Neste sentido foi planeado, desenvolvido e implementado um projeto educativo, inicialmente pensado por uma outra pessoa, Mestre em Ciências da Educação, que por motivos diversos não o chegou a desenvolver. Assim, apesar da ideia ter surgido de outrem, a planificação, desenvolvimento e concretização do projeto são da nossa autoria. Tal como já foi referido na introdução e no capítulo I do presente relatório este projeto tem como objetivo geral desenvolver nas pessoas com perturbações do desenvolvimento intelectual e desenvolvimental em particular com Trissomia 21 as competências de desenvolvimento pessoal e social, indispensáveis para uma vida plena e ativa. O projeto destina-se a jovens/ adultos/as com dificuldade intelectual e desenvolvimental em particular com Trissomia 21, a partir dos 14 anos,

que pretendam desenvolver as suas habilidades básicas de desenvolvimento pessoal e social.

O projeto educativo começou no mês de novembro de 2018 e terminou em maio de 2019 e tinha uma vertente prática, que consistia em saídas ao exterior, de acordo com a unidade abordada que se realizou no mesmo período do projeto, excepto no mês de março de 2019. A sua avaliação decorreu entre novembro de 2018 a maio de 2019.

As restantes atividades desenvolvidas tiveram como finalidades ir ao encontro das necessidades acima referidas como: planificação, desenvolvimento e implementação dos OLT das férias de Natal, assim como das férias da Páscoa e apoios individuais a vários jovens consoante as fraquezas existentes.

No capítulo que se segue serão descritas as atividades concretizadas no decorrer do estágio curricular (2018/2019).

Ao longo do estágio foram desenvolvidas outras atividades, nomeadamente nos meses de dezembro de 2018, março e abril de 2019 como é referido anteriormente.

No que concerne às formações e *workshops* participei nos seguintes: no I Seminário Inclusão Pelo Desporto: Experiências e Desafios", que se realizou nos dias 22 e 23 de fevereiro de 2019, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra; nas IX Jornadas Nacionais de Educação pelos Pares e no curso de Formação Científica de Voluntári@s intitulado Promover a Saúde com Tod@s, realizada no dia 26 de outubro de 2018, organizada pela Fundação Portuguesa "A comunidade Contra a Sida" e pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; no curso de Formação Pedagógica de Voluntári@s intitulado Promover a Saúde com Tod@s, realizada no dia 27 de outubro de 2018, organizada pela Fundação Portuguesa "A comunidade Contra a Sida" e pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; e ainda um *workshop* do Erasmus + Project Automata for STEM nr 2018-1-PT01-KA201-047499 realizado a 8 de janeiro de 2019.

Os seminários de acompanhamento decorreram ao longo de todo o ano letivo, ou seja, desde o início de setembro de 2018 até ao final de julho de 2019, com a orientação

da Professora Doutora Maria da Piedade Simões Santana Pessoa Vaz Rebelo. Nas sessões dos seminários estabeleceram-se ideias, objetivos, metodologias e bibliografia cruciais para a planificação, desenvolvimento e implementação do projeto educativo OLHAR A TODOS bem como, o projeto de investigação. Houve também partilha de ideias e da aquisição de conteúdos e conhecimentos que auxiliaram a construção do relatório.

No quadro 1 é apresentado o cronograma das atividades desenvolvidas ao longo do estágio curricular.

Quadro 1

Cronograma de atividades realizadas no decorrer do estágio

Atividades	Cronograma de atividades de estágio										
	2018				2019						
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.
Análise de Necessidades da Associação Olhar 21											
Formações e workshops											
Projeto de Intervenção											
Avaliação do Projeto de Intervenção											
Outras Atividades											
Passeios ao exterior											
Seminários de acompanhamento											
Construção do relatório											

Capítulo 2- Projeto de intervenção OLHAR A TODOS

2.1 Fundamentação Teórica

2.1.1 Necessidades Educativas Especiais

Em 1994, a Declaração de Salamanca “incita todos os governos a conceder a maior prioridade, através das medidas de política e orçamentais, ao desenvolvimento dos seus sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais” (Meireles-Coelho, Izquierdo, & Santos, 2007, p.178).

Através do documento da Unesco *Table ronde internationale sur le thème: 'Images du handicapé proposées au grand public'*, podemos identificar cinco momentos de como a pessoa deficiente era considerada. O primeiro estágio, filantrópico, caracterizava-se pela doença, enfermidade e incapacidade constante do sujeito. No segundo estágio, de assistência pública, era dado auxílio aos inválidos necessitados e podiam proceder ao seu internamento como medida de higiene social. No terceiro estágio, designado de direitos fundamentais, emerge a noção dos direitos universais nomeadamente o direito à educação, no entanto poderiam considerar-se exceções nomeadamente nos casos de quociente de inteligência (QI) muito baixos. No, quarto estágio, da igualdade de oportunidade, privilegia as relações entre o indivíduo e o seu meio, considera o nível socioeconómico e sociocultural das famílias é essencial para o sucesso escolar e social. No quinto e último estágio, defende-se o direito à integração e à inclusão, o deficiente deixa de ser considerado uma exceção, e passa a ser considerado um cidadão a quem a sociedade inclusiva tem que acolher, garantindo desse modo um lugar para todos (Unesco, 1977 citado por Meireles-Coelho, Izquierdo, & Santos, 2007).

Em 1978, no Relatório Warnock, elaborado no Reino Unido pelo *Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, foi analisado o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental em três países: Inglaterra, Escócia e País de Gales. Neste contexto, o relatório propôs que se abandonasse o paradigma médico, que incluía a classificação de “deficiência”, e se adotasse o paradigma educativo em que se identificaria, descreveria e avaliaria as *necessidades educativas especiais*. Esta mudança de paradigma teve como objetivo garantir o sucesso e integração em escolas regulares de crianças e jovens anteriormente

colocados em escolas separadas e, além disso, apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, através de diferentes técnicas e equipamentos. O mesmo relatório introduz, pela primeira vez, o “conceito de Necessidades Educativas Especiais, englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (Warnock, 1978:36 citado por Meireles-Coelho, Izquierdo, & Santos, 2007, pp. 179-180).

No seguimento da Conferência de Jomtien e da Declaração de Salamanca, (Unesco, 1994), a

expressão necessidades educativas especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”. Neste conceito, terão de incluir-se “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Declaração de Salamanca, 1994, p.6).

Esta declaração pretende que as crianças com NEE tenham acesso às escolas regulares, devendo estas seguir uma orientação inclusiva. O princípio da inclusão, de acordo com a referida Declaração, pretende a mudança do paradigma médico para o paradigma educativo, a garantia do sucesso para todos, a plena integração em escolas regulares, a introdução de um novo paradigma com a noção de inclusão, quer na atitude filosófica, quer na científica, política, social e económica. A noção de *inclusão* implica que “já não é o aluno que deve adaptar-se à escola, mas é a escola que deve adaptar-se a cada aluno na especificidade das diferenças de cada um”. (Meireles-Coelho, Izquierdo, & Santos, 2007, p.183).

De acordo com Fernandes (2002) o conceito de NEE refere-se a todas as “situações em que, devido a peculiaridades individuais, relacionadas com problemas de natureza física, intelectual ou emocional ou dificuldades de aprendizagem, o processo ensino aprendizagem se encontra de tal forma alterado que exige adaptação das condições comumente oferecidas pelos sistemas educativos” (p.26). Assim “há uma necessidade educativa especial quando um problema afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo especial ou modificado” (Brennan, 1988 citado por Fernandes, 2002 p.29).

Deste modo, é possível identificar um novo modelo conceptual, no qual a deficiência deve ser encarada como um contínuo de necessidades específicas de

educação e não de diagnósticos médicos. O objetivo da educação é o de ajudar a potenciar o desenvolvimento das pessoas e anular as suas dificuldades, através do reforço dos seus pontos fortes e das suas potencialidades. “A educação especial ou reabilitação educacional é a educação dos indivíduos que, em relação aos grupos de alunos relativamente homogéneos do ensino normal, apresentam deficiências físicas, mentais, afectivas ou sociais suficientemente marcadas para necessitarem de um tratamento particular” (UNESCO, 1981 citado por Fernandes, 2002, p.30).

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho, “vem dar corpo à dimensão política evidenciando o compromisso com a inclusão e enfatiza a dimensão relacionada às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão” (DGE, 2018, p.11). O mesmo decreto estabelece “princípios, normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do artigo 1.º). Assumindo uma perspectiva evidentemente inclusiva, este Decreto-lei, assim como os normativos relativos ao currículo do ensino básico e secundário e o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, constitui-se, conjuntamente, como impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo.

O *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* é “inclusivo, uma vez que considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência mas também na atenção à diversidade, e conseqüentemente na equidade e democracia” (DGE, 2018, p.11). Introduz ainda o princípio da flexibilidade, fundamental na educação inclusiva. Reconfigura o modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem e fortalece ainda o papel dos pais e encarregados de educação, conferindo-lhes uma série de direitos e deveres tendentes a todo o processo educativo dos seus educandos.

De acordo com a UNESCO, (2009 citado por DGE, 2018), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo o aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar.

2.1.2 Trissomia 21

Aspetos históricos, diagnóstico, etiologia, incidência e características

No ano de 1866, John Langdon Down, médico pediatra inglês, realçou semelhanças físicas entre algumas crianças que apresentam problemas no desenvolvimento denominada como “Síndrome de Down” (SD). Mais tarde, em 1959, Jérôme Lejeune descobriu a causa genética da SD. A designação Trissomia 21 surge da descoberta da alteração genética causada por um cromossoma extra no par 21, presente no momento do nascimento. De acordo com o Guia de Boas Práticas (s.d.), o SD

ocorre em cerca de uma em cada 800 a 1000 crianças, mas a incidência varia com a idade materna (1/120 entre os 35 e 39 anos, e 1/40 a partir dos 40 anos) estimando-se que em Portugal surjam cerca de 150 a 180 novos casos por ano (p.9).

A Trissomia 21 resulta, normalmente, numa alteração da distribuição cromossómica entre as células e pode ocorrer em diferentes fases da divisão celular. Atualmente não se sabe a causa da existência do cromossoma extra, mas é possível verificar uma forte correlação com a idade materna avançada e também paterna (acima dos 50 anos). No entanto cerca de 70 % dos casos ocorre em mães com idade inferior aos 35 anos, devido às taxas de fertilidade serem superiores nessa faixa etária (Guia de Boas Práticas, s.d.).

O diagnóstico laboral da SD pode ser efetuado através de uma análise genética (exemplo, cariótipo), durante a gravidez, o seu diagnóstico é possível através da realização de uma amniocentese que permite o estudo cromossómico do feto. Caso a grávida tenha mais de 35 anos, ou se por algum motivo a vigilância bioquímica ou ecográfica levantarem indícios, é necessário um rastreio (Guia de Boas Práticas, s.d.).

A alteração genética na SD, presente desde o desenvolvimento intra-uterino do feto, pode incluir três tipos de alterações cromossómicas: Trissomia 21 livre, translocação ou mosaico (Guia de Boas Práticas, s.d.).

A Trissomia 21 livre é causada por uma não disjunção cromossómica, geralmente de origem meiótica, em cerca de 95 % dos casos, e caracteriza-se pela presença de um cromossoma 21 extra (Bull & Committee on Genetics, 2011; Kozma, 2007, citado por Coelho, 2016).

A translocação ocorre quando o cromossoma 21 extra está ligado a outro cromossoma, situação que atinge cerca de 4% da população com Trissomia 21 (Guia de Boas Práticas, s.d.).

Mosaico é a causa mais rara de SD, entre os três tipos referidos, caracterizando-se por apenas algumas das células terem um cromossoma 21 extra, com uma incidência de 2% dos casos (Guia de Boas Práticas, s.d.).

Existe um conjunto considerável de características, presentes nas pessoas com Trissomia 21, nomeadamente “são verificadas com maior frequência o atraso mental, a hipotonia muscular generalizada e a dismorfia facial” (Alao et al. 2010 citado por Coelho, 2016, p.5). Algumas das características físicas presentes no “plano da face, os olhos são pequenos e oblíquos, com epicanto, podendo ser ainda caracterizados por sinófris superior. O nariz é pequeno e achatado e a boca apresenta habitualmente palato alto, hipodontia, protusão e hipotonia lingual”. Na cabeça pequeno diâmetro, cabelo fino, liso e de baixa implantação. As orelhas habitualmente são pequenas, irregulares e de baixa implantação. Pescoço curto e exibe um excesso tecido dérmico e adiposo. Mãos e pés pequenos e prega palmar única. (OMS et al.2016 citado por Coelho, 2016, p.5)

Problemas de saúde associados

No que concerne a problemas de saúde, os indivíduos com SD podem apresentar várias condições médicas associadas, nomeadamente problemas de visão e de audição, apneia do sono obstrutiva e cardiopatias congénitas, problemas cardíacos, suscetibilidade para infeções e desenvolvimento de leucemia. Os portadores de SD têm maior susceptibilidade para infeções respiratórias e um risco elevado para doença invasiva pneumocócica (Coelho, 2016). Apresentam ainda obesidade, mais de 60 % tem obstipação pelo que existe necessidade de uma alimentação rica em fibras e por vezes medicação, 80% tem tendência a possuir pele seca e mais espessa, 50 % eczema atópico, mais de 50 % queilite (Guia de Boas Práticas, s.d.). A apneia do sono dos indivíduos com SD aparece em 50% a 75% dos casos, “podendo propiciar aspetos como ressonar, pausas na respiração, posturas anómalas durante o sono, sonolência diurna, irritabilidade e fadiga” (Gaspar, 2013 citado por Coelho, 2016, p.7).

“A vigilância rigorosa dos problemas de saúde é feita através da realização obrigatória de rastreios periódicos, e possibilita o despiste de causas tratáveis de impacto negativo sobre o desenvolvimento, permitindo maximizar o potencial da criança com Trissomia 21” (Guia de Boas Praticas, s.d., p.11).

Características psicológicas

No que refere as características psicológicas associadas à SD, estes indivíduos apresentam um QI que pode variar entre os graus leve (QI entre 50 a 70), moderado (QI entre 35 a 50) e severo (QI entre 20 a 35), (Bull & Committee on Genetics, 2011 citado por Coelho, 2016).

As pessoas com Trissomia 21 desenvolvem distintas competências ao longo da sua aprendizagem, no entanto quando comparadas com os seus pares sem a patologia, regista-se que alcançam as aprendizagens em idades mais tardias. Apesar do atraso de desenvolvimento, o ritmo de desenvolvimento será individualizado por fatores como o seu potencial genético, temperamento, precocidade e qualidade de intervenção (Guia de Boas Praticas, s.d.).

Áreas de Desenvolvimento

Desenvolvimento motor, sensorial e percetivo

Relativamente ao desenvolvimento motor, as primeiras aptidões motoras, por exemplo, capacidade para alcançar, pegar ou largar, sentar, rolar, gatinhar e andar são cruciais para explorar o meio físico. As aptidões relacionadas com a motricidade global e fina têm grande influência sobre o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, estas criam oportunidades para a criança explorar e movimentar-se.

Algumas das principais dificuldades motoras da criança com Trissomia 21 consistem em

hipotonia; problemas ortopédicos: hiperlaxidão ligamentar, instabilidade cervical (vértebras C1-C2); pés planos e varus; défice ao nível dos inputs vestibulares; alterações no controlo da postura e equilíbrio; dificuldades na motricidade global e fina; dificuldades na integração e coordenação bilateral motora; alterações na lateralidade e dominância manual, dificuldades na

integração visuo-motora e problemas de coordenação óculo-manual (Guia de Boas Práticas, s.d., p.14).

As informações visuais são indispensáveis para o desenvolvimento das relações antecipatórias, necessárias aos ajustamentos posturais, equilíbrio e controlo do movimento.

Desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento da linguagem nas crianças com Trissomia 21 possui um ritmo mais lento, permanecendo incompleto no final. Existem assim três fases de desenvolvimento da linguagem: fase pré-linguística, primeira fase linguística e segunda fase linguística.

Na fase pré-linguística, existem discrepâncias quanto à idade em que surge o sorriso social, bem como o contacto social. Existem assim, algumas diferenças na interação social, nomeadamente na velocidade de resposta e iniciativa para comunicar. Na primeira fase linguística, podem-se considerar três momentos distintos, primeiramente o aparecimento da primeira palavra, seguida de uma fase de desenvolvimento mais lenta e de outra fase mais rápida. O surgimento da primeira palavra, as crianças que têm Trissomia 21, é mais tardio e esta fase é mais lenta e prolongada no tempo. Na fase rápida, a aquisição do léxico é inferior ao desenvolvimento normal. Na segunda fase linguística, a criança com 3 e 4 anos, apresenta um léxico de aproximadamente 20 palavras, sendo capaz de construir as primeiras frases com 2 ou 3 vocábulos. Grande parte das vezes, a linguagem é telegráfica. Aos 5 e 6 anos, o número de palavras aumenta, no entanto com uma organização gramatical pobre. Na adolescência, espera-se observar um uso adequado e adaptado da linguagem, caracterizado por ideias transmitidas, apesar de se registar um repertório de léxico reduzido na qual as frases são pouco complexas (Guia de Boas Práticas, s.d.).

Desenvolvimento cognitivo

No desenvolvimento cognitivo, a maioria das crianças com Trissomia 21 apresenta um déficit cognitivo ligeiro a moderado, revelando um desenvolvimento cognitivo não-verbal superior ao verbal, com dificuldades a nível da abstração, transferência e generalização. Estas crianças aprendem melhor por imagens e não tanto por conceitos, privilegiam assim vias concretas e objetivas, apoiadas em suportes visuais e tácteis, tendo estes uma maior eficácia na aprendizagem (Martinho, 2011 citado por Coelho, 2016).

O seu prognóstico é variável e depende em boa parte da precocidade da intervenção, que deve ser multidisciplinar e coerente, assim como a interação entre família e os vários profissionais. A família possui um papel crucial no processo de estimulação e de desenvolvimento da criança com SD.

Memória

No que concerne á memória, reconhece-se de forma unânime uma forte evidência de uma diminuição específica na memória verbal a curto prazo. Os/as jovens com Trissomia 21, em média, têm uma amplitude de memória de dois, três ou quatro dígitos, existindo limitações significativas nas capacidades de linguagem como as de processamento cognitivo. Deste modo, a informação processada verbalmente e a aprendizagem por via verbal são singularmente difíceis (Guia de Boas Práticas, s.d.).

Já na memória de trabalho, a informação pode ser temporariamente armazenada e manipulada, esta é “concebida como um sistema encarregue de manter e manipular a informação que vai sendo necessária à realização de tarefas cognitivas complexas, tais como, aprendizagem, o raciocínio e a compreensão” (Guia de Boas Práticas, s.d., p.16). Nas crianças e jovens/adultos/as com Trissomia 21 a memória de trabalho está um pouco diminuída, o que explica a grande dificuldade em aprender a falar e as alterações no desenvolvimento cognitivo em geral.

Desenvolvimento sócio emocional/ temperamento

Existem diferenças qualitativas, podendo existir imaturidade afetiva nas crianças/jovens com Trissomia 21, a sua maneira de reagir está relacionada com o seu nível de desenvolvimento e não com a idade cronológica. Estes/as levam mais tempo para aprender as regras e entender as mudanças do seu ambiente, são mais inseguros/as e ansiosos/as, os seus limites de tolerância são menores e são mais suscetíveis a ficarem frustrados/as e ansiosos/as facilmente. Muitas vezes estas crianças antecipam a dificuldade para não se confrontarem com o insucesso, tendem assim a adotar comportamentos de recusa apelando a habilidades sociais como exemplo chamar a atenção para evitar tarefas. Assim o temperamento pode ter um impacto importante ao nível da interação entre a criança com Trissomia 21 e o seu ambiente social. (Guia de Boas Práticas, s.d.).

2.1.3. Intervenção educativa em jovens/adultos/as com NEE

Intervenção precoce

A intervenção e a prevenção nos primeiros anos de vida da pessoa com Trissomia 21 é fundamental para o seu desenvolvimento. Segundo o Guia de Boas Práticas (s.d.) “ o objetivo da intervenção é prevenir ou minimizar os problemas desenvolvimentais das crianças em risco como resultado de fatores biológicos, ambientais e no caso de pessoas com deficiências estabelecidas, minimizar os problemas relacionados com as mesmas” (p.19). No que diz respeito às boas práticas de intervenção, é de referir que, na intervenção precoce, tal como se sucede em outras áreas, é extremamente importante ter em consideração cada caso, pois cada um é único, díspare dos restantes. Deste modo, o que é uma boa prática num caso, pode não ser noutra. Porém, existem princípios orientadores de boas práticas que assistem de guia para a intervenção de cada caso.

Em consonância com o Guia de Boas Práticas (s.d.) consideram-se boas práticas gerais de intervenção precoce as seguintes:

- 1) “Prática centrada na família - os pais tem o poder de decisão relativamente aos objetivos e estratégias da intervenção, na medida em que a família é o contexto imediato, onde a criança dos 0 aos 6 anos se encontra primordialmente.
- 2) Prática individualizada - baseada nas necessidades e preocupações da criança/família, considerando as suas características únicas e singulares.
- 3) Prática ecológica - intervenção em todos os contextos significativos da criança/família, tendo em conta a forma como estes a podem influenciar no seu desenvolvimento.
- 4) Intervenção transdisciplinar – equipa com profissionais de diferentes áreas que, em conjunto com os pais, avaliam, planeiam e implementam as melhores estratégias para a criança/família, representada junto da família por um elemento designado “ responsável de caso” ou “ gestor de caso”.
- 5) Prática reflexiva - entende-se que a reflexão constante sobre o trabalho desenvolvido é um aspeto fundamental para melhorar e alcançar as necessidades específicas de cada criança/família.
- 6) Prática inclusiva - a criança deve ter a oportunidade de participar nos mesmos cenários de desenvolvimento que os seus pares.
- 7) Práticas adequadas ao nível do desenvolvimento da criança.
- 8) Práticas de coordenação entre os serviços envolvidos na intervenção precoce ” (pp. 19-20).

Os resultados são muito positivos quando existe uma intervenção precoce, particularmente no que refere à autonomia, comunicação e qualidade de vida. Para que a intervenção ocorra o mais precocemente possível e seja mais eficaz, deve-se ter em consideração o envolvimento parental como fator fulcral no sucesso das crianças com Trissomia 21. Quando a participação dos pais é plena e constante, os benefícios dos filhos, em termos desenvolvimentais, são mais significativos, comparativamente àqueles em que não houve envolvimento parental.

De acordo com o Guia de Boas Práticas (s.d.) “os programas de intervenção precoce, através de estabelecimento de objetivos e da interação direta com a criança, equacionando-a em contextos diferentes, promovem o seu desenvolvimento e aquisição de competências, ajudando-a a atingir o seu potencial individual” (p.21).

É de máxima importância o apoio dos técnicos especializados que, por um lado, ajudem a criança a superar as dificuldades e, por outro, auxiliem as famílias e os educadores. O conceito de equipa em intervenção precoce (IP) está associado a grupos de profissionais de distintas áreas, com dinâmicas multidimensionais, inclusivas e colaborativas, que pretendem dar resposta a um conjunto de necessidades das crianças e famílias (Alves, 2010). Segundo McWilliam, (2000 citado por Alves, 2010) as equipas de IP devem

tomar decisões e trabalhar em conjunto, incluindo as famílias ao nível do trabalho de planificação, distribuição e avaliação dos serviços; diluir as fronteiras no sentido de ser utilizado um modelo transdisciplinar durante todo o processo; intervir tendo em conta as necessidades e os recursos de cada família /criança, desenvolvendo práticas o mais normalizadas e menos intrusivas possíveis; proceder a intervenções individualizadas e integradas na rotina da criança e da família (p.69).

Concluindo, é possível referir que a intervenção precoce nas pessoas com Trissomia 21 é fundamental e essencial, para que, quando cheguem a idade adulta, estejam mais aptas no seu meio envolvente, tenham uma maior qualidade de vida e principalmente sejam autónomas.

Desenvolvimento de competências sociais/ pessoais para a autonomia

A competência social desempenha um papel essencial no desenvolvimento do ser humano. Não acontece da simples presença dos seus componentes, mas das interações entre si. Trata-se de um constructo multidimensional, que envolve fatores sociais/interpessoais, cognitivos e emocionais (De Lemos & Meneses, 2002). Segundo Brazelton e Greenspan, (2002 citado por Botelho 2012), a aprendizagem de competências sociais acontece desde o nascimento e adquire uma estreita ligação entre os vários estádios de desenvolvimento.

