



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Vanessa Cabral da Silva Pinheiro

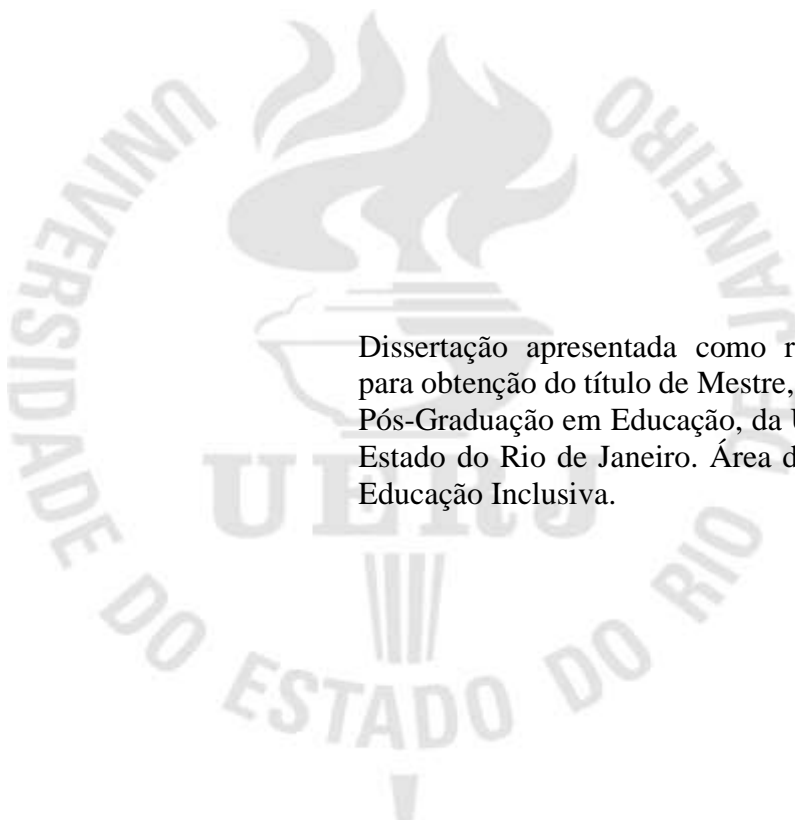
**Plano Individualizado de Transição: estratégia pedagógica para alunos com
deficiência intelectual**

Rio de Janeiro

2020

Vanessa Cabral da Silva Pinheiro

Plano Individualizado de Transição: estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Annie Gomes Redig

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P654 Pinheiro, Vanessa Cabral da Silva.
Plano Individualizado de Transição: estratégia pedagógica para alunos com
deficiência intelectual / Vanessa Cabral da Silva Pinheiro. – 2020.
136 f.

Orientadora: Annie Gomes Redig.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Deficiência mental – Teses. 3. Maturidade – Teses.
I. V Redig, Annie Gomes, Marcelo Mello. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Vanessa Cabral da Silva Pinheiro

Plano Individualizado de Transição estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva.

Aprovada em 02 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Annie Gomes Redig (Orientadora)

Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª Rosana Glat

Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Katiuscia Cristina Vargas Antunes

Faculdade de Educação da UFJF

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

A todos os jovens com deficiência intelectual cuja esperança no amanhã não falha.

AGRADECIMENTOS

Há quem acredita que fé e ciência não caminham juntas, mas eu não conseguiria concluir esse trabalho se não fosse meu amigo Jesus a quem amo sobre todas as coisas e a fonte de sabedoria milenar que me ensina todos os dias a ser alguém melhor, a Bíblia.

Minha profunda gratidão ao amor da minha vida, meu esposo Leonardo que incansavelmente me dá seu apoio e seu cuidado. Você tem sido meu braço forte, meu pilar e meu sustento nos dias difíceis. Obrigada por segurar as minhas mãos e secar as minhas lágrimas.

Aos meus filhos Emanuelle e Sammuell que desde tão cedo aprenderam pacientemente a me dividir com o trabalho e os estudos.