Assim, a “competência social é um conjunto de comportamentos apreendidos, socialmente aceites. Uma boa competência social permite interações eficazes com outros e previne relações socialmente inaceitáveis”(Gresham & Elliott, 1984, citado por De Lemos & Meneses, 2002, p. 267).A capacitação de competências sociais demonstra efeito no comportamento como um método positivo através de uma variável mediadora cognitiva (Banijameli, Ahadi & Ahghar, 2011 citado por Botelho, 2012).

No que concerne à formação para a autonomia e para a vida independente, há que ter em consideração habilidades sociais, como por exemplo: a autonomia pessoal, o desenvolvimento de comportamentos autorregulados, participação social, entre outros. Estas são competências fundamentais no desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual. Deste modo, as habilidades sociais, quando colocadas em prática, devem ser adequadas à pessoa e ao contexto. A esta adaptação de comportamentos é chamada de competência social (Martinelli, Jenaro & Franco, 2011).

As habilidades sociais e emocionais estão relacionadas com outros indivíduos, incluindo a comunicação verbal e não-verbal. Competências como o reconhecimento de sentimentos, o seu próprio comportamento e da sua aceitação. No que diz respeito ao desenvolvimento social, este compreende fatores relacionados com a resolução de conflitos interpessoais e manutenção de bons relacionamentos, conforme as normas, regras e responsabilidades, favorecendo assim a inclusão em contextos de participação social e de convivência (Colado, 2011).

A construção de programas de habilidades sociais tem vindo a direcionar-se do contexto individual para o contexto grupal. Estes programas em grupo têm demonstrado a potencialidade da estratégia da promoção das habilidades sociais, destacando vários aspetos, como o envolvimento dos participantes nas atividades, desenvolvendo junto dos mesmos várias habilidades, dando e recebendo *feedback* do grupo e da atuação dos participantes e dos coordenadores de forma imediata, maximizando as condições de ocorrência de aprendizagem por observação e treino, criando a possibilidade do planeamento de apoio extra-sessão de forma a tornar mais provável a generalização das habilidades sociais adquiridas no contexto grupal. No entanto, na planificação são necessários objetivos grupais e individuais, exigindo assim uma avaliação prévia e contínua das necessidades particulares de cada indivíduo e do grupo de pertença (Del Prette & Del Prette, 1996).

Em modo de conclusão, é possível referir que a formação e desenvolvimento de programas educativos destinados a pessoas com deficiência intelectual é crucial e fundamental, uma vez que visam capacitar estas pessoas para uma vida mais autónoma e independente.

2.2 Planificação, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo OLHAR A TODOS

2.2.1 Contextualização e objetivos do projeto

No decorrer do ano letivo de 2018/2019 foi realizado o projeto educativo OLHAR A TODOS: promoção de competências de desenvolvimento pessoal e social, na Associação Olhar 21 que se passam a descrever.

Este projeto educativo aborda várias unidades e temas, tendo em conta as necessidades existentes na instituição, foi decidido em conjunto com o Orientador Cooperante e a Direção da Associação Olhar 21, implementar o projeto educativo OLHAR A TODOS junto dos/as jovens adultos/as com perturbações do desenvolvimento intelectual e desenvolvimental, em particular com Trissomia 21, a partir dos 14 anos, com o objetivo de desenvolver as suas habilidades básicas a nível pessoal e social.

Através da implementação deste projeto pretendíamos contribuir para a integração dos/as jovens adultos/as com Trissomia 21 na sociedade, de forma a combater os estereótipos e a promover o seu desenvolvimento pessoal e social, tornando-os/as capazes de participar e interagir na comunidade, garantindo deste modo a sua plena autonomia. Quando falamos de promoção de competências de desenvolvimento pessoal e social, falamos da aprendizagem de um conjunto de hábitos e estilos (incluindo comportamentos, pensamentos e emoções) que lhes permitirão desenvolver a sua autonomia, de forma a conseguirem alcançar uma vida mais independente possível. Pretendia-se também capacitar os/as jovens para a perceção e compreensão do ponto de vista dos outros, aprender a aceitar críticas construtivas como meio de crescimento pessoal, agir democraticamente em situações de grupo, mostrando um espírito colaborador e participativo, aprender a pedir informações e solicitar ajuda, perante uma situação inesperada ou desconhecida.

Os objetivos gerais do projeto foram então os seguintes:

- 1) fomentar a inserção dos/as jovem/adultos/as nos diversos grupos sociais;
- 2) estimular o desenvolvimento global de cada jovem/adulto/a;
- 3) desenvolver competências de resolução de problemas;
- 4) promover a participação ativa na comunidade;
- 5) promover a sua autonomia.

No que concerne aos objetivos específicos, identificámos os seguintes:

- 1) promover a aproximação de pessoas e grupos em diversos contextos;
- 2) desenvolver atividades promotoras de inclusão na sociedade;
- 3) estimular a reflexão sobre as aprendizagens adquiridas;

- 4) incrementar sessões de formação com vista a capacitar os/as jovens/adultos/as;
- 5) promover a tomada de decisão de uma forma livre e consciente.

O projeto é constituído por sete unidades, tendo sido realizadas e elaboradas planificações mensais, bem como, para cada sessão, pesquisa de informação, produção de textos, execução de materiais, apresentações em *PowerPoint*, grelhas de observação por parte da formadora – para registar a sessão e as dinâmicas da formação, grelha de avaliação da formadora – para avaliar o nível de satisfação dos formandos em cada sessão, grelhas de avaliação dos formandos- avaliam cada formação, de acordo com o seu nível de satisfação e ficha de presenças.

A implementação do projeto envolveu reuniões semanais, todas as segundas-feiras ao final da tarde, durante aproximadamente duas horas (uma hora de aprendizagem teórica e uma hora de treino de comportamentos através de situações simuladas), e todos os sábados à tarde, durante aproximadamente três horas, para o contacto com o meio social envolvente. No desenvolvimento do projeto educativo, foram necessários alguns ajustes nos dias das formações, adaptando as planificações às necessidades existentes.

No Quadro 2 é apresentado o cronograma das sessões do projeto educativo OLHAR A TODOS durante este ano letivo de 2018/2019.

Quadro 2
Cronograma do projeto educativo OLHAR A TODOS

Unidades	Tema	Subtema	Atividades	Número de sessões	Número das sessões realizadas
1	Regras Básicas de	1- Adaptação do discurso ao contexto e as circunstâncias	2 Fichas relativas ao sub tema Encenação de atitudes corretas e incorretas por parte da formadora/ formandos/as	6	6
		2- Aplicação das regras e princípios de cortesia e etiqueta nos vários contextos	3 Fichas relativas ao subtema Realização por parte dos/as jovens de regras básicas para aplicar na associação		
		3- Aceitação de elogios e	2 Fichas relativas ao subtema		

	Cortesia (Como agir em sociedade)	críticas construtivas			
		Saída ao exterior	Ida ao Alma <i>shopping</i> tomar o pequeno-almoço onde terão de aplicar as regras de cortesia		
		Tarefa transferência de aprendizagem fundamental	Refletir sobre os comportamentos a ter numa situação em que seja necessário aplicar as regras básicas de cortesia		
2	Valor do Dinheiro	1- Identificar as notas/moedas e o seu valor	1 Fichas relativas ao subtema	6	6
		2- Reconhecer os números representativos do dinheiro	2 Fichas relativas ao subtema		
		3- Contagem de quantias de dinheiro	4 Fichas relativas ao subtema		
		4- Identificação de formas de pagamento	1 Fichas relativas ao subtema		
		Saída ao exterior	Ida ao Fórum de Coimbra fazer as compras para o/a amigo/a secreto/a		
		Tarefa transferência de aprendizagem fundamental	Gerir o seu próprio dinheiro e conscientizar para a poupança		
3	Meios de Transportes e Prevenção Rodoviária	1- Tipos de transportes	1 Fichas relativas ao subtema	6	6
		2- Comportamentos a ter para viajar em segurança	2 Fichas relativas ao subtema		
		3- Compreender as regras de segurança	1 Fichas relativas aos subtemas		
		4- Conhecer a simbologia e a cor dos sinais			
		5- Identificar os sinais de emergência	1 Fichas relativas ao subtema		
		Saída ao exterior	Andar de autocarro (SMTUC) pela Cidade de Coimbra		
		Tarefa transferência de aprendizagem fundamental	Refletir sobre os meios de transporte e a prevenção rodoviária		
		1- Tipos de services	1 Fichas relativas ao subtema Construção de um relógio por parte de cada jovem		
		2- Horas e meias horas	2 Fichas relativas ao subtema		

4	Horas	3- Associação das horas a atividades diárias	4Fichas relativas ao subtema	6	6
		Saída ao exterior	Visita ao Mosteiro da Santa Clara-a-velha		
		Tarefa transferência de aprendizagem fundamental	Refletir sobre as horas		
5	Meios de Comunicação o (telemóveis e redes sociais)	1- Tipos de comunicação	2 Fichas relativas ao subtema	6	5
		2- Como usar o telemóvel/telefone	2 Fichas relativas ao subtema		
		3- Como comunicar nas redes sociais?	Instalar a aplicação <i>whatsapp</i> no telemóvel para a criação de um grupo de conversas		
		4- Riscos e prevenção da internet	2 Fichas relativas ao subtema		
		Saída ao exterior	Entrega da carta aos correios		
		Tarefa transferência de aprendizagem fundamental	Reproduzir uma chamada e enviar uma mensagem a algum familiar ou amigo/a		
6	Serviços da Comunidade	1- Tipos de serviço	1 Fichas relativas ao subtema	4	4
		2- Associação dos serviços a sua função	4 Fichas relativas ao subtema		
		Saída ao exterior	Saída ao supermercado continente no Coimbra shopping		
		Tarefa transferência de aprendizagem fundamental	Refletir sobre os serviços da comunidade		
7	Segurança e Prevenção nas praias e piscinas	1- Identificação dos significados de cada bandeira	1 Fichas relativas ao subtema	4	4
		2- Cuidados a ter na praia/piscina	2 Fichas relativas aos subtemas		
		3- Identificação de situações perigosas			
		4- Prevenção e cuidados a ter com a exposição solar	2 Fichas relativas ao subtema		
		Saída ao exterior	Aula de natação no pavilhão Dr. Mário Mexia		
		Tarefa transferência de aprendizagem fundamental	Reproduzir um texto sobre as próximas férias de verão		

2.2.2 Procedimentos para a implementação do projeto educativo OLHAR A TODOS

O projeto educativo OLHAR A TODOS: promoção de competências de desenvolvimento pessoal e social foi por nós implementado, com a colaboração do Orientador Cooperante, na vertente teórica, e também com a presença de uma voluntária que participava no projeto, na vertente prática.

Para dar a conhecer o projeto foi divulgado, através do *site* e *Facebook* da Associação Olhar 21, a toda a comunidade, bem como a todos os sócios interessados a participar no projeto. Posto isto, no dia 5 de novembro de 2018, houve uma apresentação do projeto educativo (cf. apêndice I).

Para frequentar o projeto, os pais/encarregados de educação tiveram que preencher uma ficha de inscrição (cf. anexo I), com a identificação do/a jovem/adulto/a, bem como, os dados do encarregado de educação, cuidados especiais a ter com o/a formando/a e algumas observações. No caso dos/as jovens que não tinham atingido a maioridade, os encarregados de educação tinham que assinar um termo de responsabilidade.

Para uma melhor compreensão das características do público-alvo com o qual foi realizado o estágio curricular é constituído por um grupo de 6 jovens/adultos/as, três estudantes do sexo masculino e 3 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e 26 anos, todos/as diagnosticados com Trissomia 21. No que diz respeito à sua formação três jovens ainda se encontram na escolaridade obrigatória, sendo estudantes do décimo e décimo primeiro ano do ensino regular da Escola Básica e Secundária Quinta das Flores Coimbra, os/as restantes jovens/adultos/as já não se encontram em regime escolar. É de salientar que um jovem desistiu do projeto educativo em março de 2019.

2.2.3 Descrição das unidades do projeto educativo OLHAR A TODOS

Como já referido na caracterização do projeto educativo este consistiu na criação de um programa educativo, que foi composto por atividades elaboradas por nós, para aplicação na Associação Olhar 21.

No início das atividades foi sempre enfatizado e abordado aspetos relevantes da parte teórica, para que estes estejam sempre estimulados. É importante salientar que no início de cada unidade foi efetuado um pré-teste, para verificar os conhecimentos adquiridos que os/as jovens/adultos/as apresentam antes da formação e um pós-teste para confirmação da evolução da aprendizagem. É importante salientar que em cada formação foi sempre distribuída uma folha de presenças (cf. apêndice II), e no final, cada formando preencheu uma grelha de avaliação relativa a cada sessão (cf. apêndice III).

Unidade 1- Regras Básicas de Cortesia (como agir em sociedade)

A primeira unidade teve início a 5 de novembro de 2018 e terminou a 26 de novembro. A unidade tem por tema regras básicas de cortesia (como agir em sociedade), abordando os seguintes subtemas: adaptação do discurso ao contexto e às circunstâncias; aplicação das regras e princípios de cortesia e etiqueta nos vários âmbitos, e por fim aceitação de elogios e críticas construtivas. A unidade encontra-se no apêndice IV, as suas matrizes no apêndice V e por último o PowerPoint no apêndice VI.

Os objetivos da unidade foram identificar as regras básicas de cortesia, refletir sobre os comportamentos a ter e estimular o desenvolvimento global de cada jovem/adulto/a. De acordo com os objetivos, os resultados esperados são que os/as jovens/adultos/as melhorem a sua forma de se expressar e agir perante a sociedade em geral, que tenham o cuidado de se adaptar a cada contexto, respeitando sempre a opinião e as críticas dos outros.

Na formação começamos por explicar o propósito do projeto educativo OLHAR A TODOS. Realizamos uma dinâmica inicial, intitulada como jogo da teia da amizade, cujo objetivo era fazer uma breve apresentação das pessoas constituintes da formação. A dinâmica do jogo foi a seguinte: à medida que uma pessoa se apresentava a seguinte

teria que dizer uma característica da pessoa anterior, isto para trabalhar a concertação e o foco dos/as jovens/adultos/as.

No início da unidade foi solicitado que realizassem um pré- teste, visando caracterizar posteriormente as aprendizagens adquiridas durante a formação.

No desenvolvimento da formação foi adotado o método expositivo, através de uma apresentação em PowerPoint, como mencionado anteriormente. Após a exposição, foi pedido aos/às jovens/adultos/as que realizarem fichas de trabalho de acordo com os diferentes subtemas abordados em cada formação.

Na vertente prática da unidade um, a saída ao exterior decorreu no dia 24 de novembro de 2018. Os/as jovens/adultos/as foram até ao *Alma shopping* tomar o pequeno-almoço onde tinham de aplicar as regras de cortesia.

No final da unidade, no dia 26 de novembro, foi realizada uma ficha de avaliação; como tarefa para transferência da aprendizagem fundamental tiveram que refletir sobre os comportamentos a ter numa situação em que fosse necessário aplicar as regras básicas de cortesia. Esta reflexão foi entregue na sessão seguinte, de forma aos formandos/as terem tempo de refletir sobre a mesma. A maioria dos/as jovens/adultos/as comprometeu-se em fazer a tarefa.

Unidade 2- Valor do dinheiro

A segunda unidade, que se concretizou do dia 3 de dezembro de 2018 ao dia 29 de dezembro, explorou o valor do dinheiro (cf. apêndice VII), encontrando-se as suas matrizes no apêndice VIII e o PowerPoint no apêndice IX.

A unidade dois tem como subtemas: identificação de moedas, notas o seu valor; reconhecimento dos números representativos do dinheiro; realização de operações com o mesmo; contagem de quantias de dinheiro; identificação de formas de pagamento.

Os objetivos da segunda unidade eram: conhecer a importância e o valor do dinheiro e promover a reflexão individual sobre o uso que lhe é dado. Os resultados esperados são que os/as jovens/adultos/as diferenciem o dinheiro, o valor do mesmo e que consigam autonomamente gerir o seu próprio capital.

À semelhança do que aconteceu na unidade um, no início da unidade dois foi solicitado aos/às jovens que realizassem o pré- teste, referente à temática. No desenvolvimento da formação foi de novo adotado o método expositivo, através de uma apresentação em PowerPoint. Após a exposição, foi pedido aos/às jovens/adultos/as que realizarem fichas de trabalho de acordo com os distintos subtemas abordados em cada formação.

Na vertente prática da unidade, a saída ao exterior teve lugar no dia 15 de dezembro de 2018. Os/as jovens/adultos/as foram até ao centro comercial Fórum de Coimbra comprar as prendas de natal para o/a amigo/a secreto/a, tendo de aplicar a contagem de dinheiro, o seu pagamento, bem como, gerir o seu próprio dinheiro.

No final da unidade, no dia 29 de dezembro, decorreu a realização da ficha de avaliação, tendo sido proposta como tarefa para transferência da aprendizagem fundamental gerir o seu próprio dinheiro. Os/as jovens arranjam um mealheiro pessoal, que apelidamos como caixinha do tesouro, onde todos os meses depositaram uma mesada de aproximadamente (3€). Ao longo do tempo tiveram de ir sempre contabilizando a sua quantia, para no final da formação fazer uma atividade em conjunto, com o valor total. Neste caso, a atividade consistiu num jantar de finalização da formação. O objetivo foi o de enfatizar a responsabilidade de cada formando/a pela sua mesada, saber quanto dinheiro tem disponível até ao momento, e conscientizar para a poupança. A maioria dos/as jovens/adultos/as comprometeram-se em fazer a tarefa.

Unidade 3- Meios de Transportes e Prevenção Rodoviária

A terceira unidade teve início a 12 de janeiro de 2019 e a sua finalização a 28 de janeiro. O tema da unidade foi meios de transporte e prevenção rodoviária (cf. apêndice X), estando a matriz no apêndice XI, e o PowerPoint no apêndice XII.

Os subtemas da unidade foram: identificação dos tipos de transportes, constatação dos transportes públicos/ privados; comportamentos a ter para viajar em segurança. Incluiu também as regras de segurança, bem como a identificação da cor e simbologia dos sinais, e por último, o reconhecimento dos números de emergência.

Nesta unidade, o objetivo era o de promover o desenvolvimento pessoal e social do/a jovem/adulto/a com base nas experiências de vida autónoma. Era esperado que os jovens/adultos/as fossem capazes de identificar comportamentos a ter na prevenção rodoviária e que estejam aptos a experienciar atividades do dia-a-dia, tais como deslocar-se sozinho de autocarro para um determinado local dentro da Cidade.

Tal como nas unidades anteriores, no começo foi solicitado que efetuassem o pré-teste, sendo também adotado o método já anteriormente mencionado nas unidades acima descritas e feita a apresentação em PowerPoint. Após a exposição, foi pedido aos/às jovens/adultos/as que realizassem fichas de trabalho de acordo com os diferentes subtemas abordados em cada formação.

Na vertente prática da unidade, tínhamos duas saídas ao exterior, uma primeira no dia 19 de janeiro de 2019, e uma segunda no dia 26 de janeiro de 2019. No dia 19 de janeiro, apesar de estar programada a primeira saída ao exterior, esta teve de ser anulada e alterada devido às condições meteorológicas. Foram assim realizadas atividades na Associação Olhar 21, e como conteúdos foram enfatizados todos os temas até então abordados. As atividades foram realizadas em grupo, tendo todos/as os/as jovens participado e colaborado na atividade.

No dia 26 de janeiro de 2019, realizou-se a terceira saída ao exterior do projeto OLHAR A TODOS. Os/as jovens/adultos/as percorreram o trajeto do liceu D. Maria até à baixa de Coimbra de autocarro (SMTUC), onde tiveram de aplicar todas as regras de segurança, bem como a identificação da sinalização presente na via.

No final da unidade, no dia 28 de janeiro de 2019, decorreu a realização da ficha de avaliação, tendo sido proposta a tarefa para transferência da aprendizagem fundamental de retratar os meios de transporte e a prevenção rodoviária. De acordo com uma imagem apresentada, os/as jovens tinham que enumerar os meios de transportes visíveis, bem como os sinais de trânsito. Esta reflexão foi entregue na formação seguinte.

Unidade 4- Horas

A quarta unidade decorreu de 4 de fevereiro de 2019 a 25 de fevereiro, tendo como tema as horas (cf. apêndice XIII), estando as matrizes no apêndice XIV, e o PowerPoint no apêndice XV.

A unidade contém como subtemas: identificação das horas e minutos em diferentes relógios; informação das horas certas e meias horas, e por último, associação das horas a atividades diárias.

O principal objetivo da unidade era o de estimular o desenvolvimento cognitivo dos/as jovens/adultos/as, como exemplo, reconhecer os sinais do tempo, bem como a organização do mesmo em horas, minutos e segundos. Ambicionava-se assim que os/as jovens/adultos/as no final da unidade conseguissem identificar as horas, bem como as atividades diárias correspondentes.

No início da unidade foi solicitado que efetuassem o pré- teste, referente à unidade.

Realizamos também inicialmente uma dinâmica inicial, onde os/as jovens/adultos/as tiveram de desenhar um relógio à sua consideração, com o objetivo de saber quais os conhecimentos que tinham sobre a sua constituição.

No desenvolvimento da formação foi adotado o método expositivo através de uma apresentação em PowerPoint. Após a exposição, foi pedido aos/às jovens/adultos/as para realizarem fichas de trabalho em concordância com os diferentes subtemas abordados em todas as formações.

Na vertente prática da unidade, a saída ao exterior realizou-se no dia 16 de fevereiro de 2019, tendo os formandos visitado o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha e o centro interpretativo. No final da visita, visualizamos um vídeo sobre a história das freiras clarissas no mosteiro. De seguida, decorreu um lanche partilhado entre os/as formandos/as e os/as formadores/as no parque verde.

No final da unidade, no dia 25 de fevereiro de 2019, foi realizada a ficha de avaliação e como proposta de tarefa para transferência da aprendizagem fundamental os/as formandos/as tinham que elaborar um texto sobre a sua rotina diária, desde que se

levantavam até a hora de se deitar. Este registo deveria ser entregue na formação seguinte.

Unidade 5- Meios de Comunicação (telemóveis e redes sociais)

A quinta unidade, iniciou-se a 2 de março de 2019 e terminou a 30 do mesmo mês, tendo como tema meios de comunicação (cf. apêndice XVI), estando as suas matrizes no apêndice XVII, e o PowerPoint no apêndice XVIII. As atividades da unidade cinco contaram com menos um formando, devido à sua desistência do projeto educativo.

Como subtemas foram mencionados os diferentes tipos de comunicação, nomeadamente rádio, jornal, *internet*, televisão; aprendizagem face à utilização do telemóvel/ telefone, como enviar e responder a mensagens; como comunicar nas redes sociais e riscos e prevenção da *internet*.

Relativamente aos objetivos da unidade pretendia-se que os/as jovens/adultos/as identificassem os vários meios de comunicação e fomentassem a comunicação entre pares. Esperava-se que os/as mesmos/as refletissem sobre a importância de uma boa comunicação e aperfeiçoassem a sua.

No princípio da unidade foi pedido aos/às jovens/adultos/as que efetuassem o pré-teste referente à unidade. No desenvolvimento da formação foi adotado o método referido nas unidades anteriores, através de uma apresentação em powerpoint. Após a exposição, foi pedido aos/às jovens/adultos/as que realizassem fichas de trabalho em concordância com os diferentes subtemas elencados em cada formação.

Na vertente prática da unidade cinco, a saída ao exterior tinha sido calendarizada para o dia 30 de março de 2019; no entanto, por motivos de não comparência por parte dos/das jovens/adultos/as, não se realizou. A saída consistia em entregar nos correios a carta que tinham escrito.

No final da unidade, no dia 25 de março de 2019, decorreu a realização da ficha de avaliação, tendo sido proposta a tarefa para transferência da aprendizagem fundamental de refletir sobre os meios de comunicação. Nesse contexto, durante os

próximos dois meses, os/as jovens/adultos/as teriam de realizar uma chamada por mês e enviar uma mensagem para o grupo criado no *whatsapp*. Esta reflexão foi observada através da visualização das mensagens efetuadas através da rede social criada, bem como das chamadas realizadas à formadora.

Unidade 6- Serviços da Comunidade

A sexta e penúltima unidade teve o seu começo no dia 1 de abril de 2019 e término a 29 do mesmo mês, incidindo nos serviços da comunidade (cf. apêndice XIX), cujas matrizes se encontram no apêndice XX e o PowerPoint no apêndice XXI.

Os subtemas da sexta unidade eram: identificação e interação dos diferentes serviços públicos e privados de apoio a comunidade, tais como, correios, escolas, bancos, centros de saúde, hospitais, tribunal, câmaras municipais e determinação do serviço de acordo com a sua função.

Os objetivos estabelecidos eram fomentar a inserção dos/as jovens/adultos/as em diversos grupos sociais, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como cidadão. Nos resultados esperados, ambicionava-se que os mesmos identificassem e reconhecessem os diversos serviços de acordo com os diferentes grupos.

No começo da unidade, foi requerido aos/às jovens/adultos/as que realizassem o pré-teste, alusivo à temática. No desenvolvimento da formação foi adotado o método expositivo, através de uma apresentação em PowerPoint. Após a exposição, foi pedido aos/às participantes que executassem fichas de trabalho de acordo com os distintos subtemas desenvolvidos em cada formação.

Na vertente prática da unidade, a saída ao exterior decorreu no dia 27 de abril de 2019. Os/as jovens/adultos/as realizaram juntamente com os seus pais uma lista de compras para uma ida ao supermercado. Neste caso o hipermercado em questão foi o continente, no centro comercial Coimbra *Shopping*.

No final da unidade, no dia 29 de abril de 2019, foi realizada uma ficha de avaliação, sendo proposta como tarefa para transferência da aprendizagem fundamental a elaboração de um texto sobre a entrega da carta no correio. Esta atividade tinha de ser entregue na formação seguinte.

Unidade 7- Segurança e Prevenção nas Praias e Piscinas

Na sétima e última sessão, que decorreu a 13 de maio a 29, foi abordado o tema da segurança e prevenção nas praias e piscinas (cf. apêndice XXII), estando as matrizes no apêndice XVIII e o PowerPoint no apêndice XXIV.

Os subtemas da unidade foram significados de cada bandeira; cuidados a ter na praia/piscina; identificação de situações perigosas e para finalizar prevenção e cuidados a ter com a exposição solar.

O objetivo desta unidade era o de identificar as regras de segurança nas praias e piscinas, refletindo sobre os comportamentos a ter. Como resultado esperado pretendia-se que estes/as jovens/adultos/as estivessem preparados para as adversidades perante situações de perigo iminente.

No início da unidade foi solicitado que realizassem o pré-teste, respeitante à temática. No desenvolvimento da formação foi adotado o método expositivo, através de uma apresentação em PowerPoint. Após a exposição, foi pedido aos/às jovens/adultos/as que efetuassem fichas de trabalho de acordo com os diferentes subtemas lecionados em cada formação.

Na sétima e última saída do projeto OLHAR A TODOS, no dia 29 de maio de 2019, a vertente prática da unidade consistiu numa aula de natação no Pavilhão Multidesportos Dr. Mário Mexia dada pelo professor Lírio.

No final da unidade, no dia 20 de maio de 2019, foi feita uma ficha de avaliação como proposta de tarefa para transferência da aprendizagem fundamental os formandos tinham que pensar sobre a segurança e prevenção nas praias e piscinas. Poderiam elaborar um texto sobre as próximas férias de verão.

Balanço Final

Ao longo de todas as formações do projeto educativo OLHAR A TODOS, antes de anunciar o tema da unidade, eram sempre colocadas questões orais sobre as formações anteriores, para perceber o que jovens/adultos/as tinham entendido da formação e para recapitular certos subtemas que não tivessem ficado tão explícitos. Deste modo era realizado um *Brainstorming* dos conteúdos apresentados nas formações

anteriores. Ao longo da formação era sempre dada oportunidade aos/às jovens/adultos/as de exporem as suas dúvidas, tal como opiniões pessoais sobre os diversos temas.

No decorrer de cada formação foi sempre mantida uma postura assertiva, de respeito mútuo, com espaço para momentos de trabalho e de diversão, uma vez que é um público-alvo jovem, divertido, sempre bem-disposto e com muita energia. Foi sem dúvida uma experiência muito enriquecedora, a aprendizagem foi mútua ao longo do tempo, com formações desafiantes e gratificantes.

No final de cada unidade, foram preenchidas pela formadora grelhas de observação direta (cf. apêndice XXV) e grelhas de avaliação (cf. apêndice XXVI) relativas à mesma em todas as sessões no decorrer das unidades.

A última sessão do projeto educativo OLHAR A TODOS decorreu no dia 27 de maio, na sala de formação da Associação Olhar 21, com a participação de todos/as os/as jovens/adultos/as.

A sessão teve como objetivo a avaliação do projeto educativo OLHAR A TODOS: promoção de competências de desenvolvimento pessoal e social. Solicitou-se assim aos/às jovens/adultos/as que preenchessem uma grelha de avaliação de satisfação do projeto educativo (cf. apêndice XXVII), bem como uma ficha final de todos os conteúdos trabalhados ao longo do projeto educativo (cf. apêndice XXVIII).

No final da sessão, foi entregue a cada um dos formandos, um certificado de participação do projeto educativo (cf. apêndice XXIX). No que diz respeito à avaliação dos resultados realizou-se um questionário aos pais dos jovens e uma entrevista ao Orientador Cooperante, onde se pretende avaliar o impacto do projeto educativo.

2.2.4 Avaliação do projeto educativo OLHAR A TODOS de acordo com o modelo de Donald Kirkpatrick

A avaliação do projeto educativo OLHAR A TODOS foi feita tendo como referência o modelo de Donald Kirkpatrick, que surgiu na década do século 20, e é constituído por quatro níveis de avaliação: nível 1- avaliação da satisfação, nível 2-

avaliação das aprendizagens, nível 3- transferência da aprendizagem e por fim o nível 4- avaliação dos resultados.

No presente trabalho foram utilizados os quatro níveis do Modelo de Donald Kirkpatrick. Neste contexto, foram construídos os instrumentos de avaliação, que foram aplicados antes da implementação de cada unidade, durante cada formação e no final do projeto educativo.

Nível 1- Avaliação da satisfação

De forma a realizar a avaliação da satisfação do projeto educativo OLHAR A TODOS: promoção de competências de desenvolvimento pessoal e social, foi aplicado no final do mesmo, uma grelha de avaliação que inclui todas as unidades abordadas ao longo do projeto educativo. É com base nos resultados das grelhas (cf. apêndice XXVII) que será analisada a satisfação dos/as jovens/adultos/as face ao projeto. Esta grelha é constituída por cinco itens com uma escala de avaliação com três níveis insatisfeito/a, satisfeito/a e muito/a satisfeito/a, os mesmos eram representados por *smileys*. Consta ainda uma questão sobre uma apreciação global relativa à satisfação e aprendizagens ao longo das unidades.

Relativamente à satisfação global (cf. Figura 1), os/as jovens/adultos/as revelam gostar do projeto, uma vez que o classificam como muito/a satisfeito/a, numa percentagem de 100 %, não existindo jovens/adultos/as a classificar o programa nos níveis de satisfeito/a ou insatisfeito/a. Deste modo, é possível referir que os/as jovens/adultos/as avaliaram o projeto educativo muito positivamente.

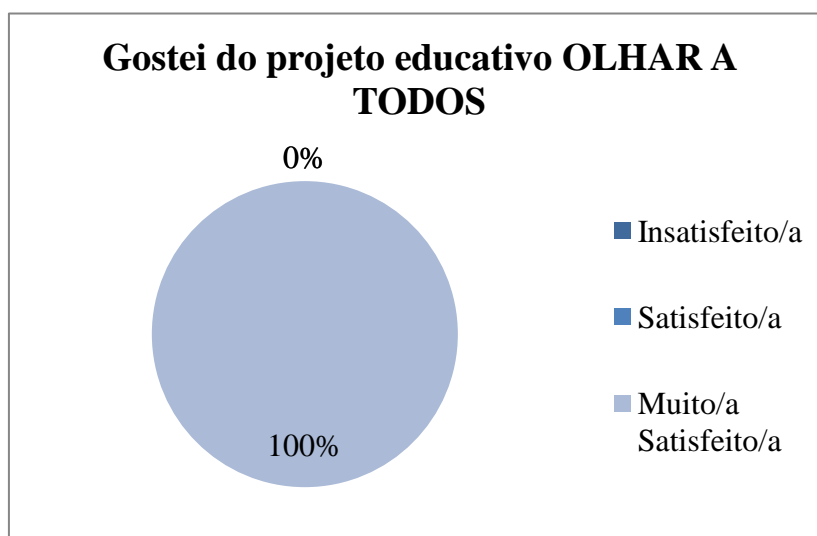


Figura 1- Grau de satisfação do projeto educativo OLHAR A TODOS

As atividades realizadas no decorrer do projeto foram classificadas de forma positiva, como é possível verificar na Figura 2, com a totalidade dos/as jovens a avaliar as atividades com a pontuação máxima de 100 %, ou seja muito/a satisfeito/a.

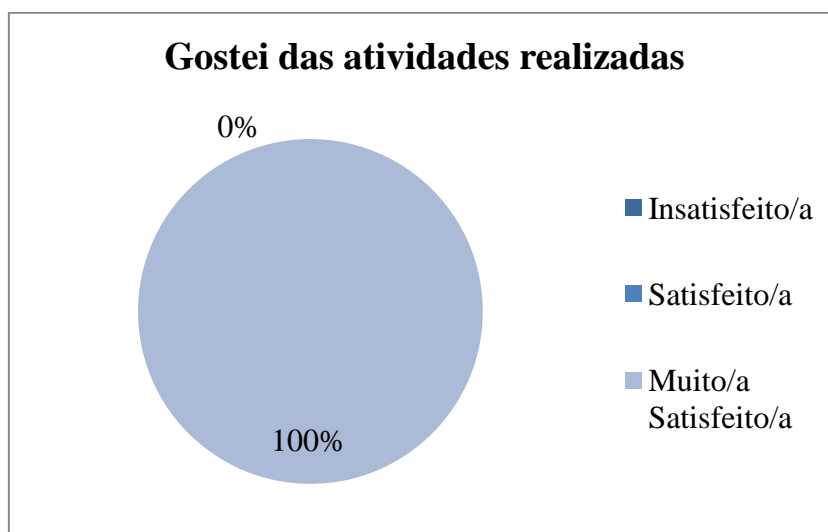


Figura 2- Grau da satisfação das atividades realizadas

No que concerne à motivação dos/as jovens/adultos/as ao longo do projeto educativo, foi igualmente classificada de forma positiva, com a totalidade dos/as mesmos/as a avaliarem a sua motivação com o nível muito/a satisfeito/a (cf. Figura 3).

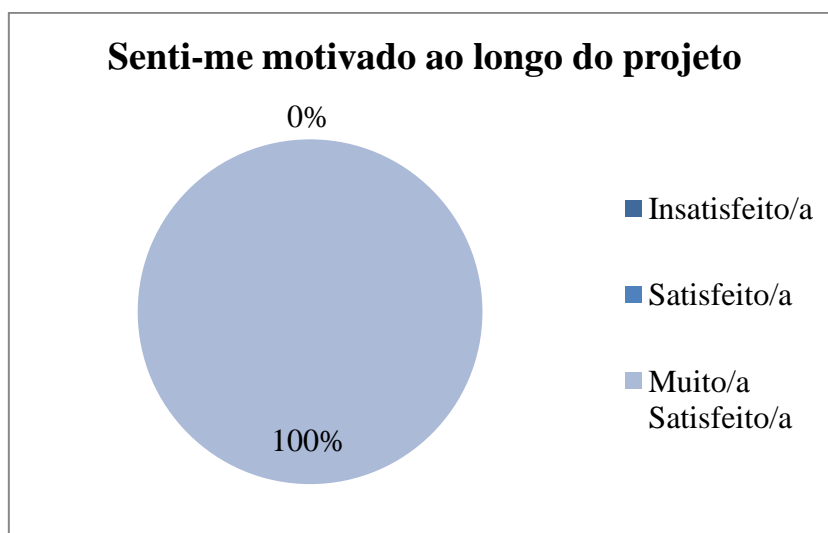


Figura 3- Grau de motivação ao longo do projeto

Com base na análise da Figura 4 podemos concluir que os/as jovens/adultos/as classificam a sua interação com a formadora com nível muito/a satisfeito/a, tendo como percentagem máxima de 100%.

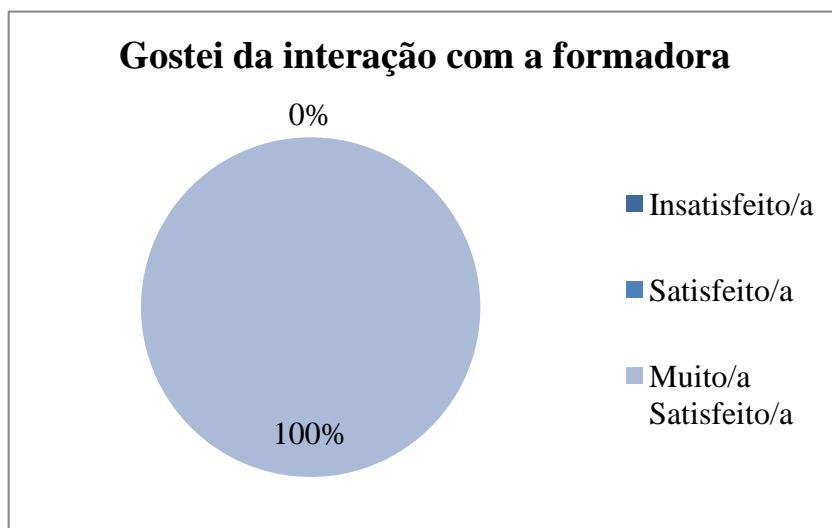


Figura 4- Grau de satisfação da interação com a formadora

Quanto ao grau de satisfação em relação à interação com os/as colegas da formação, os/as jovens/adultos/as avaliaram com nível muito/a satisfeito/a as suas interações (cf. Figura 5).

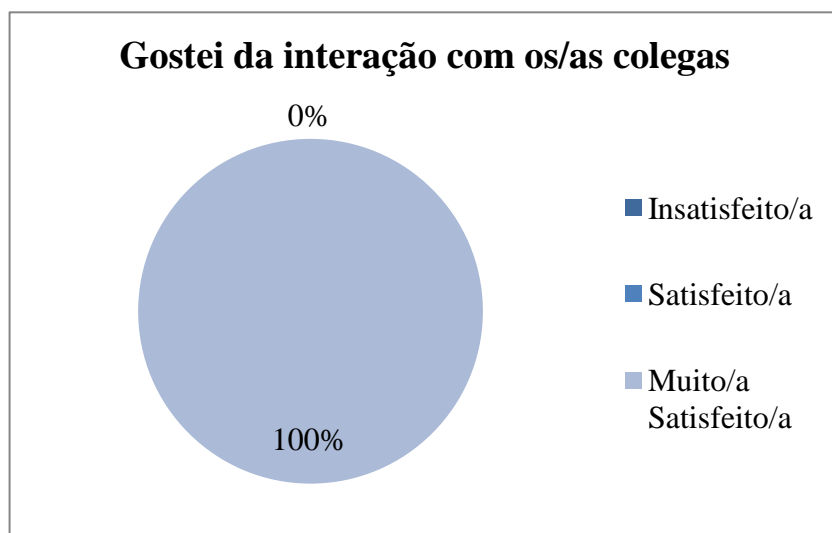


Figura 5- Grau de satisfação da interação com os/as colegas

Nas figuras que se seguem (Figuras 6 e 7), apresentam-se os resultados relativos à avaliação das unidades que foram abordadas ao longo do projeto educativo OLHAR A TODOS.

Unidades: 1- Regras Básicas de Cortesia, 2- Valor do Dinheiro, 3- Meios de Transporte e Prevenção Rodoviária, 4- Horas, 5- Meios de Comunicação, 6- Serviços da Comunidade, 7- Segurança e Prevenção nas Praias e Piscinas.

Na Figura 6 são apresentados os resultados relativos à unidade mais apreciada pelos/as jovens/adultos/as, que foi a unidade 6 referente aos Serviços da comunidade, com uma percentagem de 40 %. Seguiram-se três unidades com a mesma percentagem de 20 %, as unidades 1- Regras básicas de cortesia, 3- Meios de transporte e prevenção rodoviária e 7- Segurança e prevenção nas praias e piscinas. As unidades que não obtiveram pontuação foram três, as unidades 2- Valor do dinheiro, 4- Horas e por último unidade 5- Meios de comunicação.

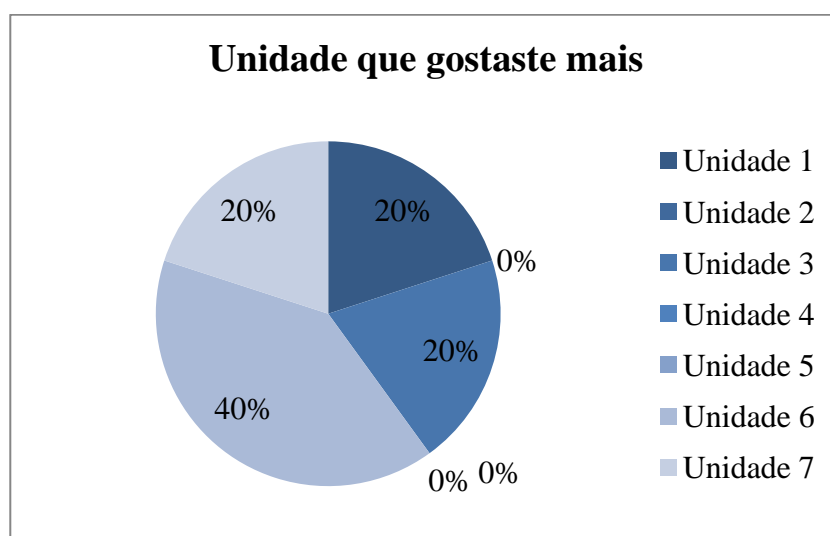


Figura 6- Unidades mais apreciadas

De uma análise da Figura 7, podemos verificar que a unidade de que os/as jovens/adultos/as gostaram menos foi a unidade 4- Horas, que corresponde a 40 % dos jovens. Seguidamente as unidades 1- Regras básicas de cortesia, 3- Meios de transporte e prevenção rodoviária e 6- Serviços da comunidade, obtiveram a mesma percentagem de 20 %. As restantes unidades que não obtiveram pontuação foram no total três,

unidades 2- Valor do dinheiro, 5- Meios de comunicação e por último 7- Segurança e prevenção nas praias e piscinas.

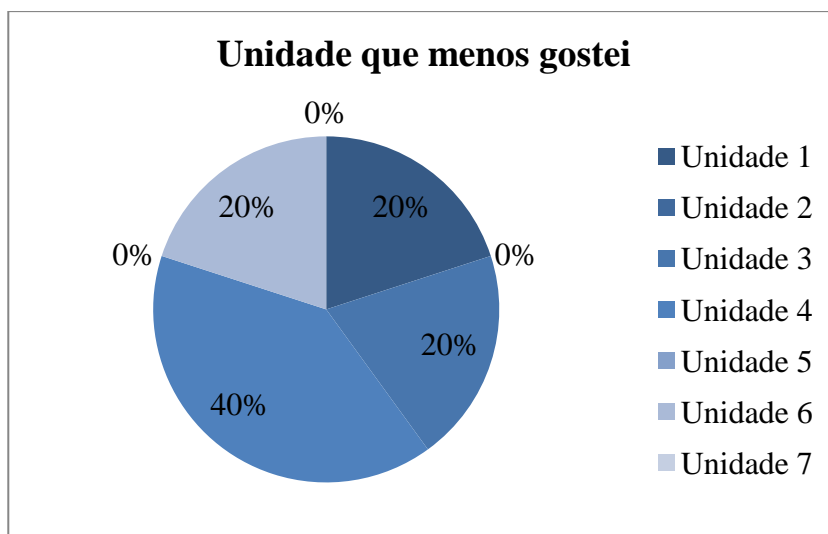


Figura 7- Unidades menos apreciadas

Nível 2- Avaliação das aprendizagens

No nível 2 do Modelo de Kirkpatrick pretende-se avaliar as aprendizagens adquiridas, neste caso as aprendizagens feitas pelos/as jovens/adultos/as após a participação no projeto educativo OLHAR A TODOS.

Primeiramente em (cf. apêndice XXVII) os/as jovens/adultos/as foram questionados/as sobre a sua perceção das aprendizagens nas diferentes unidades do projeto educativo. Com base numa análise da Figura 8, é possível observar que não existe um consenso entre os participantes quanto à perceção das aprendizagens, uma vez que cada jovem/adulto/a tem a sua preferência. É de referir que as unidades que não obtiveram pontuação foram as unidades 3- Meios de transporte e prevenção rodoviária e 5- Meios de comunicação.

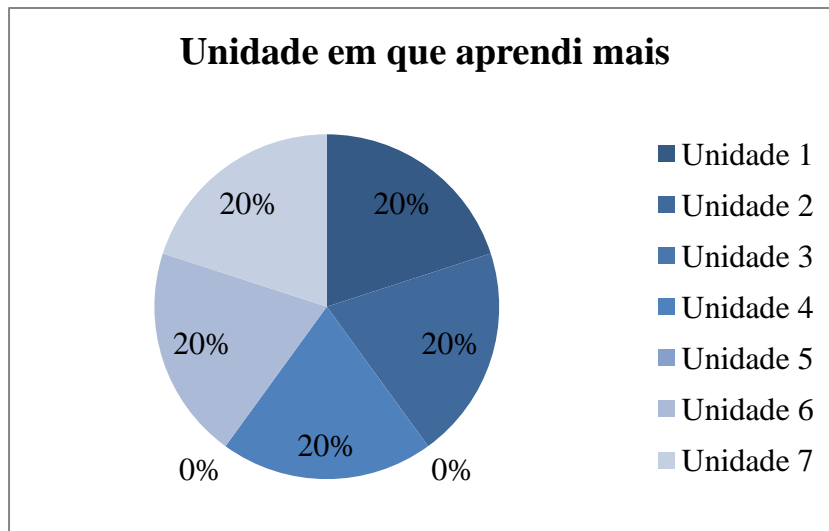


Figura 8- Unidade em que aprenderam mais

Na Figura 9 são apresentados os resultados da avaliação dos/as jovens/adultos/as, referente à unidade em que aprenderam menos ao longo do projeto educativo. Os resultados evidenciam que essa unidade foi a unidade 4- Horas, seguida das unidades 1-Regras básicas de cortesia e 3-Meios de transporte e prevenção rodoviária, com igual percentagem de 20 %.

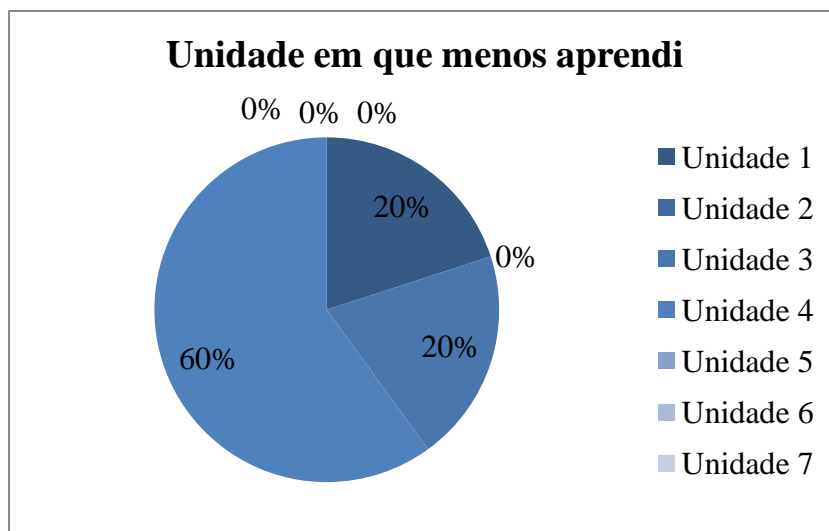


Figura 9- Unidade em que aprenderam menos

De seguida, será analisada a evolução das aprendizagens dos/as jovens/adultos/as por unidades do projeto educativo OLHAR A TODOS (cf. Figura 10).