Aos meus pais, meus amores, que sempre estiveram ao meu lado me dando todo o suporte que precisava cuidando das crianças e de mim enquanto passava horas a fio em frente ao computador. O que seria de mim sem vocês? À minha irmã, que de longe ou de perto sempre foi minha incentivadora. Ao meu irmão que também faz parte desta história.

À minha afilhada Ana Clara que prontamente me ajudou na organização deste trabalho. Aos meus sogros que sempre acreditaram em mim.

Aos meus queridos da Igreja do Nazareno em Miguel Couto que tão carinhosamente me presentearam com o notebook que foi meu principal instrumento de trabalho nos últimos anos.

À amiga Livia Vitorino que foi uma grande parceira neste projeto.

À Cristina Mascaro, obrigada por me incentivar e me ajudar a não desistir do meu sonho.

À minha chefe e amiga Aleksandra Garcia pelo apoio e à toda equipe da Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional.

Aos meus amigos Maciel Cristiano e Simone D'Ávila, vocês fizeram a diferença.

À minha amiga Vanêssa Nascimento pela parceria!

À minha orientadora Annie Redig que na caminhada mostrou-se muito mais que uma orientadora. Tornou-se uma amiga! Obrigada por segurar minha mão nos momentos em que achei que não conseguiria. Seu coração generoso, tornou tudo mais leve.

Às professoras Rosana Glat e Katiuscia Antunes pela preciosa contribuição e às professoras Márcia Marin e Flávia Barbosa por terem aceitado o convite de partilharem esta estação de crescimento profissional.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelas trocas e aprendizagens.

Por fim, aos amigos e familiares que sempre torceram pelo meu sucesso.

Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará

Jesus Cristo

RESUMO

PINHEIRO, V. C. da S. *Plano Individualizado de Transição: estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual*. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

O presente estudo está inserido no escopo de pesquisas direcionadas para práticas pedagógicas com estudantes com deficiência intelectual na perspectiva da inclusão escolar no que tange o seu percurso formativo para a vida adulta e sua inserção no mercado de trabalho. Nessa direção, a proposta discute o processo de transição educacional para o momento pós-escola, pensando em uma formação que contemple aspectos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades para a inclusão na sociedade de forma economicamente ativa. Sendo assim, o objetivo geral foi investigar as possibilidades da aplicação do Plano Individualizado de Transição (PIT) no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É importante destacar, que nessa pesquisa, o espaço que denominamos como AEE não é a sala de recursos multifuncional, mas sim um ambiente para o atendimento individualizado de forma a contemplar aspectos que vão para além do ensino acadêmico e do suporte oferecido tradicionalmente pelo AEE. Esta investigação está inserida no viés qualitativo da pesquisa mediante estudo de caso pautado nos pressupostos da pesquisa-ação. Os dados foram triangulados mediante o uso de entrevistas semiestruturadas com a estudante sujeito da pesquisa e sua responsável, diários de campo com registros de cada encontro com a aluna e o Inventário de Interesses. Os resultados, demonstraram que o PIT com a finalidade de desenvolver a conscientização de carreira trouxe para estudante melhor compreensão dos seus desejos e aptidões, além de clareza sobre o que é capaz de ser, ter e produzir, preparando-a para a vida pós-escola. Mostrou também que as aprendizagens adquiridas por ela através da aplicação do PIT, permaneceram e influenciaram a vida da estudante para além da escola. Por fim, que a abordagem pedagógica baseada no emprego do PIT, se constituiu uma inovação promissora no que concerne ao processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, acreditamos que por meio desta pesquisa é possível repensar o percurso formativo desses sujeitos, ressignificando os processos de diferenciação curricular e individualização do ensino no contexto da escola comum.

Palavras-chave: Transição para a Vida Adulta. Deficiência Intelectual. Plano Individualizado de Transição.