Esta análise baseia-se nos dados recolhidos através da observação direta realizada em cada formação e das respostas dadas no pré-testes e no pós-teste de cada unidade.

Posto isto, da análise dos resultados apresentados na Figura 10 é possível verificar que ao longo do projeto houve aprendizagem de conteúdos na maioria das unidades.

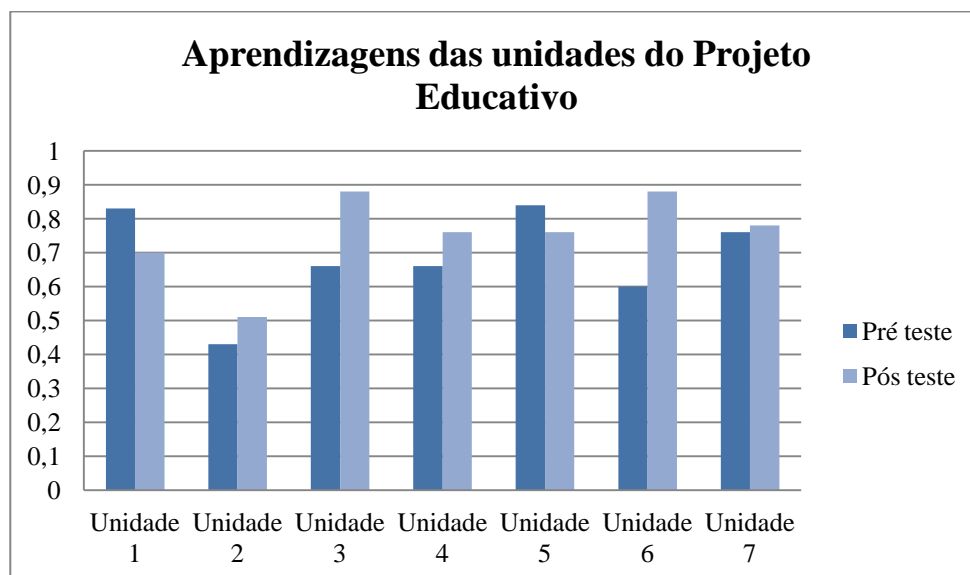


Figura 10- Análise da evolução das aprendizagens em cada unidade

No que diz respeito à unidade 1- Regras Básicas de Cortesia, houve por parte de alguns jovens um decréscimo na aprendizagem, uma vez que obtiveram melhores resultados no pré-teste que no pós-teste. Da observação direta, constatámos uma falta de atenção e distração na leitura da avaliação final, sendo também de referir que, devido a ser a primeira avaliação, os/as jovens estavam mais retraídos e não apresentaram tanto as suas dúvidas. De referir também que a maioria dos/as jovens/adultos/as tinham muitas dificuldades em se exprimir e conseguir manter um diálogo, sendo necessário estar constantemente a estimular as suas aprendizagens.

Comparativamente à unidade anterior, foi notório a dificuldade constante na unidade 2- Valor do dinheiro. Os/as jovens/adultos/as tinham poucos conhecimentos, tiveram muitas dificuldades em compreender certos subtemas, nomeadamente a distinção entre euros e cêntimos. Como exemplos, podemos referir que não conseguiam ao fazer cálculos, era difícil fazer a distinção dos euros e dos cêntimos, muitas vezes esqueciam-se da vírgula e somavam tudo, confundiam euros com cêntimos, como

exemplo, uma moeda de um euro era confundida com a de um cêntimo e vice-versa. Um dos motivos das várias dificuldades pode dever-se ao facto de alguns/mas jovens terem faltado ao longo da unidade, não participando em atividades importantes para a compreensão da mesma.

No entanto, apesar destas dificuldades, as formações da unidade 2- Valor do Dinheiro correram como previsto e os resultados finais foram positivos, ou seja, houve aprendizagem e aquisição de conhecimento/conteúdos e isso refletiu-se na avaliação final.

No global a formação da unidade 3- Meios de Transportes e Prevenção Rodoviária, correu como planeado e os resultados finais foram satisfatórios, denotando –se por parte dos/as jovens/adultos/as melhorias significativas. No geral não sentiram grandes dificuldades nos subtemas da unidade 3. Comparativamente às duas unidades anteriores, denotou-se por parte de todos/as os/as jovens/adultos/as conhecimentos prévios sobre a temática meios de transportes e prevenção rodoviária. Daí os resultados serem mais positivos. Aqueles sentiram-se estimulados e gostaram muito da temática.

No final da formação da unidade 4-horas, os resultados foram bons, sendo notórias por parte dos/as jovens/adultos/as melhorias significativas. No entanto, é possível afirmar que houve algumas dificuldades na interpretação das horas e minutos, ou seja, muitas vezes as horas eram confundidas com os minutos. Comparativamente às três unidades anteriores, é visível por parte de alguns/mas jovens/adultos/as conhecimentos anteriores sobre a temática.

Na unidade 5- Meios de Comunicação houve pontos positivos e negativos. No que diz respeito aos pontos positivos é de salientar a motivação e o empenho dos/as jovens em todas as formações que frequentaram. No que concerne aos pontos negativos estes são: as sessões não correram como previsto, ou seja houve um dia de formação que, por falta de comparência de jovens, não se realizou. e também houve uma junção de duas formações numa, ou seja, no dia 25 de março teve que ser incluída a matéria prevista para o dia 23. Deste modo, os resultados finais não foram satisfatórios, em geral os resultados do pós-teste foram inferiores aos do pré-teste, sendo que apenas uma jovem obteve resultado positivo. Um dos motivos para estes resultados poderá estar relacionado com a diminuição de sessões de formações que houve, assim como a distração dos/as jovens/adultos/as em alguns conteúdos lecionados e a falta de

comparência dos/as mesmos/as ao longo da unidade. Comparando com as quatro unidades anteriores, denotou-se por parte dos/as jovens/adultos/as poucos conhecimentos sobre o tema. Daí alguns resultados serem negativos. No entanto, é possível afirmar que durante as formações houve impactos positivos nos/as jovens, nomeadamente numa formação em que objetivo era a criação de uma rede social, que lhes permita comunicar entre eles de forma correta diversos assuntos.

No término da formação da unidade 6- Serviços da Comunidade, houve igualmente pontos negativos e positivos. No que concerne aos pontos negativos, pode referir-se considerar a falta de participação de um jovem na formação e o não cumprimento dos horários das sessões estabelecidas. No que diz respeito aos pontos positivos é de mencionar que todas as formações foram implementadas de acordo com o planeado, decorrendo sempre como previsto.

Proporcionalmente às cinco unidades anteriores, denotou-se por parte dos/as jovens/adultos/as a inexistência de conhecimentos prévios, contudo é de salientar os bons resultados na ficha de avaliação por parte dos/as jovens, onde é explícita a aprendizagem constante que estão a fazer.

Por último, a análise é referente à unidade 7- Segurança e Prevenção nas Praias e Piscinas, cujos resultados foram positivos, sendo de referir que foi uma temática bastante acessível e pertinente para os/as jovens, uma vez que estes/as fazem parte da natação adaptada. Por ser uma unidade interessante e muito importante para os/as jovens os resultados finais foram satisfatórios.

Na figura 11 é apresentada a avaliação final do projeto educativo OLHAR A TODOS. No início do projeto não foi feito um pré-teste geral, relativo a todas as unidades, no entanto, no início de cada unidade foi feito um pré-teste relativo a essa unidade. No final do projeto foi aplicada uma ficha final (cf. apêndice XXVIII) constituída por 14 questões, duas questões referentes a cada unidade e já usadas na avaliação dos conhecimentos prévios em cada unidade.

A análise da Figura 11 evidencia a aquisição de competências ao longo do projeto educativo. Desde logo, com resultados menos positivos, estão as unidades 3- Meios de Transportes e Prevenção Rodoviária, de igual modo a unidade 1- Regras Básicas de Cortesia. Com resultados semelhantes está a unidade 5- Meios de

Comunicação, no que concerne aos seus resultados finais continuam negativos no entanto mais díspares. É possível também verificar uma oscilação mais acentuada nos resultados na unidade 7- Segurança e Prevenção nas Praias e Piscinas, no entanto os mesmos são resultados positivos face ao pré-teste.

Nas restantes unidades não existem grandes variações em termos de resultados.

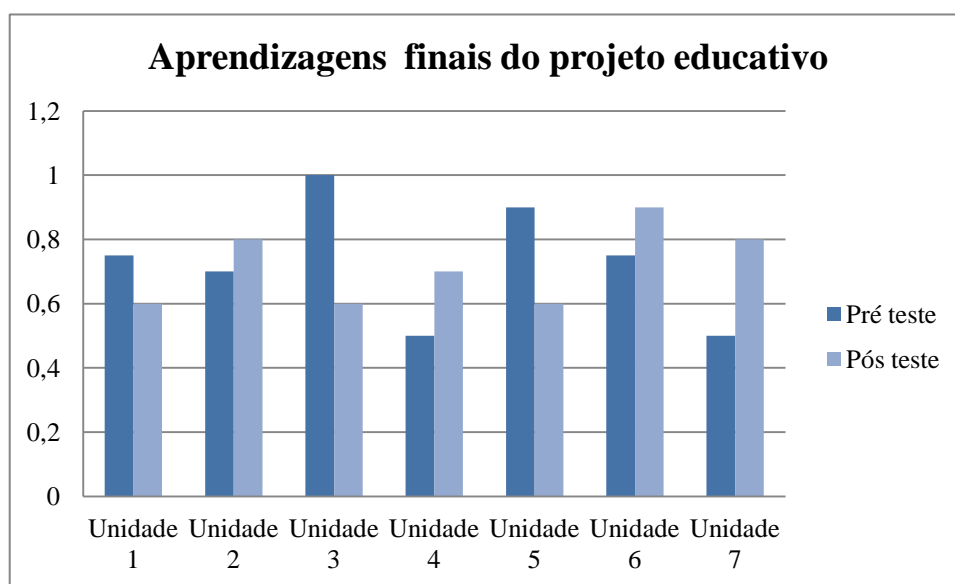


Figura 11- Análise da evolução das aprendizagens finais do projeto educativo

Nível 3- Transferência da aprendizagem

O objetivo do nível 3 do modelo de avaliação de D. Kirkpatrick é o de averiguar em que medida os/as jovens/adultos/as transferem para outros contextos da sua vida as aprendizagens adquiridas durante o projeto educativo.

Deste modo, no decorrer do projeto educativo OLHAR A TODOS foi proposta, em cada unidade, uma tarefa para a transferência da aprendizagem fundamental. Esta tarefa era entregue no final de cada unidade, após a realização do pós teste, sendo solicitado que os/as jovens/adultos/as a realizassem e aplicassem assim noutros contextos aprendizagens feitas. Para que tivessem tempo de aplicar a referida tarefa, estabeleceu-se como data de entrega a formação seguinte.

De seguida, apresentamos uma síntese as diversas tarefas para transferência da aprendizagem fundamental propostas em cada unidade do projeto educativo.

Unidade 1- Regras básicas de cortesia (como agir em sociedade). Os/as jovens/adultos/as tinham de refletir sobre os comportamentos a ter numa situação em que fosse necessário aplicar as regras básicas de cortesia, como exemplo, ir jantar a um local público.

Unidade 2- Valor do dinheiro. Após o mês de dezembro de 2018, os/as jovens/adultos/as passaram a ter um mealheiro pessoal apelidado "Caixinha do tesouro", para o a qual recebiam todos os meses aproximadamente três euros. Cabia aos/às jovens a responsabilidade do dinheiro da "Caixinha do tesouro". Ao longo do tempo foi sempre sendo contabilizada a quantia guardada e no final da formação fez-se uma atividade em conjunto com o valor total, neste caso um jantar de conclusão do projeto educativo OLHAR A TODOS.

Unidade 3- Meios de transportes e prevenção rodoviária. A tarefa de transferência da aprendizagem fundamental consistiu em refletir sobre os meios de transporte e a prevenção rodoviária. De acordo com uma imagem tinham de enumerar os meios de transportes visíveis bem como os sinais de trânsito.

Unidade 4- Horas. Nesta unidade, os/as jovens/adultos/ tinham como tarefa de transferência a elaboração de um texto onde refletissem sobre as horas, por exemplo escrever a sua rotina diária.

Unidade 5- Meios de comunicação (telemóveis e redes sociais). A tarefa de transferência da aprendizagem consistiu em, durante os meses de abril e maio de 2019, os/as jovens/adultos/as fazerem uma chamada por mês a algum familiar ou amigo/a e enviar uma mensagem para o grupo OLHAR A TODOS, criado no Whatsapp.

Unidade 6- Serviço da comunidade. Como tarefa de transferência, foi solicitado aos/às jovens/adultos/as a reflexão sobre os serviços da comunidade, por exemplo a elaboração de um texto sobre a saída ao exterior que realizaram na unidade.

Unidade 7- Segurança e prevenção nas praias e piscinas. A tarefa de transferência desta unidade envolveu a reprodução de um texto por parte dos/as jovens/adultos/as sobre as próximas férias de verão, os cuidados e regras de seguranças a seguir.

A avaliação da realização das tarefas para transferência da aprendizagem fundamental foi feita tendo em conta os dados das fichas da referida tarefa e o relato

oral e escrito das atividades feito pelos/as jovens/adultos/as. Os resultados da análise destes dados evidenciaram que os/as jovens/adultos/as participantes no projeto educativo OLHAR A TODOS realizaram as tarefas para aprendizagem, conseguindo mobilizar alguns dos conhecimentos adquiridos, em maior número na unidade 2- Valor do dinheiro, na unidade 3- Meios de transporte e Prevenção rodoviária e na unidade 5- Meios de comunicação. De acordo com os dados recolhidos, as tarefas de transferência foram realizadas com menos frequência na unidade 6- Serviços de comunidade e na unidade 7- Segurança e prevenção nas praias e piscinas.

Nível 4- Avaliação dos resultados

Segundo Barreira (2009), o nível 4 tem como objetivo avaliar o impacto da formação. No contexto da avaliação do projeto educativo OLHAR A TODOS foi elaborado um questionário aos pais (cf. apêndice I¹), que incluiu um consentimento informado (cf. apêndice II), e incidiu na análise de várias dimensões na implementação do projeto. Neste tópico apresentam-se os dados relativos à perceção dos pais das mudanças nos/as jovens face ao projeto e a apreciação global do mesmo.

O público-alvo com o qual foi realizado o questionário é constituído por 10 pais, cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 44 e os 71 anos, estado civil casado, a residirem parte em cidade, parte em aldeia. Cinco pais possuem habilitações académicas de ensino superior, quatro têm habilitações a nível do ensino básico e apenas um com ensino secundário. A maioria dos pais encontra-se empregada.

Como mencionado anteriormente, depois da aplicação dos questionários aos pais foi possível apurar a sua perceção das alterações que ocorreram nos/as jovens e no dia-a-dia da família em função do projeto educativo OLHAR A TODOS.

Posto isto, depois de transcritas as respostas das várias questões foi efetuado uma análise de conteúdo, para obter uma melhor compreensão das modificações que ocorreram. No Quadro 3, apresentam-se as categorias e subcategorias referentes a mesma.

¹ Apêndices relativos ao relatório de estágio

Quadro 3

Categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo do questionário aos pais

Categorias	Sub-categorias
Mudanças nos/as jovens face ao projeto	Aquisição de conhecimentos Desenvolvimento de competências da vida diária Desenvolvimento de competências sociais Desenvolvimento de competências de expressão Desenvolvimento da autonomia dos/as jovens Perceção de mudanças da dinâmica familiar
Apreciação global do projeto	Motivação dos/as jovens face ao projeto Razões/motivos da satisfação dos/as jovens Satisfação dos pais no projeto Pertinência do projeto Avaliação da formadora Sugestões de melhoria

Este processo envolveu uma confrontação de todas as unidades de registo, que fundamentam o estabelecimento das categorias e subcategorias, como indicado no Quadro 3, e ainda dos indicadores que caracterizam cada subcategoria.

No Quadro 4, são apresentados os dados da categoria Mudanças nos/as jovens face ao projeto, nomeadamente as subcategorias, os indicadores e as frequências que a integram.

De forma a obter dados sobre a frequência dos indicadores, procedeu-se a contabilização de todas as vezes que a mesma unidade de registo aparece no indicador correspondente, como se pode verificar no Quadro 4 e no Apêndice III.

Quadro 4

Mudanças nos/as jovens face ao projeto

Categoria: Mudanças nos/as jovens face ao projeto		
Subcategoria	Indicadores	Frequência
Aquisição de conhecimentos	Aquisição de conhecimentos nas áreas do projeto	1
	Saber ver as horas	3
	Meios de comunicação	2
Desenvolvimento de competências da vida diária	Aprender a andar de autocarro	1
	Contagem de dinheiro	2
	Maior conhecimento das atividades da vida diária	2
	Melhoria na gestão da vida diária	1
Desenvolvimento de competências sociais	Bater a porta antes de entrar	1
	Melhorias a nível do saber –estar	1
	Melhor compreensão do ponto de vista do outro	1
	Partilha de experiências	1
Desenvolvimento de competências de expressão	Juntar melhor as palavras	2
	Tomada de consciência do direito a opinião	4
Desenvolvimento da autonomia dos/as jovens	Maior autonomia	10
	Maior autoconfiança	3
Perceção de mudanças da dinâmica familiar	Maior liberdade a família	2
	Maior participação nos assuntos familiares	1

Constata-se que a categoria Mudanças nos/as jovens face ao projeto inclui seis subcategorias. A primeira, intitulada **Aquisição de conhecimentos**, integra um indicador Aquisição de conhecimentos áreas do projeto, referido uma vez, por um dos pais. Faz também parte da categoria Mudanças nos/as jovens face ao projeto, a subcategoria **Desenvolvimento de competências da vida diária** que possui seis indicadores, nomeadamente Saber as horas, Meios de comunicação, Contagem do

dinheiro e Maior conhecimento das atividades da vida diária, aprender a andar de autocarro e melhoria na gestão da vida diária. Os quatro primeiros indicadores apresentam maior frequência de unidades de registo, enquanto os dois últimos são referidos com menor frequência pelos pais. No que diz respeito à subcategoria **Desenvolvimento de competências sociais** foram estabelecidos quatro indicadores, todos eles referidos uma única vez. A subcategoria **Desenvolvimento de competências de expressão** integra dois indicadores, Juntar melhor as palavras, com duas unidades de registo, e a Tomada de consciência do direito a opinião, referido quatro vezes.

Com uma maior frequência de unidades de registo, está a subcategoria **Desenvolvimento da autonomia dos/as jovens**, cujo indicador Maior autonomia foi referido 10 vezes, e o indicador Maior confiança, referido por três dos pais. Alguns exemplos do indicador de maior autonomia referidos pelos pais “Ficou mais autónomo”, “A X ficou com mais autonomia a nível do trabalho de casa e das tarefas domésticas”.

Por último a subcategoria **Perceção de mudanças da dinâmica familiar** possui dois indicadores, referidos uma única vez.

No Quadro 5, apresentam-se os resultados relativos à categoria Apreciação global do projeto, que integra seis subcategorias e vários indicadores. A primeira subcategoria, intitulada **Motivação dos/as jovens face ao projeto**, integra um indicador, Gosto em ir ao projeto/vontade de participar, com uma frequência de sete unidades de registo. Referindo os pais, a este propósito “Quando vimos que a nossa filha está sempre pronta para participar no projeto é sinal evidente da sua satisfação”, “O educando sempre mostrou interesse em participar no projeto” e “Grande vontade de participar”.

Da categoria Apreciação global do projeto, faz parte também a subcategoria **Razões/motivos da satisfação dos/as jovens**, que possui três indicadores, a saber Interesse dos conteúdos, Sentimento de pertença e Interação com o grupo.

A subcategoria **Satisfação dos pais no projeto** integra dois indicadores, sendo Maior sentimento de felicidade em função da perceção das mudanças nos filhos, com uma unidade de registo, e Grau elevado de satisfação. No que diz respeito à satisfação dos pais ao longo do projeto educativo, é possível referir que 60 % dos pais avaliaram o

projeto educativo no nível 5- muita satisfação, e 40% refere alguma satisfação. Deste modo, é possível afirmar que a avaliação dos pais é muito satisfatória e positiva.

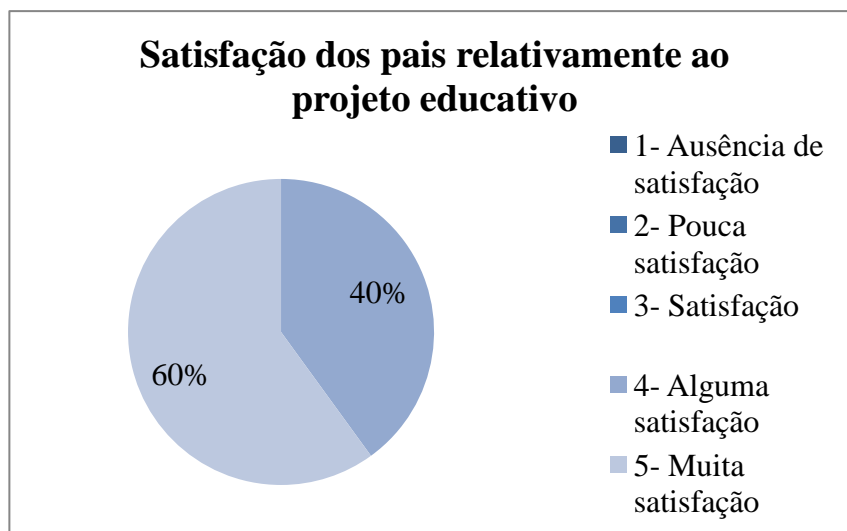


Figura 12- Grau de satisfação dos pais

Faz também parte da categoria Apreciação global do projeto, a subcategoria **Pertinência do projeto** que contém um indicador, referido uma única vez. A subcategoria **Avaliação da formadora** integra dois indicadores, a saber Interação da formadora face ao projeto implementado, com três unidades de registo, e a Resolução de problemas, referido uma única vez pelos pais.

Com uma grande frequência de unidades de registo está a subcategoria **Sugestões de melhoria**, cujo indicador Ser mais intensivo/ maior duração foi referido sete vezes, e o indicador Dar continuidade ao projeto apresenta três unidades de registo. No indicador “ser mais intensivo/ maior duração, os pais sugeriram, por exemplo, “ser um projeto diário num determinado período”, “talvez aumentar o tempo deste projeto” e “É fundamental que num próximo projeto seja mais intensivo”.

Quadro 5

Apreciação global do projeto

Categoria: Apreciação global do projeto		
Subcategoria	Indicadores	Frequência
Motivação dos/as jovens face ao projeto	Gosto em ir ao projeto/vontade de participar	7
Razões/motivos da	Interesse dos conteúdos	1

satisfação dos/as jovens	Interação com o grupo	2
	Sentimento de pertença	1
Satisfação dos pais no projeto	Maior sentimento de felicidade em função da perceção das mudanças nos filhos	1
	Grau elevado de satisfação	
Pertinência do projeto	Integração dos/as jovens na sociedade	1
Avaliação da formadora	Interação da formadora face ao projeto implementado	3
	Resolução de problemas	1
Sugestões de melhoria	Ser mais intensivo/ maior duração	7
	Dar continuidade ao projeto	3

Foi realizada também uma entrevista a um técnico da instituição, com o objetivo de identificar os comportamentos que os/as jovens passaram a ter, na sequência da participação no projeto. Para a realização da entrevista semiestruturada, foi elaborado um guião (cf. apêndice IV) onde se registaram as questões fundamentais a formular, bem como um consentimento informado (cf. apêndice V). Os dados recolhidos foram gravados e posteriormente transcritos e analisados com recurso à análise de conteúdo.

O guião da entrevista é constituído por dois blocos, a seguir descritos.

Bloco 1- Impacto do projeto na autonomia dos/as jovens. Com este bloco pretendeu-se entender em que medida o projeto educativo teve modificações nos comportamentos dos/as jovens a nível social e institucional e os seus benefícios.

Bloco 2- Impacto do projeto na associação As questões deste bloco tinham como finalidade perceber em que medida o projeto influenciou os pais e a sua relação com a própria Associação. Para finalizar, visava aferir-se opiniões sobre o projeto implementado e sugestões de melhoria.

A entrevista decorreu no dia 31 de maio de 2019, teve uma duração média de 20 minutos e foi efetuada numa da sala da Associação Olhar 21, num ambiente confortável, sem qualquer interferência. A entrevista foi gravada, com a autorização do entrevistado. O guião da entrevista serviu de orientação, para certificar que todos os objetivos seriam

alcançados. Ao entrevistado foi dada a garantia do anonimato e a confidencialidade dos dados.

De seguida foi necessário tratar e interpretar toda a informação recolhida, o que foi feito com recurso à análise de conteúdo. Seguiram-se várias leituras atentas até se proceder à face de categorização. A análise resulta das ideias-chaves encontradas na entrevista. Foram identificadas três categorias e respetivas subcategorias, como se pode verificar no Quadro 6. A respetiva análise de conteúdo encontra-se no apêndice VI.

Quadro 6

Categorias e subcategorias da entrevista a um técnico da instituição

Categorias	Sub-categorias
Avaliação global	Avaliação do projeto
	Avaliação dos módulos
	Sugestões de melhoria
Perceção do impacto	Perceção de mudanças nos/as jovens
	Perceção de mudanças na instituição
Exemplos de aprendizagens adquiridas	Exemplos de comportamentos de aprendizagens adquiridas

Este processo envolveu uma confrontação de todas as unidades de registo, que fundamentaram o estabelecimento das categorias e subcategorias, como indicado no Quadro 6, e ainda dos indicadores que caracterizam cada subcategoria.

De seguida serão apresentadas as subcategorias, indicadores e frequências de cada uma das categorias resultantes da análise de conteúdo realizada a um técnico da instituição.

No Quadro 7, apresentam-se as três subcategorias e indicadores que integram a categoria Avaliação global. A primeira subcategoria diz respeito à **Avaliação do projeto** e integra três indicadores, nomeadamente Importância de atuar a nível da estimulação precoce, o qual é referido uma vez, Pertinência da área e objetivos do projeto, referido três vezes, como exemplo “a aquisição de conteúdos e de tópicos para eles aplicarem na sociedade é a aprendizagem desses conteúdos é um ponto forte”, e a

Importância de dar continuidade ao projeto dada a sua relevância, com duas unidades de registo, por exemplo “(...) acho que a associação deve de continuar a promover este tipo de projetos para os nossos jovens estarem cada vez mais integrados e incluídos na sociedade”. Na segunda subcategoria, designada **Avaliação dos módulos**, foram estabelecidos dois indicadores, ambos referidos uma única vez. Por último, a subcategoria **Sugestões de melhoria** possui três indicadores, nomeadamente Maior duração dos módulos e Intensificação de treino de competências, com apenas uma unidade de registo, e Maior número de atividades no exterior/contacto com a realidade, que integra duas unidades de registo.

Quadro 7
Avaliação global

Categoria: Avaliação global		
Subcategoria	Indicadores	Frequência
Avaliação do projeto	Importância de atuar a nível da estimulação precoce	1
	Pertinência da área e objetivos do projeto	3
	Importância de dar continuidade ao projeto dada a sua relevância	2
Avaliação dos módulos	Pertinência de todos os módulos	1
	Aprendizagens feitas por todos/as os/as jovens	1
Sugestões de melhoria	Maior duração dos módulos	1
	Maior número de atividades no exterior/contacto com a realidade	2
	Intensificação de treino de competências	1

No Quadro 8, são apresentadas as duas subcategorias, indicadores e frequências da categoria Perceção do impacto. A primeira subcategoria, intitulada **Perceção de mudanças nos/as jovens**, contem três indicadores. Um dos indicadores foi designado de Foram feitas aprendizagens que vão aplicar na vida em sociedade, sendo referido duas vezes, por exemplo “isso também é importante porque depois eles vão aplicar na sociedade”; um outro indicador foi designado de Promoveu a autonomia dos jovens, referido apenas uma única vez; um terceiro indicador foi Mudanças ocorridas a nível

das relações interpessoais, com quatro unidades de registo, por exemplo “(...) começaram a darem-se melhor uns com os outros”.

A segunda subcategoria **Percepção de mudanças na instituição** conta com dois indicadores: Maior envolvimento dos pais, referido duas vezes, e Envolvimento dos pais teve impacto no desenvolvimento dos/as jovens/sucesso do projeto, com três unidades de registo, por exemplo “A questão de os pais virem cá à associação, estarem mais presentes, virem trazer, conversar sobre o projeto e o impacto do mesmo na vida dos jovens. Sim acho que influenciou”.

Verificamos, assim, alguns indicadores que convergem com os mencionados na análise de conteúdo feita às entrevistas realizados aos pais, precisamente na subcategoria Percepção de mudanças nos jovens.

Quadro 8
Percepção do impacto

Categoria: Percepção do impacto		
Subcategoria	Indicadores	Frequência
Percepção de mudanças nos/as jovens	Foram feitas aprendizagens que vão aplicar na vida em sociedade	2
	Promoveu a autonomia dos/as jovens	1
	Mudanças ocorridas a nível das relações interpessoais	4
Percepção de mudanças na instituição	Maior envolvimento dos pais	2
	Envolvimento dos pais teve impacto no desenvolvimento dos/as jovens/sucesso do projeto	3

No Quadro 9, são apresentadas as subcategorias, indicadores e respetivas frequências da categoria Percepção da transferência. Da análise do quadro, constata-se que a referida categoria inclui uma subcategoria intitulada **Exemplos de aprendizagens adquiridas**, com três indicadores, nomeadamente Bater à porta antes de entrar, Saber ver as horas e Aplicação em casa de algumas regras, todos eles referidos uma única vez. De referir que quando os pais foram questionados sobre as mudanças nos/as jovens face

ao projeto (cf. Quadro 4) foram estabelecidos os mesmos indicadores, deste modo podemos concluir que houve transferência de aprendizagem.

Quadro 9

Exemplos de aprendizagens adquiridas

Categoria: Exemplos de aprendizagens adquiridas		
Subcategoria	Indicadores	Frequência
Exemplos de comportamentos de transferência	Bater à porta antes de entrar	1
	Saber ver as horas	1
	Aplicação em casa de algumas regras	1

Como mencionado anteriormente na apresentação dos resultados do nível 1- Avaliação da satisfação, foi aplicada uma grelha de avaliação que incluiu itens incidindo na percepção dos/as jovens/adultos/as face à unidade que mais utilizam no seu dia-a-dia (cf. apêndice XXVII). Apresentam-se a seguir os resultados obtidos.

Na Figura 12 são apresentados os resultados relativos à unidade que mais utilizam no dia-a-dia. Constata-se que a unidade mais utilizada é a unidade 5- Meios de comunicação, com 40 % de percentagem. De seguida, com igual percentagem de 20 % estão as unidades 1- Regras básicas de cortesia, 6- Serviços da comunidade, e por fim a unidade 7- Segurança e prevenção nas praias e piscina.

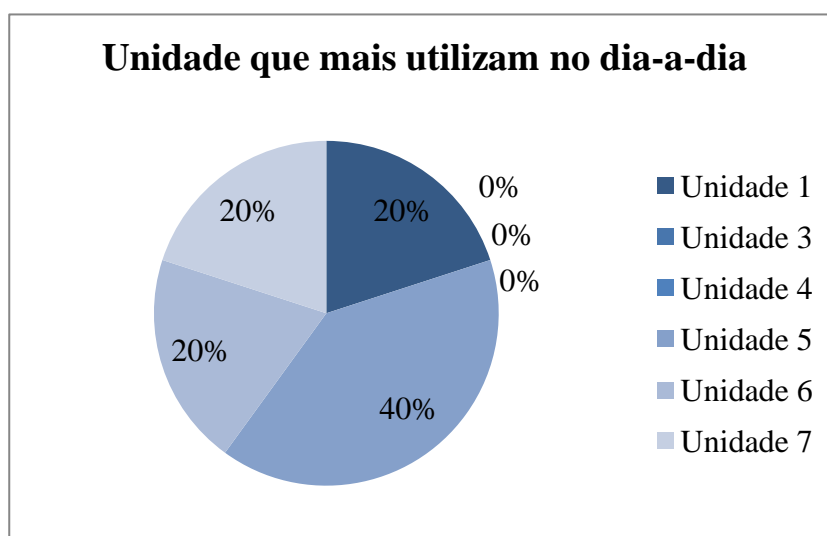


Figura 12-Percepção dos/as jovens face à unidade que utilizam mais no dia-a-dia

Capítulo 3- Participação noutros projetos e atividades

Ao longo do Estágio de Mestrado em Ciências da Educação foi possível participar em outras atividades para além do projeto de intervenção já apresentado, igualmente importantes a nível profissional e pessoal. No presente capítulo serão descritas essas atividades e projetos, estruturadas em atividades pontuais, atividades regulares, saídas ao exterior e ainda outras atividades, que se referem principalmente a participações em *workshops* e formações pedagógicas.

3.1 Atividades pontuais

Consideram-se atividades pontuais, quando a mesma atividade começa e termina num determinado período de tempo, de curta duração.

No dia 24 de novembro de 2018, decorreu um convívio na Associação Olhar 21 que visou comemorar a época natalícia com os/as associados/as. No decorrer da tarde houve algumas atividades e partilha de experiências. A Associação teve o privilégio de contar com a presença do autor Pedro Oliveira Leite, que fez a apresentação do livro “Estava morto mas não estava”. Para além da apresentação do livro, o autor abordou temas como a Inclusão, Aceitação e Resiliência. No final da sessão, houve um momento de partilha de ideias entre sócios, bem como uma sessão de autógrafos. Para terminar o convívio, os/as jovens/adultos/as que participam nas danças pelo mundo, atividade extracurricular dança, fizeram uma atuação para toda a comunidade presente. Deste modo, é possível referir que foi uma atividade muito interessante e enriquecedora, tanto mais que durante o convívio tivemos o prazer de conhecer e conversar com jovens com Síndrome de Down, que não conhecia até então, dado que estes não frequentam regularmente a Associação. Tive também a oportunidade de falar com alguns dos pais presentes e de conhecer outras realidades que me possibilitaram uma visão mais ampla das distintas características que as pessoas com Trissomia 21 possuem.

3.2 Atividades regulares

As atividades regulares dizem respeito às atividades contínuas e permanentes que a Associação dispõe aos utentes e que nós participamos. Estas podem se realizar a nível institucional, ou seja, funcionam na sede da Associação Olhar 21 e no exterior, fora da mesma, cada atividade tem um local específico de acordo com a sua prática.

De seguida passamos a descrever as atividades que estivemos presente no decorrer do estágio. A nível institucional estivemos presentes e colaborámos nos OTL, nos apoios ao estudo, nas atividades exteriores, na prática do basquetebol.

A primeira atividade é referente ao espaço OLT Olhar 21 Férias de Natal 2018, cuja planificação consta no anexo I. A atividade teve início no dia 17 de dezembro de 2018 e finalizou no dia 2 de janeiro de 2019. De segunda a sexta-feira eram realizadas atividades distintas, tanto da parte da manhã, como da parte de tarde. O seu horário de funcionamento era das 9h às 17:30h; no entanto, este poderia ser repartido consoante as necessidades dos utentes que podiam participar só de manhã ou só de tarde. De manhã, o horário era das 9h ao 12h, seguia-se uma pausa de duas horas para o almoço, das 12h às 14h e da parte de tarde, o horário era das 14h às 17:30h.

Neste período foram realizadas as mais diversas atividades desde jogos de grupo; um ateliê de trabalhos manuais, onde foi recriada a atividade do “Três em Linha”; um ateliê de expressão plástica, realização de “ Marcadores de livros” e da “Prenda de Natal”, atividades lúdico pedagógicas, atividades de leitura e escrita, realização de palavras cruzadas, jogos online em sites educativos; torneios de matraquilhos; concurso de canto, dança e *karaoke*.

No dia 21 de dezembro de 2019, da parte da tarde, realizou-se a festa de natal do projeto OLHAR A TODOS e da Associação, com um lanche partilhado entre os formadores e formandos/as e troca de prendas. Foi proporcionado aos/às jovens um ambiente contagiante, alegre e divertido.

É de referir que na planificação do OTL constam saídas ao exterior cuja abordagem será realizada no mesmo capítulo nas saídas ao exterior.

O espaço OTL OLHAR 21, Férias da Páscoa, seguiu a mesma estrutura e funcionamento do OTL de Natal. A sua planificação encontra-se no anexo II. O OTL

Férias da Páscoa decorreu de 8 a 18 de abril de 2019. Devido às más condições meteorológicas algumas das atividades que constam na planificação não foram realizadas, nomeadamente a receção ao grupo no Parque Verde da Cidade de Coimbra; a visita à Faculdade de Desporto da Universidade de Coimbra; a oficina de jardinagem, com a plantação de frutos na própria Associação e a atividade de equitação e *rugby* na Escola Superior Agrária de Coimbra.

As restantes atividades decorreram como previsto, especialmente o torneio de ténis de mesa, matraquilhos, caça ao tesouro; atividades de leitura e escrita, fichas de português e de matemática; oficina de trabalhos manuais, realização de bijuteria, colares, pulseiras, brincos; decoração de ovos da páscoa; oficina de expressão plástica, construção da lembrança da páscoa; *karaoke* e por fim atividades de culinária, realização de salame de chocolate.

De igual modo, as saídas ao exterior relativas ao OTL Férias da Páscoa, encontram-se nas saídas ao exterior.

É possível visualizar no apêndice VII algumas imagens de atividades realizadas no OTL do Natal e da Páscoa.

A segunda atividade em que participámos foram o apoio ao estudo aos/às jovens. Esta atividade decorria conforme as necessidades de cada jovem, visando o reforço das aprendizagens e competências académicas. Assim no apoio ao estudo eram realizadas as mais diversas fichas, nomeadamente fichas de identificação pessoal, onde consta o nome, idade, data de nascimento, naturalidade, morada, localidade, contacto, bem como os dos seus familiares mais próximos tais como pais, irmãos, tios e primos; fichas de português, leitura e interpretação de textos, realização de ditados, cópias, redações; fichas de matemática, treino do cálculo mental, adição e subtração; ordenação dos números do maior para o menor e vice-versa; realização de sequências; colocação dos símbolos maior e menor nas contas; fichas de estudo do meio, completação de quadros, questões de verdadeiro e falsos; ligação de objetos e identificação das imagens de acordo com o nome correspondente; associações de imagens de acordo com o serviço correspondente; fichas de dislexia e disortografia e fichas relativas ao projeto educativo.

A atividade no exterior envolveu a participação no projeto Basquetebol e Trissomia 21, com horário de funcionamento todas as terças e quintas-feiras das 17:30h

às 19h, no Pavilhão Multidesportivos Mário Mexia. É uma prática que pretende integrar os/as jovens/adultos/as no desporto adaptado. Estes são acompanhados pela professora de Educação Física e pelo Psicólogo. O treino conta com três momentos, iniciam com um aquecimento, seguidamente a professora elabora várias atividades como o passe de bola, drible e por último jogo de basquetebol entre os/as jovens/adultos/as.

3.3 Atividades no exterior

No decorrer do estágio curricular foram realizadas algumas saídas ao exterior conforme as atividades planeadas de acordo com os OTL correspondentes. Assim no que diz respeito ao primeiro OTL Férias de Natal houve duas saídas e no OTL Férias da Páscoa três.

A primeira saída foi ao cinema, realizou-se no dia 20 de dezembro de 2018, da parte da tarde no Alma *Shopping* na Cidade de Coimbra. O filme escolhido pelos/as jovens foi *Monstros S.A.2 – Universidade Monstros*. No final do mesmo, fomos visitar o mercado de natal situado na Praça Heróis do Ultramar, junto ao Pavilhão Multidesportivos Mário Mexia. No mesmo local, fizemos um lanche partilhado com os/as jovens, num espírito natalício e contagiante.

A segunda saída ao exterior decorreu no dia 28 de dezembro de 2018, com uma visita à Casa Municipal da Cultura de Coimbra. Na parte da manhã as atividades realizaram-se na Ludoteca da Casa Municipal da Cultura de Coimbra com a atividade “Horas do Conto”, tendo os/as jovens ouvido vários contos alusivos a época natalícia. De tarde houve sessão de cinema, com o filme “Expresso Polar”, de Robert Zemeckis, que conta a história de uma viagem de comboio mágico, que termina na cidade do Pai Natal. Foi uma atividade muito estimulante e enriquecedora para os/as jovens, com um ambiente caloroso e acolhedor.

De seguida são apresentadas as três saídas ao exterior do OTL Férias da Páscoa. A primeira saída é referente à semana cultural da Escola Superior de Educação de Coimbra, que decorreu dos dias 8 a 12 de abril de 2019. Assim, no dia 10 de abril de 2019, as atividades realizadas envolveram dinâmicas artísticas, aeróbica, danças latinas e *tai chi chuan*. A segunda saída na parte da manhã foi no mesmo local, no entanto as

atividades foram distintas. Assim foi realizada uma sessão de sensibilização sobre várias temáticas do quotidiano, como exemplo a violência doméstica, questões relacionadas com a homossexualidade e o abandono. De seguida, decorreu a visualização e participação de um teatro intitulado “ Teatro do Oprimido” que retratou alguns episódios caricatos que acontecem na sociedade à luz do dia, que ninguém dá conta, por vários motivos, particularmente agressões verbais, discriminação social, insultos homofóbicos e racismo. Na parte da tarde, decorreu a visualização do filme Wifi RALPH – Quebrando a Internet, no cinema do Alma *Shopping*, na Cidade de Coimbra.

Devido às más condições meteorológicas que se faziam sentir, a última saída ao exterior realizou –se no dia 15 de abril de 2019, no Pavilhão do CF União de Coimbra, localizado na rua Infanta Dona Maria. A atividade consistiu na aprendizagem da modalidade *rugby*, a mesma contou com vários profissionais da Escola Superior Agrária de Coimbra, que auxiliaram os participantes em algumas atividades, bem como no jogo final.

3.4 Outras participações

Ao longo do estágio foram desenvolvidas outras atividades, principalmente palestras, formações pedagógicas, *workshops* e feiras de emprego.

No dia 3 de dezembro de 2018, a convite por parte da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, decorreu uma palestra de divulgação da Associação Olhar 21, na qual participámos. A Associação foi representada pelo presidente Paulo Serra, pela tesoureira Carla Agostinho e pela sócia Elisabete Serra. A palestra tinha o intuito de dar a conhecer a instituição à comunidade envolvente. Assim primeiramente, o presidente falou no global da história da Associação bem como a sua missão valores, objetivos e princípios a qual se regem, de seguida foi caracterizada a Trissomia 21, bem como os seus mitos e verdades, e por último, esclarecimento dos projetos em que a Associação implementa e está envolvida atualmente.

No que concerne as formações e *workshops*, participámos no I Seminário Inclusão Pelo Desporto: Experiências e Desafios, que se realizou nos dias 22 e 23 de fevereiro de 2019, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O evento visou essencialmente promover um espaço de partilha de conhecimentos, metodologias de intervenção e experiências, no contexto do desenvolvimento educativo e desportivo das pessoas com deficiência.

Participámos também nas IX Jornadas Nacionais de Educação pelos Pares e no Curso de Formação Científica de Voluntári@s intitulado Promover a Saúde com Tod@s, que decorreram no dia 26 de outubro de 2018, organizados pela Fundação Portuguesa “A comunidade Contra a Sida” e pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Os temas essenciais das jornadas foram: *workshop* sobre Literacia em Saúde: das Infecções às Soluções; Educação Sexual para Tod@s: Mais um desafio para o séc. XXI; Promover a Saúde com Tod@s; Direito, Educação e Saúde; Promoção e Educação para a Saúde e para finalizar, Ser par Educador: Testemunhos de compromisso com o Voluntariado Universitário do PNEP (Programa Nacional de Educação pelos Pares).

No dia 27 de outubro de 2018, decorreu o curso de Formação Pedagógica de Voluntári@s intitulado Promover a Saúde com Tod@s, organizado pela Fundação Portuguesa “A comunidade Contra a Sida” e pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Os temas abordados na formação foram: o Referencial de Educação para a Saúde, a Educação Sexual nas escolas, o PNEP e Voluntariado: *What else?*; Temas e estratégias de intervenção em Educação para a Saúde: o PNEP em sala de aula e Somos um Corpo: A consciência corporal como estratégia de autoconhecimento. De seguida, decorreu a visualização e participação num teatro intitulado, Vem fazer connosco! e por último, realização de uma prática meditativa de *Mindfulness*.

A convite da Professora Maria da Piedade Simões Santana Pessoa Vaz Rebelo participámos no *workshop* do projeto Erasmus+ Automata for STEM, que decorreu no dia 8 de janeiro de 2019, no Edifício 3 da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. O Project Automata for STEM é num projeto educativo da União Europeia no âmbito do Programa Erasmus+, que tem como objetivo

ser um suporte para a aprendizagem da matemática e das ciências através da criação de autómatas (brinquedos em movimento).

Para compreender melhor a dinâmica do projeto, foi realizada uma atividade sobre a produção de autómatas que consistiu na realização de uma figura à nossa consideração, neste caso realizamos uma menina que relata a história dos comportamentos que devemos ter com a higiene oral. Esta foi apenas uma estratégia de um conteúdo educativo, que pode ser adaptada a outros conteúdos, facilitando assim o processo ensino-aprendizagem de um modo mais alternativo e criativo.

No dia 23 de maio de 2019, participámos na I Feira do Emprego do Núcleo de Psicologia, Ciências da Educação e Serviço Social da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com a divulgação da Associação Olhar 21, difundido à comunidade interessada os objetivos, valores, missões e projetos existentes. Foi dada a oportunidade de todos os interessados em se associar através da ficha de inscrição de sócio e do voluntariado que é possível realizar na mesma.

Capítulo 4- Projeto de Investigação: Autonomia e Inserção na Vida Ativa em Jovens Adultos/as

4.1 Contextualização teórica

A conquista da independência e da autonomia económica e social é igualmente para pessoas com NEE uma transição muito importante e fundamental. No entanto, para estes/as jovens esse processo torna-se ainda mais complicado devido a barreiras existentes, que a sociedade impõe face à problemática que lhes está associada. Numa sociedade ainda um pouco esquecida das problemáticas experienciadas pelas pessoas portadoras de deficiência, procuramos compreender de que forma as mesmas estão inseridas na sociedade, o seu processo de transição e de adaptação ao contexto de trabalho, o seu dia-a-dia e também o processo de autonomização.

4.2 Objetivos da investigação

O presente estudo incide na temática da Autonomia e Inserção na Vida Ativa em Jovens Adultos/as e na problemática da integração de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho.

Deste modo, os objetivos deste estudo passam por:

- 1) analisar perceções de jovens portadores de deficiência sobre o processo de transição para a vida ativa e de adaptação ao mercado de trabalho;
- 2) descrever o seu dia-a-dia no local de trabalho, desde as barreiras que encontram e o estabelecimento de relações interpessoais;
- 3) compreender dinâmicas de autonomização destes jovens.

Em consonância com estes objetivos, começamos por apresentar o enquadramento teórico deste estudo, seguidamente da metodologia e dos resultados obtidos.

4.3 Enquadramento teórico

4.3.1 Transição para a vida ativa

Ao longo da vida escolar, os jovens devem ser preparados para uma transição para a vida ativa “assente numa maior autonomia pessoal e social promotora de bem-estar físico, psicoafectivo e de outras dimensões” (Guia de Boas Práticas, s.d, p.43). Os mesmos devem beneficiar de um currículo em que as aprendizagens sejam orientadas em função das características e interesses de cada aluno. O que se pretende é através de um currículo funcional lhes deerm “oportunidades de realizarem atividades adequadas às suas necessidades educativas, que lhes ofereçam uma variedade de experiências e lhes proporcionam uma mobilização de saberes que os leve a adquirir competências essenciais a uma vida em sociedade, com responsabilidade e qualidade” (Guia de Boas Práticas, s.d., p.43).

Segundo o relatório síntese da *European Agency for Development in Special Needs Education* (2002) o termo transição inclui três ideias chave:

- 1) “Processo – no sentido do trabalho prévio requerido e do período de tempo necessário para a transição;
- 2) Transfer – passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro;
- 3) Mudança – em termos das situações pessoal e profissional” (p.9).