ABSTRACT

PINHEIRO, V. C. da S. *Individualized Transition Plan: pedagogical strategy for students with intellectual disabilities*. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The present study is part of the scope of research aimed at pedagogical practices with students with intellectual disabilities from the perspective of school inclusion with regard to their formative path to adult life and their insertion in the labor market. In this direction, the proposal discusses the process of educational transition to the after-school moment, thinking of a training that contemplates aspects that enable the development of skills for inclusion in society in an economically active way. Therefore, the general objective was to investigate the possibilities of applying the Individualized Transition Plan (ITP) in the context of Specialized Educational Assistance (SEA) with a student with intellectual disabilities enrolled in the 9th grade of elementary school in a state school from Rio de Janeiro. It is important to highlight that, in this research, the space we call SEA is not the multifunctional resource room, but an environment for individualized care in order to contemplate aspects that go beyond academic education and the support traditionally offered by SEA. This investigation is inserted in the qualitative bias of the research through a case study based on the assumptions of action research. The data were triangulated through the use of semi-structured interviews with the student subject of the research and her responsible, field diaries with records of each meeting with the student and the Inventory of Interests. The results showed that the ITP, with the purpose of developing career awareness, brought to the student a better understanding of his desires and aptitudes, as well as clarity about what he is capable of being, having and producing, preparing him for post-school life. It also showed that the learning acquired by her through the application of ITP, remained and influenced the student's life beyond school. Finally, that the pedagogical approach based on the employment of the ITP, constituted a promising innovation with regard to the learning process of students with intellectual disabilities. In this sense, we believe that through this research it is possible to rethink the training path of these subjects, giving a new meaning to the processes of curricular differentiation and individualization of teaching in the context of the common school.

Key words: Transition to Adult Life. Intellectual Disability. Individualized Transition Plan

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Aspectos importantes no processo da Individualização do Ensino	47
Figura 2 - Princípios da individualização do ensino	48
Figura 3 - Esquema ilustrativo sobre os aspectos envolvidos na elaboração do PIT	54
Figura 4 - Suportes necessários para a construção e implementação do PIT.....	57
Figura 5 - Taxonomia de um programa de transição.....	59
Figura 6 - Os processos envolvidos na pesquisa-ação.....	63
Figura 7 - Momentos do trabalho de campo.....	75
Figura 8 - Eixos que compõem um Inventário de Interesses.....	88
Figura 9 - Construção do PIT	93
Figura 10 - Mosaicos criados por Valentina com fotos de sua sobrinha.....	100
Figura 11 - Foto tirada por Valentina para a exposição na escola.....	101
Figura 12 - Mosaicos criados por Valentina.....	102
Figura 13 - Scrapbook confeccionado por Valentina	105
Figura 14 - Fotos de Valentina em redes sociais	106
Figura 15 - Protocolo de reaplicação do PIT no âmbito do AEE.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo do Diário de Campo.....	73
Quadro 2 - Modelo de Inventário de Interesses.....	73
Quadro 3 - Inventário de Interesses de Valentina.....	87
Quadro 4 - Etapa organizada para operacionalização do PIT de Valentina	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela de crescimento das contratações formais de pessoas com deficiência intelectual.....	40
Tabela 2 - Resumo da aplicabilidade do PIT	52
Tabela 3 - As categorias do PIT.....	54
Tabela 4 - Níveis das avaliações utilizadas no planejamento centrado no aluno	59
Tabela 5 - Planejamento das ações da pesquisa – fase exploratória	68
Tabela 6 - Planejamento das ações da pesquisa – fase de implementação do PIT	68
Tabela 7 - Planejamento das ações da pesquisa - fase de avaliação	69
Tabela 8 - Síntese das atividades realizadas na segunda fase do projeto.....	70
Tabela 9 - Indicativos para implementação na escola/Autoavaliação escolar	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIVIN	Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEAPI	Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PIT	Plano Individualizado de Transição
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SESOEDUC	Serviço Social na Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EXCLUSÃO E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: CONCEITOS ANTAGÔNICOS, PRÁTICAS ANÁLOGAS	17
1.1 Concepções sobre exclusão	17
1.2 Refletindo sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência.....	22
2 TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O MUNDO DO TRABALHO	34
2.1 Considerações sobre o processo de transição da escola para a vida adulta/independente.....	34
3 A INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO E O PAPEL DO PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO - PIT	45
3.1 A Individualização do Ensino no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência	45
3.2 Planos individualizados de ensino: o aluno como centro das práticas pedagógicas	49
3.3 O PIT como instrumento norteador para o processo de transição da escola para vida adulta/independente.....	51
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	61
4.1 A análise teórica como ponto de partida.....	61
4.2 Contexto da Pesquisa	65
4.3 Procedimentos éticos da pesquisa	66
4.4 Participante primário da pesquisa	66
4.5 Participantes secundários da pesquisa	67
4.6 Identificação do problema.....	67
4.6.1 Planejamento.....	68
4.6.2 Implementação, monitoramento e avaliação da pesquisa	69
4.6.3 Apresentação da pesquisa à DIVIN e à direção da escola	69
4.7 Procedimentos de coleta de dados	71
4.7.1 Observação participante	71
4.7.2 Entrevistas semiestruturadas	71
4.7.3 Entrevistas não-estruturadas.....	72
4.8 Instrumentos de Coleta de dados.....	72
4.8.1 Diário de Campo	72