A mesma fonte refere que “a transição para o emprego surge como parte de um longo processo, que cobre todas as fases na vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada” (p.10). “Uma boa vida para todos” bem como “um bom trabalho para todos” são os últimos processo de transição bem sucedido. A organização da escola e os tipos de recursos 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” (p.10).

Assim emergem seis conceitos-chave relacionados com o conceito de transição para a vida ativa:

- 1) É um processo que deve ser apoiado pela existência e implementação de legislação e por medidas de política;
- 2) necessita de garantir a participação do/a aluno/a e de respeitar as suas escolhas pessoais. O/a aluno/a, a sua família e os profissionais devem trabalhar em grupo na formalização de um plano individual;
- 3) necessita da execução de um plano educativo individual focado no progresso do/a aluno/a;
- 4) deve ser baseada no envolvimento e na colaboração de todas as partes envolvidas;
- 5) requer uma cooperação entre escolas e mercado de trabalho, de forma a que o/a aluno/a experimente condições reais de trabalho;
- 6) é parte de um longo e complexo processo de preparação do/a aluno/a para entrar na vida económica e adulta. (European Agency for Development in Special Needs Education , 2002).

4.3.2 A importância do período de transição para a vida ativa

Em consonância com o guia de boas práticas, enalteçamos aspetos claramente importantes, nomeadamente a necessidade de um diálogo construtivo, a relevância de questões relacionadas com o desenvolvimento curricular, importância da qualidade de vida dos alunos, do seu poder de decisão, a sua participação nas atividades da comunidade escolar e educativa nas suas interações e relações sociais, a participação dos centros de recursos para a inclusão (CRI), a angariação de parceiros na comunidade, disponibilização de recursos materiais e humanos, a divulgação das atividades desenvolvidas pelos alunos, o envolvimento da comunidade e a implementação de setores públicos e privados, a criação de redes de apoio e de incentivo à criação de estágios e para finalizar a inclusão social e disponibilidade para ouvir, aceitar conhecer e experimentar (Guia de Boas Práticas, s.d.).

O processo de transição de um/a jovem com NEE deve assim contemplar várias medidas e ser implementado em articulação com a escola, família e a comunidade. No processo de transição para a vida ativa devem ser definidos e respeitados os interesses

do/a jovem. É importante que essa transição promova não só a inclusão no mundo laboral, mas também a inclusão na comunidade e na vida social.

4.3.3 Barreiras e facilitadores no processo de transição

Após à transição para a vida ativa dos/as jovens com Trissomia 21, deparam-se com uma série de dificuldades, nomeadamente obstáculos em encontrar empresas que aceitem jovens para desenvolverem experiências diretas e situações reais de estágio, complicações em estabelecer bases de cooperação entre organizações privadas, públicas e autarquias, ausência em criar redes entre instituições a que as escolas ou CRI possam recorrer, inexistência de incentivos no contexto das instituições privadas e entraves em obter recursos financeiros para implementar projetos de transição após a escola (Guia de Boas Práticas, s.d.).

No relatório síntese “Transição da Escola para o Emprego” realizado pela *European Agency For Development in Special Needs Education* (2002), desenvolveu-se uma revisão sobre o processo de TVA nos contextos europeu e internacional. Neste contexto, foram identificadas barreiras e facilitadores existentes no processo de TVA, de acordo com o mencionado relatório, como pode verificar-se no Quadro 10.

Quadro 10

Principais barreiras e facilitadores do processo de TVA

Aspetos relacionados com a TVA	Barreiras	Fatores facilitadores
Existência e implementação de medidas políticas e práticas	Falta de coordenação; Políticas passivas.	Implementação de políticas legislativas flexíveis; Regulamentações nacionais; Projetos locais; Informação aos empregadores; Organização de voluntários.
Participação do/a aluno/a e respeito pelas suas escolhas pessoais	Superproteção.	As aspirações e os desejos do/a jovem; O envolvimento dos/as alunos/as e dos pais; Estratégias educacionais claras;

		Perfil de competências; Opções abertas e informação clara.
Desenvolvimento do Programa Educativo Individual adequado	Conteúdo; Acreditação.	PIT; Avaliação regular; Abordagem multidisciplinar; Desenvolvimento de um portfolio; Certificados; Iguais oportunidades.
Envolvimento e cooperação entre todos os profissionais envolvidos	Falta de formação; Escassez de regras claras; Privação de comunicação: Falta de uma linguagem comum.	Existência de uma rede de apoio; Definição de tarefas; Reforçar os serviços de orientação vocacional; Formação complementar; Envolvimento dos empregadores e organizações de emprego.
Relacionamento entre escola e mercado de trabalho	Sistemas fechados; A educação escolar pré-escolares.	Construir redes; Definir medidas criativas; Aumentar o sistema dual; Organização flexível e medidas de formação; Melhorar a comunicação dentro do sector; Base de dados de emprego; Acompanhamento; Medidas de apoio.
Transição para o emprego é parte de um longo processo	Estruturas rígidas e/ou procedimentos do sistema educativo; Barreiras estruturais; Barreiras legais.	Processo precoce; Orientação adequada; Apoio flexível; Uma pessoa de referência; Acompanhamento.

4.3.4 Plano individual de transição (PIT)

Um PIT é um documento dinâmico que complementa o plano educativo individual (PEI), três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, no sentido de preparar a vida ativa dos alunos que frequentam a escolaridade com adaptações curriculares significativas. Contém informação específica sobre o processo de transição: interesses e competências do/a aluno/a (académicas, vocacionais, pessoais e sociais), expectativas do/a aluno/a e dos pais, entre outras; estabelece o processo de transição, expressando o projeto de vida do/a aluno/a; responsabiliza todos os intervenientes no processo de transição, incluindo o/a aluno/a, os pais e define as etapas e ações a desenvolver; é um organizador de todas as ações permitindo uma avaliação sistemática; é flexível e passível de ser adequado de acordo com as mudanças de interesses e experiências (DGE, 2018).

Segundo Soriano e European Agency for Development in Special Needs Education (2006) o PIT

é um instrumento, uma ferramenta, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens. Ele deve incluir informação sobre o universo da vida do jovem: condições familiares, história médica, tempos livres, valores e *background* cultural, e ainda informação sobre a sua educação e formação (p.23).

Contribuirá assim para atingir os seguintes resultados

umentar as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável; aferir interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho, da empresa; melhorar a autonomia, a motivação, a auto-estima e a autoconfiança do jovem; criar uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores (p.23).

O PEI é um documento essencial no que diz respeito à operacionalização das adaptações curriculares significativas. Segundo o Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho, “integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação” (n.º6 do artigo 22.º).

De acordo com a Direção Geral de Educação (2018) O PEI é: um documento formal que define as adaptações curriculares significativas a adotar, as formas de

operacionalização e a avaliação da sua eficácia; descreve as potencialidades, talentos, expectativas e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos; envolve a escola, a família e o/a aluno/a na implementação das adaptações curriculares significativas; é dinâmico e participado, sujeito a revisões e reformulações regulares, em função da monitorização e avaliação da intervenção e dos progressos do/a aluno/a.

Em consonância com o referido decreto-lei, sempre que o/a aluno/a tenha um programa educativo individual este deve ser complementado por um plano individual de transição no sentido de promover a transição do/a aluno/a para a vida ativa (n.º1 do artigo n.º25). A preparação do PIT deve orientar-se pelo “planeamento-baseado-na-pessoa”, seguindo os princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação e envolvimento do/a jovem, assim como pelos modelos de qualidade de vida, norteados por oito domínios: desenvolvimento pessoal; autodeterminação; relações interpessoais; participação; direitos; bem-estar emocional; bem-estar físico e bem-estar material (DGE, 2018, p.38).

4.3.5 Igualdade de oportunidades e direitos das pessoas com NEE

O conceito de igualdade de oportunidades foi definido pela ONU como “o processo pelo qual os diversos sistemas da sociedade e do meio envolvente, tais como serviços, actividades, informação e documentação, se tornam acessíveis a todos e em especial, às pessoas com deficiência”. O mesmo refere que o princípio da igualdade de direitos implica que “as necessidades de todos e de cada um tenham igual importância, que essas necessidades sejam a base do planeamento das sociedades e que todos os recursos sejam utilizados de forma a garantir a cada indivíduo uma igualdade de participação” (SNR-OMS, 1995 citado por Gonçalves & Nogueira, 2012, p.11). Deste modo, as pessoas portadoras de deficiência, enquanto cidadãos da sociedade, têm o direito de permanecer na comunidade e deverão ser incluídas na mesma, no ensino, saúde, emprego e serviços sociais, recebendo o apoio necessário do Estado para que a inclusão seja plena.

Em 2006 surge a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, ratificada pelo Governo português a 23 de Outubro de 2009, que defende a igualdade de direitos a todos os cidadãos especialmente das pessoas com deficiência, formação

profissional, o emprego, reabilitação e inserção profissional. No Artigo 19.º da convenção reconhece o igual direito de direitos de todas as pessoas com deficiência “ de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, e tomarão medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo desse direito e sua plena inclusão e participação na comunidade” (UNICEF, 2006).

O direito ao trabalho é um direito de todos os cidadãos, presente na Declaração Universal dos Humanos no artigo 23.º

- “1.Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à protecção contra o desemprego.
- 2.Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.
- 3.Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de protecção social.
- 4.Toda a pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses” (DRE, s.d.).

Gonçalves e Nogueira (2012), reconhecem “a inexistência de uma plena igualdade de oportunidades das PCDI no acesso ao emprego. Salientaram igualmente que o facto de se falar de igualdade de oportunidades decorre da mesma ainda não existir”. (p.90). A mesma fonte refere que

para além de se verificar uma desigualdade de oportunidades, não existe sequer uma igualdade de condição em Portugal. A desigualdade de oportunidades decorre de um conjunto de *handicaps* e constrangimentos, da pessoa e dos contextos, que colocam à partida a PCDI em desvantagem no acesso ao mercado de trabalho (2012, p.90).

Referem, assim, alguns indicadores tais como: a menor taxa de atividade e de emprego das pessoas com deficiência face à população ativa, bem como, uma maior taxa de desemprego, pessoas com limitações ao nível mental, a discriminação é muito mais acentuada, acentuam a questão do preconceito como facto preponderante para a discriminação, sendo mais saliente nas capacidades de foro mental.

Deste modo, ao longo do tempo, foram criadas medidas, leis, procurando sempre dar respostas e oportunidades às pessoas portadoras de deficiência. Muitos foram os esforços, para facilitar a inclusão destas pessoas na sociedade, no entanto ainda há um longo caminho a percorrer para que a participação seja plena e efetiva.

4.3.6 A inclusão de jovens com NEE no mercado de trabalho

A integração da pessoa portadora de deficiência ou incapacidade no mercado de trabalho é atualmente entendida como um fator essencial para a inclusão social, independência económica e consequente valorização e realização pessoal destes cidadãos/ãs. Em Portugal, as medidas de emprego dirigidas às pessoas com deficiência estão a cargo do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), na qual trabalha em rede com uma série de centros de reabilitação profissional (Gonçalves & Nogueira, 2012).

Segundo Gonçalves e Nogueira (2012) as primeiras iniciativas legislativas em Portugal no âmbito do apoio ao emprego das PCDI traduziu-se no Decreto-Lei n.º 40/83, de 25 de janeiro, segundo o qual: A Constituição da República consagra como imposição do Estado a “realização de uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração social dos deficientes, devendo, pois, ser-lhes assegurado o exercício efectivo dos direitos reconhecidos e atribuídos aos cidadãos em geral, nomeadamente o direito ao trabalho” (p.20).

O Decreto-lei n.º 108/2015, de 17 de junho, procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 290/2009, de 12 de outubro, que criou o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades, constituindo um conjunto integrado de medidas que visam apoiar a qualificação e o emprego das pessoas com deficiência e incapacidade que apresentam dificuldades de integração no mercado de trabalho. O seu objetivo é a criação de uma “Marca Entidade Empregadora Inclusiva, reforçando os apoios à qualificação, aos centros de recursos e ao emprego apoiado, bem como ajustando algumas matérias em função da implementação do Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidade” (artigo 1.º).

De acordo com Gonçalves e Nogueira (2012), a situação laboral das pessoas portadoras de deficiência tem vindo a evoluir muito favoravelmente nos últimos anos. Atualmente, o Decreto- Lei n.º 4/2019, de 10 de janeiro, estabelece um sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60 %, “visando a sua contratação por entidades empregadoras do setor privado e organismos do setor público” (artigo 1.º). Deste modo, as empresas estão mais

sensibilizadas para esta questão, evoluiu-se no âmbito da responsabilidade social da empresa, com a implementação de vários estágios profissionais, consagrados nos planos de responsabilidade social das organizações de maior dimensão. As entidades empresariais entendem também que os incentivos públicos à contratação de pessoas portadoras de deficiência têm representado um papel principal ao conceder visibilidade a esta questão no meio empresarial (Gonçalves & Nogueira, 2012).

4.3.7 Principais barreiras à inclusão profissional das pessoas com deficiência

São inúmeras as barreiras que existem para a entrada do mundo laboral de pessoas portadores de deficiência, de acordo com Gonçalves e Nogueira (2012), nomeadamente: a existência do preconceito que ainda subsiste na nossa sociedade, o desconhecimento das reais capacidades de produção das pessoas com deficiência, dificuldade em encontrar emprego, o que origina situações de precariedade no mercado de trabalho, o facto de o empregador ainda considerar a integração da pessoa com deficiência como um encargo ou um custo e não como um investimento, a pessoa com deficiência ou incapacidade é vista como menos capaz para desenvolver as funções que lhe estão destinadas, ou seja existe ainda um preconceito, as baixas qualificações de base e o baixo nível de escolaridade dificultam a inclusão profissional, as próprias famílias muitas vezes constituem barreiras à inclusão profissional, por duvidarem das capacidades dos/as jovens e pelas estratégias protetoras que têm para com os seus familiares, barreiras arquitetónicas, desconhecimento dos empresários sobre as verdadeiras capacidades das pessoas com deficiência, desconhecimento também dos mesmos das medidas e apoios existentes na contratação destes cidadãos e por fim a ausência de um conjunto de medidas práticas de discriminação positiva que potenciem o acesso ao emprego.

Segundo Kirsh et al. (2009 citado por Santos, 2016), algumas das barreiras face à integração profissional de pessoas com deficiências são: o desenvolvimento tecnológico, pois o mundo laboral é cada vez mais competitivo e é necessário um conhecimento especializado, a globalização e o aumento das tecnologias diminuem os trabalhos com funções mais manuais, acabando por limitar o emprego de pessoas cujas funções cognitivas são mais reduzidas.

Em consonância com a WHO, (2011 citado por Santos, 2016), algumas das barreiras apontadas são: problemas na prestação de serviços; financiamento inadequado; falta de acessibilidade, inexistência de consultas e envolvimento, e por fim, falta de dados e evidências. Como consequência destas barreiras, o relatório refere resultados de saúde precários; rendimento educacional inferior; menor participação económica; taxas mais elevadas de pobreza; maior dependência e restrições à participação.

4.4 Metodologia

4.4.1 Participantes

Os sujeitos da investigação foram selecionados tendo em conta características específicas, pois pretendíamos jovens independentes e autónomos, que atualmente se encontrassem a trabalhar, independentemente de terem contrato ou não. Participaram no estudo três jovens/adultos/as com Trissomia 21, sendo dois do sexo masculino e uma do sexo feminino. A razão desta escolha deveu-se ao facto de haver necessidade de dar a conhecer a sociedade e ao meio envolvente a questão da deficiência não ter que ser motivo de entrave para o que quer se seja. Tendo em conta o tipo de estudo, não é pretendida uma generalização dos resultados, dado o número reduzido de participantes, mas sim dar exemplos reais de pessoas portadoras de deficiência que estão no ativo.

4.4.2 Instrumento de recolha de dados

Tendo em consideração a temática e os objetivos da investigação, consideramos que a entrevista seria em técnica fundamental no processo de investigação. Segundo Amado (2013) “A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p.207). Neste contexto, foi então usada uma entrevista semiestruturada, audiogravada, na investigação. Passamos assim, a descrever os passos utilizados na concretização da investigação.

Estrutura do guião

Uma vez que foram realizadas entrevistas semiestruturadas, elaboramos um guião, onde constam os objetivos a alcançar e as questões fundamentais a formular, tendo a preocupação de obter o máximo de informação possível. Os dados recolhidos foram gravados e posteriormente transcritos para mais tarde serem sujeitos à análise de conteúdo.

Para a elaboração do guião da entrevista, tivemos em conta o esquema apresentado por Amado (2013) que se apresenta em apêndice VIII, bem como um consentimento informado que foi entregue aos encarregados de educação dos/as jovens, sobre os objetivos e as finalidades da entrevista, como consta em apêndice IX.

Deste modo, do guião da entrevista constam com cinco blocos, que se passam a descrever.

Bloco A- Legitimação da entrevista e apresentação- Num primeiro momento, houve uma explicação do tema da entrevista, colocando o entrevistado ao corrente dos objetivos e fundamentos do nosso trabalho de investigação. Garantimos a confidencialidade e o anonimato e solicitamos autorização para a gravar a entrevista.

Bloco B - Processo de transição e adaptação- Neste bloco tínhamos quatro objetivos: conhecer as expectativas em relação ao trabalho; saber quais as áreas de mudança mais significativas na adaptação do emprego; perceber qual a importância que o/a entrevistado/a dá ao processo de transição e conhecer as estratégias utilizadas no acolhimento dos/as jovens.

Bloco C- O que faz no dia-a-dia- Com este bloco pretendíamos conhecer alguns comportamentos do/a jovem no seu dia-a-dia no trabalho e perceber a relação com os/as colegas de trabalho e patrão.

Bloco D- Processos de autonomização- As questões deste bloco tinham como objetivos saber a importância da autonomia da vida dos/as jovens. Pretendíamos também perceber como é o seu dia-a-dia sem depender de alguém, e para finalizar, perceber como a comunidade está preparada para acolher estes/as jovens.

Bloco E- Síntese e meta-reflexão sobre a entrevista e agradecimentos- Este bloco destinou-se a referir o sentido da entrevista. Terminamos a entrevista agradecendo

a disponibilidade e a presença, valorizando a importância da entrevista para o projeto de investigação.

4.4.3 Procedimentos

As entrevistas decorreram entre maio e junho de 2019, com durabilidade variada de sujeito para sujeito, podendo ser no mínimo de 20 minutos e no máximo 35 minutos. Os locais da entrevista foram ao encontro da disponibilidade dos sujeitos, neste caso, duas entrevistas foram realizadas na sala de empresa do Pavilhão Multidesportivos Mário Mexia, a restante foi realizada no Parque Verde na Cidade de Coimbra. Procurou-se dentro das possibilidades e das circunstâncias, ter um lugar cómodo e confortável, longe de qualquer interferência. As entrevistas foram gravadas, com a autorização dos encarregados de educação, posteriormente transcritas para se proceder a análise de conteúdo.

O guião da entrevista serviu-nos como orientação, para assegurar que todos os objetivos seriam cumpridos. Foram utilizadas exemplificações de apoio a possíveis respostas, reforçando sempre a ideia pretendida.

4.4.4 Análise de dados

Análise de conteúdo

Segundo Amado (2013), a análise de dados é uma questão central na investigação. “Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)” (p.299). Depois da recolha de dados, foi necessário analisar e interpretar a informação recolhida. Foi privilegiada a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2009), por ser uma técnica flexível e adaptável às estratégias de recolha de dados e por possibilitar fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos para a compreensão dos mesmos (Amado, 2013).

Depois dos objetivos definidos e do quadro de referência teórico, procedeu-se à transcrição das entrevistas realizadas aos/às três jovens. Seguiram-se várias leituras atentas e ativas, procedendo à face de categorização. Para cada categoria foram,

posteriormente, definidas subcategorias indicadores e unidades de registo. De seguida são apresentadas as categorias e subcategorias do estudo.

Quadro 11

Categorias e Subcategorias das entrevistas aos/às jovens

Categorias	Subcategorias
Características dos/as jovens por eles próprios	Idade Local de trabalho Traços de personalidade Desportista
Processo de Transição e adaptação	Como conseguiu o emprego Realizou entrevista de emprego Expetativas e em relação ao trabalho Pessoas responsáveis que auxiliaram no emprego Importância que os entrevistados dão ao processo de transição Adaptação ao local de trabalho Desafios do dia-a-dia no trabalho Relação com os seus/suas colegas de trabalho Relação com o patrão
O dia-a-dia dos/as jovens	Horário de Trabalho Atualmente qual a tarefa que está a realizar no trabalho Rotina diária Tarefas que os/as jovens realizaram no dia da entrevista
Outros processos de autonomização	Tem <i>hobby</i> /Outras atividades Deslocação na cidade Atividades da vida diária Auxílio nas tarefas diárias Desafios do dia-a-dia
Expetativas para um futuro	Profissão que gostaria de exercer Daqui a dois anos

A análise resulta das ideias-chaves encontradas nas entrevistas. Foram identificadas cinco categorias e respetivas subcategorias como se pode verificar no Quadro 11. A respetiva análise de conteúdo encontra-se em (cf. apêndice X).

No que concerne ao critério de contagem, procedeu-se a contabilização de todas as vezes que a mesma unidade de registo aparece no indicador correspondente, como se pode verificar nos quadros seguintes.

4.4.5- Aspetos éticos

Ao longo do estudo tivemos sempre em atenção e especial cuidado na exposição de dados facultados pelos entrevistados. Assim foram salvaguardadas, por questões de anonimato e de confidencialidade as suas respostas, bem como recorremos sempre que houvesse algum elemento de identificação, à substituição da informação por XX, como é possível verificar na categoria apresentação dos/as jovens por eles próprios, cuja subcategoria, local de trabalho que se encontra em apêndice X. É de referir que os/as sujeitos/as estão referenciados por S1,S2 e S3, para proteção da sua identificação.

4.5 Resultados

Neste tópico iremos proceder à interpretação da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos participantes no estudo. Deste modo para cada categoria, serão apresentadas as subcategorias e também os indicadores que as caracterizam, assim como a sua frequência.

A categoria, Apresentação dos entrevistados/Características dos/as jovens por eles próprios, integra quatro subcategorias, sendo os dados apresentados no Quadro 12.

A primeira subcategoria é relativa à **Idade** com dois indicadores 23 e 24 um dos participantes não referiu a idade. A subcategoria **Local de trabalho** possui três indicadores, nomeadamente, Escola, Restauração e Indústria farmacêutica. A subcategoria **Traços de personalidade** conta com seis indicadores, nomeadamente os indicadores como Alegre, Amigo dos amigos, sendo estes os indicadores referidos com

mais frequência, duas vezes, já os restantes indicadores, a saber, Feliz, Simpática, Bom rapaz e Boa apresentação física são referidos apenas uma vez. Por último a subcategoria **Desportista** possui três indicadores, Remo, Corrida e Basquetebol cada um referido por cada um dos participantes.

Quadro 12

Subcategorias, indicadores e frequências da categoria Apresentação dos/as entrevistados/as /Características dos/as jovens por eles/as próprios/as

Categoria: Apresentação dos/as entrevistados/as/Características dos/as jovens por eles/as próprios/as		
Subcategoria	Indicadores	Frequência
Idade	23	1
	24	1
Local de trabalho	Escola	1
	Restauração	1
	Indústria farmacêutica	1
Traços de personalidade	Alegre	2
	Feliz	1
	Simpática	1
	Bom rapaz	1
	Amigo dos amigos	2
	Boa apresentação física	1
Desportista	Remo	1
	Corrida	1
	Basquetebol	1

A categoria Processo de Transição e adaptação inclui nove subcategorias: Como conseguiu o emprego, Realizou entrevista de emprego, Expetativas em relação ao trabalho, Pessoas responsáveis que auxiliaram no emprego, Importância que os entrevistados dão ao processo de transição, Adaptação ao local de trabalho, Desafios do dia-a-dia no trabalho, Relação com os seus/suas colegas de trabalho e por fim Relação com o patrão.

As subcategorias, indicadores e respectivas frequências são apresentados no Quadro 13.

Da sua análise, constata-se que a subcategoria **Como conseguiu o emprego** conta com dois indicadores, sendo Mãe, com três frequências, e Amigos, com apenas uma frequência.

Por outro lado, a subcategoria **Realizou entrevista de emprego** integra três indicadores, sendo Não sabem, Não realizou, com duas frequências e Realizou com uma frequência.

Na subcategoria **Expetativas em relação ao trabalho** existem dois indicadores, sendo Realizar várias tarefas e ser útil, com duas frequências, e De ter sucesso, com apenas uma frequência.

No que diz respeito à subcategoria **Pessoas responsáveis que auxiliaram no emprego** existem três indicadores todos eles com a mesma frequência.

A subcategoria **Importância que os entrevistados dão ao processo de transição** integra indicadores referidos com mais frequência. Assim o indicador Sentimento de felicidade e de realização conta com cinco frequências, o indicador Bom, com duas, e por último o indicador, Má, com uma frequência. Alguns exemplos do indicador Sentimento de Felicidade e de realização referidos pelos/as jovens “Senti-me alegre e super contente e realizado” “Senti- me bem e borboletas na barriga”.

No que concerne a subcategoria **Adaptação ao local de trabalho** conta com dois indicadores, sendo Boa e Complicada com duas frequências cada um.

Na subcategoria **Desafios do dia-a-dia no trabalho** conta com três indicadores, Não sabe, Atender os clientes e Relações de amizade com o sexo oposto, com uma frequência em cada indicador.

A subcategoria **Relação com os seus/suas colegas de trabalho** integra quatro indicadores, sendo Boa e Simpáticos e atenciosos, com duas frequências, e Mais ou menos e Ajudam nas tarefas, com apenas uma frequência.

Por último, a subcategoria **relação com o patrão** possui quatro indicadores, nomeadamente Amigo com duas frequências e Desconhece o patrão, Compreensível e Boas pessoas com um uma frequência cada indicador.

Quadro 13

Subcategorias, indicadores e frequências da categoria Processo de transição e adaptação

Categoria: Processo de transição e adaptação		
Subcategoria	Indicadores	Frequência
Como conseguiu o emprego	Mãe	3
	Amigos	1
Realizou entrevista de emprego	Não sabem	2
	Não realizou	2
	Realizou	1
Expetativas em relação ao trabalho	Realizar várias tarefas e ser útil	2
	De ter sucesso	1
Pessoas responsáveis que auxiliaram no emprego	Mãe	1
	Patrão	1
	Amigos	1
Importância que os entrevistados dão ao processo de transição	Sentimento de Felicidade e de realização	5
	Bom	2
	Má	1
Adaptação ao local de trabalho	Boa	2
	Complicada	2
Desafios do dia-a-dia no trabalho	Não sabe	1
	Atender os clientes	1
	Relações de amizade com o sexo oposto	1
Relação com os seus/suas colegas de trabalho	Boa	2
	Mais ou menos	1
	Simpáticos e atenciosos	2
	Ajudam nas tarefas	1
Relação com o patrão	Desconhece o patrão	1
	Amigo	2
	Compreensível	1
	Boas pessoas	1

A categoria O dia-a-dia dos jovens integra três subcategorias, sendo os dados apresentados no Quadro 14.

A primeira subcategoria é relacionada com o **Horário de trabalho** com dois indicadores, nomeadamente 8 horas diárias e Dias, com uma frequência cada um.

A subcategoria **Atualmente qual a tarefa que está a realizar no trabalho** conta com três indicadores, Atividades com crianças, Atividades relacionadas com restauração e Organização e montagem de materiais cada um referido por cada um dos participantes.

Por último a subcategoria **Rotina diária Tarefas que os/as jovens realizaram no dia da entrevista** possuiu cinco indicadores: Cumprimentos do horário de trabalho e Regresso a casa ao final da tarde com familiar, referidos duas vezes, os restantes Rotinas de preparação diárias realizadas de forma autónoma, Ida para o trabalho de forma autónoma e Desporto com apenas uma frequência.

Quadro 14

Subcategorias, indicadores e frequências da categoria O dia-a-dia dos/as jovens

Categoria: O dia-a-dia dos/as jovens		
Subcategoria	Indicadores	Frequência
Horário de Trabalho	8 horas diárias	1
	Dias	1
Atualmente qual a tarefa que está a realizar no trabalho	Atividades com crianças	1
	Atividades relacionadas com restauração	1
	Organização e montagem de materiais	1
Rotina diária Tarefas que os/as jovens realizaram no dia da entrevista	Rotinas de preparação diárias realizadas de forma autónoma	1
	Ida para o trabalho de forma autónoma	1
	Cumprimentos do horário de trabalho	2
	Desporto	1
	Regresso a casa ao final da tarde com familiar	2

A categoria Outros processos de autonomização possuiu cinco subcategorias como se pode verificar no Quadro 15.

A primeira subcategoria **Tem Hobby/Outras atividades** conta com sete indicadores, sendo Piscina e Basquetebol e Jogos, com duas frequências e Padel, Terapia da fala, Projeto Educativo, Remo e Música com uma frequência.

Na subcategoria **Deslocação na cidade existem** três indicadores, sendo Autocarro, com três frequências, como exemplo “Autocarro (...). Apanho o 39 entro na xx até xx”. A pé, com uma frequência, e Sozinho/a referida duas vezes pelos/as jovens.

No que diz respeito às **Atividades de vida diária** conta com dois indicadores, Preparação da mochila, com apenas uma frequência, e Realização de atividades domésticas, em casa, com três frequências, alguns exemplos “Tirar e pôr a mesa, fazer a caminha e o pequeno – almoço” e “Coloco os grafos, pratos copos e bebida. Arrumar a cama, varrer o chão e apanhar o lixo e passar a esfregona na casa de banho (...)”.

A subcategoria **Auxílio nas tarefas diárias** conta com dois indicadores nomeadamente, Sim, proferidas duas vezes pelos jovens, e Não, com apenas uma frequência.

Por último, a subcategoria **Desafios do dia-a-dia** integra três indicadores, Não sabe, Ir passear e Remo com uma frequência cada indicador.

Quadro 15

Subcategorias, indicadores e frequências da categoria Outros processos de autonomização

Categoria: Outros processos de autonomização		
Subcategoria	Indicadores	Frequência
Tem <i>hobby</i>/Outras atividades	Piscina	2
	Basquetebol	2
	Padel	1
	Terapia da fala	1
	Projeto educativo	1
	Remo	1
	Jogos	2

	Música	1
Deslocação na cidade	Autocarro	3
	A pé	1
	Sozinho	2
Atividades da vida diária	Preparação da mochila	1
	Realização de atividades domésticas, em casa	3
Auxílio nas tarefas diárias	Sim	2
	Não	1
Desafios do dia-a-dia	Não sabe	1
	Ir passear	1
	Remo	1

A categoria Expetativas para um futuro, integra duas subcategorias, apresentadas no Quadro 16.

A subcategoria **Profissão que gostaria de exercer** conta com cinco indicadores, Cantora, Empregado do mês, Professor, Cozinheiro e Lutador de judo, todos eles com apenas uma frequência.

A subcategoria **Daqui a dois anos** tem seis indicadores, sendo Continuar no mesmo emprego com um maior número de frequência, duas e Ser cantora, Ganhar troféus, Ser chef de cozinha, Ter namorada e Socializar todos eles com o mesmo número de frequências, um.

Quadro 16

Subcategorias, indicadores e frequências da categoria Expetativas para um futuro

Categoria: Expetativas para um futuro		
Subcategoria	Indicadores	Frequência
Profissão que gostaria de exercer	Cantora	1
	Empregado do mês	1
	Professor	1
	Cozinheiro	1

	Lutador de judo	1
Daqui a dois anos	Ser cantora	1
	Ganhar trofeus	1
	Continuar no mesmo emprego	2
	Ser chef de cozinha	1
	Ter namorada	1
	Socializar	1

Conclusões

Apesar dos esforços que têm vindo a ser essenciais e fundamentais no que concerne à empregabilidade no mercado de trabalho de jovens adultos/as portadores/as de deficiência, de acordo com os autores Gonçalves e Nogueira (2012) ainda existe um longo percurso a realizar para que realmente todas as pessoas portadoras de deficiência, por um lado, estejam incluídas e integradas na sociedade de acordo com os princípios de igualdade, por outro, estejam no mercado de trabalho, pelas suas capacidades e competências.

Com base nos resultados obtidos através do projeto de investigação, foi possível a obtenção de algumas conclusões. Assim, constata-se que existe de facto algum interesse por parte de empresas a contratar pessoas com deficiência por diversos motivos, pelo potencial e competência da pessoa e pelos ganhos e prestígios das empresas na contratação de pessoas portadoras de deficiência.

Relativamente ao processo de transição e de adaptação, é possível verificar que existe ainda uma grande necessidade de os pais destas pessoas serem um meio para a obtenção de um emprego, uma vez que estes dão a cara na apresentação das reais capacidades que os mesmos têm para realizar uma determinada tarefa. É muito importante para estes a fase de transição, uma vez que lhes permite obter estabilidade. Adaptação ao local de trabalho é, de forma unânime, boa, constatando-se que os colegas de trabalho não os colocam de parte perante as dificuldades. O seu dia-dia é de igual

forma exigente, existe uma rotina que todos fazem, de acordo com as suas tarefas, além disso são pessoas autónomas, deslocam-se na cidade de forma segura, sem ter que depender de alguém, estão inseridos em vários *hobbies* de acordo com os seus gostos pessoais, realizam AVD sem precisarem de ajuda, ou seja fazem uma vida normal como outro cidadão comum.

Considerações finais

A realização do estágio curricular na Associação Olhar 21 foi sem dúvida uma experiência muito enriquecedora, que possibilitou fazer uma diversidade de atividades e nos proporcionou um crescimento, tanto a nível profissional como pessoal, dando-nos uma abrangência muito clara das diversas funções que podemos efetuar enquanto futura mestre em Ciências da Educação. Foi uma grande escola para colocar em prática todos os objetivos e conhecimentos adquiridos ao longo dos cinco anos de formação contínua primeiro na Licenciatura e depois no Mestrado em Ciências da Educação.

Das diversas atividades que foram desenvolvidas no estágio curricular, o projeto educativo OLHAR A TODOS: Promoção de competências de desenvolvimento pessoal e social, foi o que mais se destacou, devido ao seu conteúdo educativo, à sua abrangência e dinâmica desenvolvida, uma vez que exigiu um trabalho detalhado de como realizar as unidades e atividades ao exterior, de acordo com as várias temáticas que foram desenvolvidas ao longo do estágio. Para isto, foi necessário um trabalho de pesquisa, planificação, desenvolvimento e implementação no decorrer dos oito meses em que decorreu. De uma forma geral, os seus resultados foram muito satisfatórios, sendo de referir também o apoio da Direção da Associação Olhar 21 na sua implementação, ao considerar a grande importância e a necessidade constante de dar formação a um público-alvo específico e reconhecer o projeto uma mais-valia para adquirir novos conhecimentos e rever alguns que poderiam já existir. O apoio constante e a dedicação dos encarregados de educação dos/as jovens, no que concerne ao envolvimento dos mesmos no projeto foi fundamental, uma vez que sem o auxílio destes nada seria possível. Neste contexto, foi também detetada uma necessidade, que mais tarde poderá vir a ser desenvolvida, dado terem considerado que o projeto poderia ser mais eficaz se houvesse a oportunidade de expandir as suas unidades, ou seja, a duração de uma unidade poderá vantajosamente expandir-se por dois/três meses, para assim consolidar melhor os conteúdos. De realçar também que a implementação do projeto foi acompanhada da sua avaliação, segundo o Modelo de Donald Kirkpatrick, envolvendo a avaliação da satisfação dos/as jovens/adultos/as, das aprendizagens, da transferência destas em vários contextos e do impacto do projeto.

O projeto de investigação permitiu ter uma compreensão mais aprofundada sobre os processos de autonomia e inserção na vida ativa em jovens adultos/as. Para

além da pesquisa bibliográfica sobre a temática, os resultados obtidos através das entrevistas semiestruturadas foram importantes para conhecer a realidade em que vivem estes/as jovens/adultos/as. De acordo com os resultados, é notório que estes/as fazem um vida normal, independentemente de terem alguma limitação, estão inseridos na sociedade, possuem emprego, são autónomos/as nas suas AVD e fazem uma vida normal como outro/a cidadão/ã, têm objetivos, ambições, projetos, horários e rotinas a cumprir, responsabilidades e muitos desejos.

Todo o trabalho desenvolvido e realizado na Associação teve como objetivo o desenvolvimento integral dos/as jovens/adultos/as, visando torná-los/as mais independentes e autónomos/as no seu dia-a-dia e perante os desafios da sociedade. Concluímos agora esta etapa com a certeza que todo o percurso percorrido, com os seus desafios, dificuldades e obstáculos foram de algum modo importantes para o nosso crescimento profissional e mesmo pessoal.

Referências bibliográficas

Alves, M. M. (2010). A Implementação das Práticas Centradas na Família. In M. Alves (Ed.), *Intervenção Precoce e Educação Especial: Práticas de Intervenção Centradas na Família* (pp. 65-86). Viseu: Psicossoma.

Amado, J. (2013). A Entrevista na Investigação Educacional. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/ptpt/livro/manual_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_qualitativa_e_m_educa%C3%A7%C3%A3o

Amado, J. (2013). Procedimentos de Análise de Dados. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.299-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/ptpt/livro/manual_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_qualitativa_e_m_educa%C3%A7%C3%A3o

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Barreira, C. (2009). *Os contributos dos Modelos de Kirkpatrick e de Stufflebeam para o desenvolvimento de uma estratégia avaliativa do processo formativo*. In H. Ferreira, C. Lima, F. Alves, G. Santos, & S. Bergamo (Orgs.), *X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Investigar, Avaliar e Descentralizar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança

Botelho, A. M. (2012). *A relação do Treino das Competências Sociais e a Aprendizagem numa Perspetiva Inclusiva*. Relatório de mestrado: Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2468/1/Tese%20Mafalda.pdf>

Coelho, C. (2016). *A síndrome de Down*. Revista Psicologia. PT– O Portal dos Psicólogos. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0963.pdf>

Colado, I.C. (2011). *Habilidades Adaptativas: Un Cambio en el Modelo de Intervención*. Síndrome de Down: Vida Adulta, 3 (8), pp 47-53. Espanha: Fundación Iberoamericana Down21

De Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). *A avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRSA*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), pp.267-274. Brasília. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a124/4b55427999ec6edaa06c0fafbfb762db3a64.pdf>

Decreto-lei nº 4/2019 de 10 de Janeiro. Diário da República nº 7/2019 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/117663335>

Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de Julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>

Decreto-lei nº 108/2015 de 17 de Junho. Diário da República nº 116/2015 – I Série. Lisboa: Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/67507927>

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P.(1996). *Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento*. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 9 (2), 233-255. Porto Alegre. Disponível em: http://www.rihs.ufscar.br/wpcontent/uploads/2015/02/primeiro_artigo.pdf

Diário da Republica Eletrónico. (s.d.). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU. Disponível em: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Para Uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

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

Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial: Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Saber (e) Educar, 7, pp. 29-50. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/995/2/SeE_7EducacaoEspecial.pdf

Guia de Boas Práticas: *Intervenção Educativa na Trissomia 21*. (s.d.). Associação Olhar 21

Gonçalves, J., Nogueira, J.M. (2012). *O Emprego das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade- Uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Lisboa. GEP/MSSS Disponível em: http://www.cartasocial.pt/pdf/emprego_pdi.pdf

Martinelli, P. A., Jenaro, C & Franco, P.R. (2011). *Empleabilidad en Jóvenes con Discapacidad Intelectual: Evaluación e Intervención en Habilidades Sociales Y de Afrontamiento*. Síndrome de Down: Vida Adulta, 3 (8), pp 39-46. Espanha: Fundación Iberoamericana Down21

Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007). *Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca*. In Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Educação para o sucesso: políticas e actores (Vol. 2, pp. 178-189). Porto. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf>

Santos, J. M. (2016). *Representações sociais da deficiência intelectual e o processo de integração socioprofissional: análise exploratória com técnicos da área*. Dissertação de mestrado: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. Disponível em:

<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/32880/1/TESE%20MIP%20Joana%20Margarida%20Santos%202016.pdf>

Soriano, V., & European Agency for Development in Special Needs Education. (2006). *Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Bélgica., European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/individual-transition-plans_itp_pt.pdf

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção: Na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho. Disponível em: [http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](http://www.pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

UNICEF (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>

Apêndices

Apêndice I- Questionário aos pais

Questionário

No âmbito do estágio foi desenvolvido o projeto educativo OLHAR A TODOS: Promoção de competências de desenvolvimento pessoal e social. O objetivo deste questionário é entender em que medida a implementação do projeto teve influência na autonomia dos/as jovens/ adultos/as.

A participação é voluntária e confidencial, sendo os dados usados apenas para fins de uma análise da implementação do projeto. Agradecemos a colaboração e disponibilidade, fundamental para a avaliação do projeto.

Muito obrigada pela atenção dispensada.

A Mestranda, Daniela Faria

Parte I- Variáveis sociodemográficas

1. **Idade:** _____ anos

2. **Sexo:**

Masculino

Feminino

Outro

3. **Estado civil:**

Solteiro

Casado

Divorciado

Viúvo

Outro

4. **Residência:**

Cidade

Vila

Aldeia

5. Habilitações literárias:

Ensino básico

Ensino secundário

Ensino superior

6. Situação Laboral:

Empregado

Desempregado

Reformado

Outro: _____

Parte II- Questões

1. Quais as principais aprendizagens que o seu/ sua educando (a) adquiriu devido a frequentar o projeto?

2. Que mudanças têm vindo a ocorrer no/a próprio/a jovem e na dinâmica familiar em função do projeto?

3. Assinale o seu grau de Satisfação e do (a) educando (a) ao longo da participação do projeto, de acordo com a seguinte escala: de 1= Ausência de satisfação a 5= Muita satisfação.

Pais 1____ 2____ 3____ 4____ 5____

Educando(a) 1____ 2____ 3____ 4____ 5____

3.1 Razões da satisfação ou insatisfação dos/as jovens ao participar no projeto.

4. Pontos fortes do projeto implementado.

5. Sugestões de melhoria fase ao projeto implementado.

Obrigada pela atenção dispensada.

Apêndice II- Consentimento informado aos pais

Declaração de Consentimento Informado

Caros Pais,

No âmbito do 2º Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, encontro-me a realizar o relatório de estágio curricular na Associação Olhar 21, sob a orientação da Professora Doutora Piedade Vaz e do Dr. Marco Rodrigues. No âmbito do estágio foi desenvolvido o projeto educativo OLHAR A TODOS: Promoção de competências de desenvolvimento pessoal e social.

O objetivo deste questionário é entender em que medida a implementação do projeto teve influência na autonomia dos/as jovens/ adultos/as.

A participação é voluntária e confidencial, sendo os dados usados apenas para fins de uma análise da implementação do projeto. Agradecemos a colaboração e disponibilidade, fundamental para a avaliação do projeto.

Muito obrigada pela atenção dispensada.

A Mestranda,

Daniela Faria.

Fui devidamente informado (a) do objeto do questionário, autorizo a divulgação de forma anónima dos resultados

Coimbra, _____ de _____

Coimbra, _____ de _____

(Assinatura do Participante)

(A Responsável)

Apêndice III-Análise de Conteúdo dos questionários dos pais

Categories	Sub- categorias	Indicadores	Unidades de registo
Mudanças nos/as jovens face ao projeto	Aquisição de conhecimentos	Aquisição de conhecimentos nas áreas do projeto	Aquisição de vários conhecimentos nas áreas do projeto.
	Desenvolvimento de competências da vida diária	Saber ver as horas	Aprende a ver melhor as horas (...). (...) ver melhor as horas e os minutos (...). (...) Adquiriu perguntar que horas são. (...) áreas do projeto que são muito importantes para o seu dia-a-dia.
		Meios de Comunicação	Atender o telemóvel. Fazer pesquisas no telemóvel.
		Aprender a andar de autocarro	Aprender a andar de autocarro.
		Contagem de dinheiro	Contagem do dinheiro. Fazer compras, pagamentos ect.
		Maior conhecimento das atividades da vida diária	Obteve noção mais clara das funcionalidades e vida diária disponíveis na sociedade. a nível do trabalho de casa e das tarefas domésticas.
		Melhoria na gestão da vida diária	Utilizar estas ferramentas corretamente.
		Bater a porta antes de entrar	Adquiriu bater a porta antes de entrar.

Desenvolvimento de competências sociais	Melhorias a nível do saber -estar	Aprendeu e desenvolveu a competências a nível do saber estar socialmente.
	Melhor compreensão do ponto de vista do outro	(...) melhorou a perceção e compreensão do ponto de vista dos outros.
	Partilha de experiências	A existência de grupo. O facto das experiencias serem partilhadas pelos amigos.
Desenvolvimento de competências de expressão	Juntar melhor as palavras	(...) juntar mais palavras. (...) e a juntar mais palavras.
	Tomada de consciência do direito a opinião	Expressar sobre a sua própria vida. A consciência de poder ser ouvida e que tem direito a opinião (...). Mais interventiva, querendo dar a sua opinião nas mais variadas situações e assuntos. (...) participação informada em conversas de grupo.
Desenvolvimento da autonomia	Maior autonomia	Ficou mais autónomo (...). Será ainda cedo mas penso que em termos de autonomia terá absorvido mais valências. O conseguir mais autonomia (...). Ao ter mais autonomia fica mais autónomo e dá mais

	dos/as jovens		<p>liberdade a família.</p> <p>Mais autonomia (...).</p> <p>A X ficou com mais autonomia a nível do trabalho de casa e das tarefas domésticas.</p> <p>Ficou com mais vontade de trabalhar.</p> <p>A autonomia dos jovens e família.</p> <p>Dar ferramentas para melhorar a autonomia do jovem.</p> <p>Desenvolver autonomia (...).</p>
		Maior autoconfiança	<p>(...) maior autoconfiança muito importante para a autonomia que acho que melhorou um pouco.</p> <p>Maior autoconfiança (...).</p> <p>Estar mais a vontade com ela própria.</p> <p>desenvolvimento de estratégias pessoais.</p>
	Perceção de mudanças da dinâmica familiar	Maior liberdade a família	Dá mais liberdade a família (maior autonomia ...) e família.
		Maior participação nos assuntos familiares	Participação nas conversas familiares (...).
	Motivação dos/as	Gosto em ir ao	<p>O X adorou o projeto (...).</p> <p>Ficava satisfeito em participar no projeto.</p> <p>O educando sempre mostrou</p>

Apreciação global do projeto	jovens face ao projeto	projeto/vontade de participar	<p>interesse em participar no projeto.</p> <p>O Educando gosta de participar (...).</p> <p>Quando vimos que a nossa filha está sempre pronta para participar no projeto é sinal evidente da sua satisfação.</p> <p>Grande vontade de participar (...).</p> <p>Vai com satisfação ao projeto.</p>
	Razões/motivos da satisfação dos/as jovens	<p>Interesse dos conteúdos</p> <p>Interação com o grupo</p> <p>Sentimento de pertença</p>	<p>Manifestou sempre motivação quer pelos conteúdos.</p> <p>Quer pela interação e pelas relações interpessoais criadas no grupo.</p> <p>Principalmente pela experiência e vivência em grupo.</p> <p>Pertença de grupo e participação com ele.</p>
	Satisfação dos pais no projeto	<p>Maior sentimento de felicidade em função da perceção das mudanças nos filhos</p>	(...) terá absorvido mais valências o que nos torna mais felizes.
		<p>Grau elevado de satisfação</p>	60 % dos pais avaliaram o projeto educativo no nível 5-muita satisfação, que corresponde a 6 pais no total

			e 40% refere alguma satisfação que corresponde a 4 no total.
	Pertinência do projeto	Integração dos/as jovens na sociedade	Tentativa de integração da X numa sociedade as vezes um pouco cega para este problema da comunidade. Competência para o exercício da cidadania.
	Avaliação da formadora	Interação da formadora face ao projeto implementado	Dinamismo da formadora,..... que estabeleceu com os jovens. Mantem apelativo diversidade de temas (...).
		Resolução de problemas	(...) solução de problemas.
	Sugestões de melhoria	Ser mais intensivo/ maior duração	É fundamental que num próximo projeto seja mais intensivo (...). Maior duração e diversidade de matérias. Implementar mais atividades do dia-a-dia talvez aumentar o tempo deste projeto. Maior número de horas ao projeto para consolidar melhor as aprendizagens. (...) ser um projeto diário num determinado período. (...) dois dias de semana (teoria) e uma saída em 15/15 dias.