4.8.2	<u>Inventário de interesses</u>	73
4.9	Análise dos dados	74
5	INICIANDO O CAMPO: OS PRIMEIROS PASSOS	75
5.1	Entrevistas e conversas realizadas	75
5.1.1	<u>Relato da professora da Tutoria Pedagógica</u>	76
5.1.2	<u>Entrevista com a mãe de Valentina</u>	77
5.1.3	<u>Entrevista com Valentina</u>	83
5.2	Inventário de Interesses	87
6	CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DO PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO	90
6.1	Discutindo o PIT na prática do Atendimento Educacional Especializado	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	113
	ANEXO A - Modelo do PIT utilizado na pesquisa	130
	ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido para o responsável.....	131
	ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor	132
	ANEXO D - Termo de assentimento para o aluno	133
	ANEXO E - Termo de autorização de uso de imagem	134
	APÊNDICE A - Roteiro Entrevista Inicial com a aluna.....	135
	APÊNDICE B - Roteiro Entrevista Inicial com a responsável.....	136

INTRODUÇÃO

Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente

Roger Von Oech

O sonho de ser professora universitária unido a decisão de trabalhar com pessoas com deficiência, influenciada pelo trabalho desenvolvido com surdos na igreja, foram gerados na adolescência. Ao chegar os tempos de faculdade, escolhi cursar Pedagogia na UERJ, pois na época, tínhamos como opção, a habilitação em Educação Especial. Foi um período de muitas descobertas e aprendizado, mas até então, meu foco era a área da surdez.

Ao realizar um trabalho voluntário no Centro Ann Sullivan do Brasil, logo após a conclusão da graduação, no ano de 2003, tive a oportunidade de ter contato mais próximo com jovens e crianças com autismo e com deficiência intelectual; foi uma experiência memorável que marcou a minha vida e mudou meu trilhar na Educação Especial. Comecei então, a estudar essas áreas, abandonando assim a aspiração de trabalhar no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Depois de algum tempo distante da educação, em 2006 ingressei no primeiro concurso público na prefeitura de Mesquita, na função de professora de Educação Especial, onde logo de imediato comecei a trabalhar na escola especial do município. A partir de então, as pessoas com deficiências, se tornaram de fato, parte da minha vida. Fui professora e depois orientadora pedagógica desta unidade até 2010, quando exonerei para entrar na Prefeitura de Duque de Caxias. Entre os anos de 2008 e 2011, atuei na Prefeitura do Rio de Janeiro, como professora do Ensino Fundamental, quando tive a experiência em trabalhar em turma comum. Nesse período, também atuei como orientadora pedagógica da Educação Especial em uma unidade escolar da prefeitura de Nilópolis e cursei duas especializações: psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado – AEE. Neste período vivi a experiência de ser tutora do curso de especialização em AEE pela Universidade Federal do Ceará. Essa experiência me levou a participar de um projeto chamado “Todos nós em Rede¹” da Universidade Estadual de Campinas. Em Duque de Caxias, onde trabalhei de 2010 a 2018, fui professora de classe

¹ Redes Sociais e Autonomia Profissional: novos rumos para formação continuada a distância de professores de AEE. Trata-se de um projeto que objetiva a formação continuada a distância de professores de Educação Especial dos sistemas de ensino público brasileiro, por meio da constituição de redes sociais inclusivas desses profissionais.

especial de autismo, do EJA e do AEE, onde trabalhei majoritariamente com jovens e adultos com deficiências e onde começaram as angústias sobre o futuro destes depois da escola. Sou muito grata por cada amigo que fiz e deixei nesses lugares, que muito me ensinaram sobre vida, docência, expectativas e frustrações que o exercício do magistério, especialmente na Educação Especial, me traria ao longo da caminhada.