		Dar continuidade ao projeto	Dar continuidade ao projeto. Embora a continuidade do projeto seja muito importante. É muito importante a continuidade do projeto para que os objetivos sejam realmente alcançados e as aquisições concretizadas.
--	--	-----------------------------	---

Apêndice IV- Guião da entrevista a um técnico da instituição

Guião da Entrevista

Entrevistador: Daniela Faria

Entrevistado: XX

Data: 31 de maio de 2019 Local: Sala da Associação Olhar 21

Blocos	Objetivo do bloco	Questões
Bloco 1 Impacto do projeto na autonomia dos/as jovens	Perceber as modificações dos/as jovens após o projeto. Saber os benefícios para os/as jovens.	Em que medida houve modificações nos comportamentos dos/as jovens a nível institucional ao longo do projeto? Exemplos. Em que medida houve modificações nos comportamentos dos/as jovens a nível social? Exemplos. Em síntese quais foram os principais benefícios para os/as jovens/adultos/as?
Bloco 2 Impacto do projeto na Associação	Perceber qual a influência do projeto nos pais e na Associação. Na relação dos pais com a Associação.	Em que medida a implementação do projeto influenciou os pais? O projeto influenciou a relação dos pais com a própria Associação. Exemplos. Influência do projeto na Associação? Exemplos. Pontos fortes no projeto implementados? Sugestões de melhoria no projeto?

Agradecemos o tempo que nos disponibilizou.

Apêndice V-Consentimento informado a um técnico da instituição

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Faculdade de
Coimbra**

Entrevista

Esta entrevista insere-se no projeto educativo OLHAR A TODOS: Promoção de competências de desenvolvimento pessoal e social, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Piedade Vaz e do Dr. Marco Rodrigues.

O objetivo da entrevista é entender em que medida a implementação do projeto teve influência na autonomia dos/as jovens/ adultos/as.

A participação é voluntária e confidencial, sendo os dados usados apenas para fins de análise do projeto. Agradecemos a colaboração e disponibilidade, fundamental para a avaliação do projeto.

Muito obrigada!

A Mestranda, Daniela Faria.

Consentimento informado

Fui devidamente informado (a) do objeto da entrevista, autorizo a sua participação e a também a gravação da entrevista.

Coimbra, _____ de _____

Coimbra, _____ de _____

(Assinatura do Participante)

(A responsável)

Apêndice VI-Análise de Conteúdo da entrevista a um técnico da instituição

Categories	Sub- categorias	Indicadores	Unidades de registo
Avaliação global	Avaliação do projeto	Importância de atuar a nível da estimulação precoce	S1- (...) desde cedo eles devem ser estimulados (...)
		Pertinência da área e objetivos do projeto/de desenvolver competências sociais básicas	S1- (...) este projeto veio mais uma vez reforçar que estes jovens necessitam de aprender as competências básicas, como estar em sociedade, horas, também conhecer os meios de transporte tudo isto é importante para eles. S1- (...) saberem estar em sociedade é muito importante para eles. S1- (...) a aquisição de conteúdos e de tópicos para eles aplicarem na sociedade é a aprendizagem desses conteúdos é um ponto forte.
		Importância de dar continuidade ao projeto dada a sua relevância	S1-Projetos destes tem algum impacto (...). S1- E acho que a associação deve de continuar a promover este tipo de projetos para os nossos jovens estarem cada

			vez mais integrados e incluídos na sociedade.
	Avaliação dos módulos	Pertinência de todos os módulos Aprendizagens feitas por todos/as os/as jovens	S1-Todos os módulos foram muito importantes. S1-Depois da avaliação final todos aprenderam um bocadinho de cada módulo.
	Sugestões de melhoria	Maior duração dos módulos Maior número de atividades no exterior/contacto com a realidade Intensificação de treino de competências	S1-Em vez de um mês cada módulo durar dois ou três meses para consolidar bem as aprendizagens (...). S1- (...) haver mais saídas ao exterior, contato com a realidade. S1- (...) mais role playing, mais treino das competências, para que estes estarem mais aptos na sociedade.
	Perceção de	Foram feitas aprendizagens que vão aplicar na vida em sociedade	S1- (...) isso também é importante porque depois eles vão aplicar na sociedade. S1- (...) porque primeiro ensinou alguns conteúdos para estar em sociedade, alguns tópicos,
		Promoveu a	Este tipo de projetos é

Perceção do impacto	mudanças nos/as jovens	autonomia dos/as jovens	muito importante para a autonomia dos jovens.
		Mudanças ocorridas a nível das relações interpessoais	S1- (...) começaram a darem-se melhor uns com os outros, relacionarem-se uns com os outros, acho que houve pertença ao grupo eles se identificam uns com os outros. Há alguns dos jovens (...) têm mais resistência ao grupo, uma vez que houve uma desistência.
	Perceção de mudanças na instituição	Maior envolvimento dos pais	S1- Os pais dos jovens inscritos vieram mais a olhar 21. S1- Há pais que se envolveram na dinâmica das atividades.
		Envolvimento dos pais teve impacto no desenvolvimento dos/as jovens/sucesso do projeto	S1- (...) e isto também é bom para a instituição, o envolvimento dos pais é muito importante e os pais são muito importantes para o percurso deles aqui no projeto. S1- (...) e isso em termos de ir levar e buscar os miúdos acho que se não se envolvessem não tinha população para o projeto. S1- A questão de os pais

			virem cá a associação, estarem mais presentes, virem trazer conversar sobre o projeto e o impacto do projeto na vida dos jovens. Sim acho que influenciou.
Perceção da transferência	Exemplos de comportamentos de transferência	Bater à porta antes de entrar Saber ver as horas Aplicação em casa de algumas regras	S1- (Exemplo no primeiro módulo) aprenderam as regras básicas de como estar em sociedade (...). S1- (...) já sabe as horas por exemplo (...). S1-X em casa já aplica algumas regras que aprendeu (...).

Apêndice VII- Imagens de algumas atividades realizadas nos OTL's



Árvore de Natal Sala 1



Árvore de Natal Sala 2



Árvore de Natal Hospital Pediátrico
de Coimbra



Marcadores de Livros



“Três em Linha”



Máscara de Carnaval



Lembrança da Páscoa

Apêndice VIII- Guião da entrevista aos/ às jovens**Guião da Entrevista**

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Data: _____ Local _____

Blocos	Objetivo do Bloco	Questões
Bloco A Legitimação da entrevista Apresentação	Explicação do tema da entrevista ao entrevistador. Explicar os fundamentos e os objetivos da entrevista.	Se eu pedisse para se apresentar, que duas características diria sobre si?
Bloco B Processo de Transição e adaptação	Saber as expetativas em relação ao trabalho. Saber quais as áreas de mudança mais significativas na adaptação do emprego. Perceber qual a importância que o entrevistado dá ao processo de transição. Perceber que estratégias são utilizadas no acolhimento dos/as jovens.	Do seu ponto de vista quais as expetativas antes de começar a trabalhar? Gostava que me dissesse como conseguiu o seu estágio/emprego? Gostava que me dissesse quem foram as pessoas responsáveis que auxiliaram na obtenção do emprego? Na sua opinião como foi o processo de transição escola/emprego (a sua adaptação)? Realizou entrevista de emprego? Gostaria que me descrevesse o sentimento depois de um

		<p>processo de transição feito com sucesso?</p> <p>Na sua opinião como foi a adaptação ao local de trabalho?</p>
<p>Bloco C</p> <p>O que faz no dia-a-dia</p>	<p>Conhecer alguns comportamentos no dia-a-dia no trabalho.</p> <p>Perceber a relação com o patrão e colegas de trabalho.</p>	<p>Gostaria que me descrevesse a tarefa que atualmente está a realizar?</p> <p>Gostava que me dissesse os principais desafios no dia-a-dia no trabalho?</p> <p>Na sua opinião como é a sua relação com os seus colegas de trabalho? E patrão?</p>
<p>Bloco D</p> <p>Processos de autonomização</p>	<p>Saber a importância da autonomia na vida dos/as jovens.</p> <p>Perceber como é o seu dia-a-dia sem depender de alguém.</p> <p>Perceber como a comunidade está preparada para acolher estes/as jovens.</p>	<p>Gostaria que me descrevesse o seu dia-a-dia:</p> <p>Tem Hobby?</p> <p>Como se desloca na cidade?</p> <p>Outras atividades que realiza?</p> <p>Como se desloca?</p> <p>O que faz nas atividades da vida diária?</p> <p>Como se processa?</p> <p>Tem ajuda?</p> <p>Principais desafios no seu dia-a-dia?</p>
<p>Bloco E</p> <p>Síntese e meta-reflexão sobre a entrevista</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>Referir o sentido da entrevista.</p> <p>Agradecer a disponibilidade</p>	<p>Qual era a profissão que gostaria de exercer? Concretizou-se?</p> <p>Do seu ponto de vista que expectativas tem para um futuro daqui a dois anos (o que imaginas estar a fazer na altura)?</p>

Agradecemos o tempo que nos disponibilizou.

Apêndice IX- Consentimento informado da entrevista aos/às jovens

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Faculdade de Coimbra

Entrevista

Esta entrevista insere-se num estudo em curso sobre Autonomia e Inserção na Vida Ativa em Jovens Adultos/as, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Piedade Vaz.

A participação no estudo é voluntária e confidencial, sendo os dados usados apenas para fins de investigação. Agradecemos a colaboração e disponibilidade, fundamental para a realização do estudo. Agradecemos também a sinceridade, não há respostas certas ou erradas, dado que o objetivo é caracterizar os processos de Autonomia e Inserção na Vida Ativa em Jovens Adultos/as.

Muito obrigada! A Mestranda, Daniela Faria.

Consentimento informado

Autorizo _____ o/a _____ meu/minha
filho/a _____

A participar na entrevista Autonomia e Inserção na Vida Ativa em Jovens Adultos/as, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Autorizo também a gravação da entrevista.

Fui devidamente informado/a que do objeto do estudo e que os dados recolhidos são confidenciais e usados exclusivamente para fins de investigação.

Coimbra, _____ de _____ Coimbra, _____ de _____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

(A Responsável)

Apêndice X- Análise de Conteúdo das entrevistas aos/às jovens

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Características dos/as jovens por eles/as próprios/as	Idade (S1, S2)	24 (S1) 23 (S2)	S1- (...) tenho 24 anos (...). S2- (...) tenho 23 anos, faço 23 de dezembro anos (...).
	Local de trabalho	Escola (S1) Restauração (S2) Indústria farmacêutica (S3)	S1- (...) trabalho no colégio XX (...). S2- Restaurante XX S3- Empresa XX
	Traços de personalidade	Alegre (S1, S2) Feliz (S1) Simpática (S1) Bom rapaz (S2) Amigo dos amigos (S2, S3) Boa apresentação física (S3)	S1- (...) sou alegre S2- (...) sou alegre, contente (...) S1- (...) feliz (...). S1- (...) e simpática. S2- (...) sou um bom rapaz (...) S2- (...) gosto dos meus amigos (...). S3- (...) um bom amigo (...). S3- (...) tenho o corpo atlético (...).
	Desportista	Remo (S3) Corrida (S3) Basquetebol (S2) Judo (S3)	S3- bom remador S3- bom corredor S2- (...) participei a 2 anos numa competição de basquetebol de síndrome de down, foi boa a experiência. S3- já pratiquei judo artes marciais.
	Como conseguiu o emprego	Mãe (S1,S2, S3)	S1- Foi a minha mãe que arranjou o emprego.

Processo de Transição e adaptação		Amigos (S2)	S2-Primeiro foi a mãe que falou S3- Foi a minha mãe que me arranjou o emprego. S2- (...) depois foi o Sr. Luís Matias e o Zé da Luísa.
	Realizou entrevista de emprego	Não sabem (S1, S3) Não realizou (S1, S3) Realizou (S2)	S1- Não sei (...). S3-Não sabe.... Não realizou. S1- (...) não houve entrevista. S3- (...) Não realizou. S2-Eu já fui a entrevistas de emprego. E realizei entrevista de emprego na taberna do aires.
	Expetativas e em relação ao trabalho	Realizar várias tarefas e ser útil (S1, S2)	S1-Queria fazer muitas coisas na creche com crianças. As minhas expetativas eram boas, queria ajudar as crianças a arrumar as coisas de brincarem, ajudar os meninos a lavarem as mãos. S2-A por a mesa atender os clientes, pedidos.
		De ter sucesso (S3)	S3- Queria ser um grande remador.
	Pessoas responsáveis que auxiliaram no emprego	Mãe Patrão Amigos (S1, S2, S3)	S1- Foi a minha mãe a responsável pelo emprego na creche. S2- O Sr. Luís Matias que me auxiliou no emprego, é o patrão da taberna do aires.

			S3-Foi a mãe e amigos e amigas.
	Importância que os entrevistados dão ao processo de transição	Sentimento de Felicidade e de realização (S1, S2, S3)	S1- Estava feliz porque ia trabalhar com crianças. S1- Senti-me bem e realizada. S2- Senti-me alegre e super contente e realizado. S3- Senti-me bem e borboletas na barriga. S3- Estava feliz (...).
		Bom (S2, S3) Má (S3)	S3- (...) bom porque trouxe amizade (...). S2- (...) Foi bom. S3- (...) má porque existe confrontos com os colegas.
	Adaptação ao local de trabalho	Boa (S1, S2) Complicada (S2, S3)	S1-Muito boa. S3- Foi boa. S2- Foi um pouco complicado a adaptação. S3- (...) as vezes complicações.
	Desafios do dia-a-dia no trabalho	Não sabe (S1) Atender os clientes (S2) Relações de amizade com o sexo oposto (S3)	S1- Não sei... não me lembro. S2- Atender os clientes rápido (...). S3- As mulheres.

<p>Relação com os seus/suas colegas de trabalho</p>	<p>Boa (S1, S2)</p> <p>Mais ou menos (S3)</p> <p>Simpáticos e atenciosos (S1, S2)</p> <p>Ajudam nas tarefas (S1, S2, S3)</p>	<p>S1- (...) uma relação boa (...).</p> <p>S2- (...) A minha relação é boa.</p> <p>S3- A minha relação é mais ou menos (...).</p> <p>S1- são atenciosos para comigo (...).</p> <p>S2- (...) são simpáticos (...).</p> <p>S1- ajudam-me nas tarefas (...).</p> <p>S2- (...) ajudam uns aos outros.</p> <p>S3- (...) as vezes ajudam outras não.</p>
<p>Relação com o patrão</p>	<p>Desconhece o patrão (S1)</p> <p>Amigo (S2,S3)</p> <p>Compreensível (S2)</p> <p>Boas pessoas (S2)</p>	<p>S1- Não conhece o patrão.</p> <p>S2- O patrão é amigo á 3 anos (...).</p> <p>S3- (...) O patrão é bom amigo.</p> <p>S2- (...) é compreensível (...).</p> <p>S2- (...) São boas pessoas (...).</p>
<p>Horário de Trabalho</p>	<p>8 Horas diárias (S2)</p> <p>Dias (S2)</p>	<p>S2- (...) Entro as 10h e saio as 18h (...).</p> <p>S2- (...) Segunda sextas e sábado.</p>

O dia-a-dia dos/as jovens	Atualmente qual a tarefa que está a realizar no trabalho	Atividades com crianças (S1) Atividades relacionadas com restauração (S2) Organização e montagem de materiais (S3)	S1- Ajudar os meninos, trabalhar muito, tivemos a realizar prendas para as crianças para o dia 1 de junho. S2- Ponho as meses, meto o vinho o cesto de pão azeitonas, e levar o garrafão do sumo de casa. Arrumo a loiça na máquina de balção até chegar os clientes até entrar em serviço. Começar a recolher os pedidos (cerveja, superbóok, sagres, Sumol de laranja, Sumol de ananas e cerveja sem álcool). S3- Muitas coisas, montar caixas, colocar os medicamentos dentro das caixas fecho, buscar pipocas para as caixas.
	Rotina diária Tarefas que os/as jovens realizaram no dia da entrevista	Rotinas de preparação diárias realizadas de forma autónoma (S2)	S2- Acordei as 9 e 10 minutos levantei-me e escovei os dentes vestir a farda tomei o pequeno-almoço.
		Ida para o trabalho de forma autónoma (S1)	S1- (...) autocarro 27 sozinha (...).

		Cumprimentos do horário de trabalho (S1, S2)	S1- Tive no colégio de manhã (...) S2- e às 10h começo no restaurante.(...) Hoje fiz, pôs a mesa o cesto do pão, e o vinho azeitonas às 11h eu meto o sumo da casa e por uma caixa de sagres de litro na camara frigorifica, meto a loiça na maquina de balcão, ponho as águas em cima do balcão
		Desporto (S2)	S2- (...) depois basquetebol (...)
		Regresso a casa ao final da tarde com familiar (S2)	S2- (...) depois vou pra casa com a minha mãe. S2- e no final do trabalho vou pra casa.
Outros processos de autonomização	Tem Hobby/Outras atividades	Piscina (S1) Basquetebol (S1, S2) Padel (S1) Terapia da fala (S1) Projeto educativo (S1) Remo (S3) Jogos (S2) (S3) Música (S2)	S1- piscina (...). S1- Provas de natação S1- (...) basquetebol (...). S2-Basquetebol. S1- (...) padel (...). S1- (...) terapia de fala (...). S1- (...) projeto educativo OLHAR A TODOS. S3- Remo (...). S3- (...) jogo a bola. S2- (...) jogo playstation. S2- ouço música do rei da pop michael jackson (...).
	Deslocação na	Autocarro	S1- De autocarro (...)

	cidade	(S1, S2, S3) A Pé (S3) Sozinho (S1, S2)	S2- Apanho o Autocarro (...). S3- Autocarro (...). Apanho o 39 entro na baixa até vilela. S3- (...) a pé. S1- (...) sozinha S2- (...) vou sozinho, apanho o autocarro 5 passa no estádio para pedrulha e vou para o bairro da brinca.
	Atividades da vida diária	Preparação da mochila (S2)	S2- Eu faço a mochila para os jogos de sábado
		Realização de atividades domésticas, em casa (S1, S2, S3)	S1- Tirar e por a mesa, fazer a caminha e o pequeno – almoço. S2- Coloco os grafos, pratos copos e bebida. Arrumar a cama, varrer o chão e apanhar o lixo e passar a esfregona na casa de banho (...). S3- (...) levantar a mesa, tomar banho, fazer as camas, vestir, lavo a loiça.
	Auxílio nas tarefas diárias	Sim (S1, S2) Não (S3)	S1- A mãe ajuda na roupa e a lavar a loiça S2- Sim tenho. A mãe passar a fero, cozinha e arrumar as roupas na gaveta. O resto faço sozinho. S3-Não só sou eu.
	Desafios do dia-a-dia	Não sabe (S1) Ir passear (S2)	S1-Não sei S2- Ir a praia, apanhar sol e

		Remo (S3)	tomar banho. S3- Remo porque é intenso para tirar a raiva de mim, ter mais energia força, entrar no rio é um desafio.
Expetativas para um futuro	Profissão que gostaria de exercer	Cantora (S1) Empregado do mês (S2) Professor (S2) Cozinheiro (S2) Lutador de judo (S3)	S1- Gostava de ser cantora, posso vir a ser sempre. S2- Empregado do mês. S2-Eu quero ser como a mãe, professora. S2- E cozinheiro, chef de cozinha. S3- Lutador de judo
	Daqui a dois anos	Ser cantora (S1) Ganhar trofeus (S1) Continuar no mesmo emprego (S1, S3) Ser chef de cozinha (S2) Ter namorada (S3) Socializar	S1- Ser cantora (...) S1- (...) ganhar mais medalhas (...) S1- (...) quero continuar a trabalhar no colégio. S3- (...) E quero continuar no mesmo trabalho. S2- Fazer comida e ser chef. S3- Arranjar namorada (...) S3- (...) sair à noite para a discoteca e festas.

Anexos

Anexo I-OTL Férias de Natal

ESPAÇO OTL OLHAR 21 | DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018 A 2 DE JANEIRO DE 2019

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES

1.ª SEMANA

HORAS DIAS	1º dia – 17/12/2018	2º dia – 18/12/2018	3º dia – 19/12/2018	4º dia – 20/12/2018	5º dia – 21/12/2018
	Receção do Grupo	Atividades Lúdico-Pedagógicas	Atividades Lúdico-Pedagógicas	Atividades Lúdico-Pedagógicas	Ateliê de Expressão Plástica
9H-12H	Jogos de Grupo	Dia das Palavras Cruzadas	Atividades de Leitura e Escrita	"Chegou o Inverno"	"Prenda de Natal"
12H-14H	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
	Ateliê de Trabalhos Manuais	Ateliê de Expressão Plástica	Torneio de matraquilhos	Saída para o Exterior	Festa de Natal
14H-17H30	"Três em Linha"	"Marcador de Livro"		Ida ao Cinema Valor adicional: 6,20 €	

ESPAÇO OTL OLHAR 21 | DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018 A 2 DE JANEIRO DE 2019

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES

2.ª SEMANA

HORAS DIAS	6º dia – 24/12/2018	7º dia – 25/12/2018	8º dia – 26/12/2018	9º dia – 27/12/2018	10.º dia – 28/12/2018
9H-12H				SCRATCH Construção de um jogo online Beatriz Carvalho e Mariana Ferraz	Visita à Ludoteca da Casa da Cultura Conto de natal
12H-14H	VESPERA DE NATAL	NATAL	ENCERRADO	Almoço	Almoço
14H-17H30				Atividades Lúdico-Pedagógicas Jogos Online e Sites Educativos	Visita à Ludoteca da Casa da Cultura Sessão de Cinema Expresso Polar

ESPAÇO OTL OLHAR 21 | DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018 A 2 DE JANEIRO DE 2019

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES
3.ª SEMANA

HORAS DIAS	11.º dia – 31/12/2018	12.º - 1/01/2019	13.º - 2/01/2019
9H-12H			Atividades Lúdico-Pedagógicas Ludoteca
12H-14H	VESPERA DE ANO NOVO	ANO NOVO	Almoço
14H-17H30			Karaoke Concurso de Dança e Canto

Anexo II- OTL Férias da Páscoa

ESPAÇO OTL OLHAR 21 | FÉRIAS DA PÁSCOA | DE 8 de Abril A 18 DE ABRIL DE 2019

PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

1.ª SEMANA

HORAS DIAS	1º dia – 8/04/2019	2º dia – 9/04/2019	3º dia – 10/04/2019	4º dia – 11/04/2019	5º dia – 12/04/2019
9H-12H	Receção do grupo Jogos de grupo Parque verde	Oficina de Jardinagem “Plantação de frutos”	Semana Cultural da ESEC Atividades desportivas	Atividades de Leitura e Escrita “Português e Matemática”	Semana Cultural da ESEC “Teatro dos oprimidos”
12H-14H	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14H-17:30H	Faculdade de desporto	Torneio de Ténis de mesa	Semana Cultural da ESEC Atividades desportivas	Torneio de Matraquilhos	Sessão de cinema Filme de animação

ESPAÇO OTL OLHAR 21 | FÉRIAS DA PÁSCOA | DE 8 DE Abril A 18 DE ABRIL DE 2019

PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

2.^a SEMANA

HORAS DIAS	6º dia – 15/04/2019	7º dia – 16/04/2019	8º dia – 17/04/2019	9º dia – 18/04/2019	10º dia – 19/04/2019
9H-12H	ESAC “Atividade de Equitação”	Oficina de Trabalhos manuais “Realização de bijuteria”	Atividades Lúdico-Pedagógicas “Caça ao Tesouro”	Atividades de Culinária “Salame de Chocolate”	
12H-14H	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Sexta-Feira Santa
14H-17:30H	ESAC “Rabi”	Oficina de Trabalhos manuais “Decoração de ovos da Pascoa”	Oficina de Expressão Plástica “Lembrança da Páscoa”	Karaoke “Música e dança alusivas à Páscoa”	

Apêndices do projeto educativo OLHAR A TODOS^{2 3}

² Para coerência da paginação usada em cada Unidade e sua relação com as atividades e materiais aí descritos, cada unidade seguiu uma paginação que não seguiu a sequência do relatório e dos restantes anexos.

³ Para obter o programa educativo OLHAR A TODOS contactar Daniela Filipa Magalhães Faria