Em 2011, cheguei na Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, concursada como professora de Educação Especial, comecei a trabalhar na Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional (DIVIN) como articuladora pedagógica do Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão (NEAPI). Iniciou-se então, um outro ciclo na minha vida profissional, novos aprendizados e perspectivas, onde o universo acadêmico se abriu diante de meus olhos, congressos nacionais e internacionais, apresentação de trabalhos, pôsteres etc., sempre com o incentivo incansável da amiga e até então chefe, Cristina Mascaro.

Chego então ao grande sonho da juventude, o mestrado! Tenho orgulho do caminho traçado até aqui, mas reconheço que existe ainda muito a aprender. O trabalho desenvolvido na DIVIN da FAETEC e os estudos de Mascaro (2012; 2016) e Rocha (2016), me inspiraram a ingressar no PROPEd na linha de Pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais, por meio da pesquisa na área de transição para a inserção laboral das pessoas com deficiência.

No grupo de pesquisa, com base na investigação bibliográfica, construímos um modelo de Plano Individualizado de Transição (PIT). A partir deste documento a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar as possibilidades da aplicação do PIT no contexto do AEE. Visando atender ao objetivo geral, o estudo tem como objetivos específicos:

- a) Aplicar o modelo de PIT no contexto do atendimento educacional especializado da rede FAETEC;
- b) Acompanhar a implementação do PIT;
- c) Avaliar os resultados da implementação do PIT.

O texto está dividido em cinco capítulos, sendo que no primeiro, se discorre sobre a relação dicotômica entre exclusão e inclusão, no sentido de abordar as concepções de exclusão e inclusão presentes nos discursos educacionais, tal como delinear analogamente estes conceitos. Essa discussão introdutória se faz importante a fim de proporcionar um entendimento maior do leitor sobre o contexto educacional em que a pesquisa está inserida.

O segundo capítulo aborda a questão da transição da escola para o mundo do trabalho. Seu objetivo é discutir a realidade sobre esse assunto que ainda é tão pouco discutido (ARAÚJO, 2008; ROCHA, 2008; MASCARO, PACHECO, 2014; REDIG, 2016; 2019b) e trazer como proposição a apreciação deste tema sobretudo no que concerne aos jovens com

deficiência intelectual. A contar de uma revisão de literatura, a temática é discutida sob os vários aspectos em que se contextualiza, trazendo à luz os benefícios e as implicações deste processo na vida destes jovens.

Já o terceiro capítulo, denominado: A individualização do ensino e o papel do Plano Individualizado de Transição - PIT, busca discutir a individualização do ensino como um dispositivo assegurado por Lei e ainda tão pouco utilizado nas escolas, bem como abordar a questão do PIT como um instrumento que serve para nortear o processo de transição da escola para vida independente.

O quarto capítulo, traz a opção metodológica da pesquisa, que é a pesquisa-ação. Este capítulo, visa também traçar o caminho percorrido pela pesquisa apresentando dessa forma, o referencial teórico, o campo de investigação, os métodos de coleta, o panorama, além dos participantes da pesquisa.

O quinto capítulo inicia a análise dos dados da pesquisa, discutindo os relatos e entrevistas com a responsável, a professora da Tutoria Pedagógica e com a própria aluna.

O sexto capítulo disserta sobre a construção e implementação do PIT, trazendo os resultados obtidos e as considerações da responsável, da professora da Tutoria Pedagógica e a professora do Laboratório de Aprendizagens a respeito do trabalho desenvolvido. E por fim, as considerações finais com as reflexões a respeito dos resultados obtidos em campo, as implicações da pesquisa para a vida da aluna e futuras possibilidades.

Sabemos que que ainda há um longo caminho a percorrer e que esta dissertação não esgota as discussões sobre a temática, entretanto, a expectativa é que esta investigação aponte caminhos para que a vida pós-escola de alunos com deficiência intelectual torne-se mais profícuo.

1 EXCLUSÃO E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: CONCEITOS ANTAGÔNICOS, PRÁTICAS ANÁLOGAS

O conhecimento é em si mesmo um poder.

Francis Bacon

A epígrafe deste capítulo, dialoga com as premissas aqui defendidas, no entendimento de que a educação e o conhecimento que ela oferece constituem-se armas contra a exclusão. Sendo assim, este capítulo, tem como objetivo compreender as concepções de exclusão e inclusão presentes nos discursos educacionais, bem como traçar um paralelo entre estes conceitos. Tendo em vista que embora os mesmos sejam antagônicos, é possível verificar que na prática, o que se chama inclusão ainda pode se expressar por uma forma de exclusão, muitas vezes velada, outras bem explícitas. Pretende-se também introduzir reflexões sobre a cultura inclusiva nos ambientes escolares.

1.1 Concepções sobre exclusão

No campo da Educação Especial, muitos textos e pesquisas (GLAT, 2011; MATTOS, 2012; SEPULVEDA, 2014; MASCARO, 2016, entre outros) tratam dos conceitos de exclusão, inclusão social e escolar. É verdade que a exclusão, em particular em relação às pessoas com deficiência, é uma realidade presente no cotidiano das nossas escolas, uma vez que embora existam garantias legais que promovam o acesso, ainda não se é, na prática, garantido a este público a permanência, a eliminação das barreiras à aprendizagem e sua participação no sistema educativo. Entretanto, como afirma Sepulveda (2014, p. 104)

[...] os estudos da exclusão têm se focado muito no discurso da ausência/falta e não se têm dedicado a analisar como essa falta se produz [...] A sociedade exclui para incluir de modo perverso e esse movimento marca a ordem social desigual. Essa inclusão social perversa é uma forma de disciplinarização dos excluídos; é uma maneira de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social.

Sawaia (2001) expõe que todos os grupos estão incluídos de alguma forma ainda que não seja de uma maneira decente e digna em circuitos reprodutivos da economia. A autora (SAWAIA, 2001) ainda elucida que a exclusão, no sentido mais amplo da palavra, é um processo que abarca o homem de forma holística, além das suas relações com os outros, a escola, nesse sentido se constitui um dos cenários mais favoráveis para tais processos. Dubet (2003) questiona a escola como parte de uma estrutura social envolvida nos mecanismos de

exclusão, sendo então, impossível desassociar ambas as esferas. Esses mecanismos sociais excludentes, tais como seletividade, competição e diferenciação, reverberam na escola com tal gravidade, que muitas vezes, esse espaço torna-se signatário de práticas e falas excludentes que são reproduzidos por estudantes, professores, familiares e demais profissionais, sem ao menos obterem as informações necessárias que embasem seus julgamentos.

A internalização da exclusão tem se tornado cada vez mais evidente em nossas escolas, tanto privadas quanto públicas. Essa exclusão segundo Freitas (2002) é percebida, por exemplo, quando o indivíduo continua na escola, mesmo sem aprendizagem adequada para sua idade e série, o que muitas vezes acontece com o sujeito com deficiência que é reprovado constantemente ou aprovado sem critérios, independente do seu processo de aquisição do conhecimento.

Não obstante aos investimentos em leis e arcabouços legais, como a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), entre outros, que visam garantir uma escola mais acessível, percebemos que no cotidiano escolar, de fato, muitos estudantes ainda não foram beneficiados por essas leis, tendo em vista que processos políticos e programas governamentais, “não são, por si só, suficientes para garantir a aceitação social plena de indivíduos com deficiência” (CARLOU, 2019, p. 15).

Freitas (2002, p. 310) expõe,

As políticas públicas criam um processo de dissimulação desses atos de exclusão do sistema (repetência, evasão), os quais, do ponto de vista político e social, são convertidos em atos do próprio sujeito (aluno), em um processo de auto-exclusão a partir das opções que faz, a partir do capital cultural anteriormente reunido em sua convivência na classe social respectiva, a partir das expectativas de classe e do seu esforço pessoal dentro do sistema escolar.

Nesse sentido, a exclusão escolar e social de pessoas com deficiência, tem ocorrido por meio de práticas e discursos muitas vezes velados por parte da sociedade. Por exemplo, quando os alunos são “convidados” a se retirar da escola, seja pela alegação da própria instituição escolar em não poder ofertar uma escolarização que contemple o aprendizado deste indivíduo ou disponibilizar os suportes necessários, seja pelo argumento de que esses alunos não acompanham a turma; ou ainda pelo fato de recusarem a matrícula em virtude da deficiência. Esta exclusão se manifesta fazendo com que o próprio discente e sua família acreditem na insuficiência e na inabilidade deste em obter sucesso em seu percurso escolar.

Goffman (1988) afirma que é possível ainda que o sujeito, apesar da sua condição de excluído, continue de certa forma indiferente ao seu fracasso, estremado por sua alienação. O autor apresenta dois conceitos de estigma que estão relacionados direta ou indiretamente às pessoas com deficiência: os desacreditados cujas características já são conhecidas ou são instantaneamente reconhecidas pela sociedade e os desacreditáveis, grupo onde as características não são perceptíveis à primeira vista, nem anteriormente conhecidas pelo meio social, sendo possível esconder o estigma se sua existência for imperceptível em um primeiro momento. Goffman (1988), apresenta o estigma como comportamentos que reduzem o outro à condição de desvantagem, defeito, fraqueza, diminuição e estrago, na medida em que a sociedade acaba por categorizar as pessoas de acordo com as características avaliadas como comum e naturais para o grupo representante de cada categoria.

Wanderley (2001) cita como parte deste processo, o conceito de apartação social, concepção apresentada por Cristóvão Buarque (1993) que indica um artifício por meio do qual o outro é visto como um ser à parte, não somente como um díspar, mas também como um não semelhante, isto é, um sujeito excluído do gênero humano. Em consonância com esta afirmação, Goffman (1988) também declara que o sujeito estigmatizado, mais do que os demais, acaba muitas vezes tendo sua identidade moldada pelos padrões pré-estabelecidos pela sociedade. Logo, esses padrões que são internalizados por ele, o fazem suscetível ao que os outros veem como seu defeito, o que o leva ainda que por pouco tempo a consentir que está aquém do que deveria ser. Nesse sentido, o discurso social da incompetência e da incompatibilidade aparece no comportamento da própria pessoa com deficiência e é reforçado nas ações excludentes dos vários atores presentes no dia a dia da escola. Wanderley (2001) destaca que a normalização da exclusão e do estigma, expõe o cerne da existência de estruturas que agenciam a reprodução da exclusão de forma cíclica, expressando sua representação tanto pela aceitação ao nível social, quanto do próprio excluído.

São muitas as nuances que envolvem e disfarçam a exclusão, permitindo que esta ainda seja uma realidade, em muitos casos, no sistema educacional brasileiro (TAVARES; CHEIN; FREGUGLIA, 2014; GUZZO; EUZÉBIOS-FILHO, 2005; CAMARGO, 2017). Isso porque a educação foi conotada pela sociedade moderna, como instrumento de doutrinação dos sujeitos, cujo comportamento seja considerado inadequado quando comparado ao padrão de cidadão tido como o ideal para a sociedade.

[...] a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está embaixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados,

são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas (SANTOS, 2006, p. 280).

Trazendo as palavras de Santos (2006) para a discussão, a pessoa com deficiência, especificamente com deficiência intelectual, sempre estará em uma condição de inferioridade, seja em virtude do tempo diferenciado da aprendizagem ou por padrões comportamentais díspar dos demais. Nesse sentido, Rodrigues (2011), advoga que a desigualdade, não é apenas estabelecida pela condição da deficiência, no que diz respeito às questões físicas e/ou fisiológicas, fazendo com que esse indivíduo não corresponda ao padrão de normalidade estabelecido pela sociedade, “mas diz respeito também, às estruturas sociais, que são, na sua grande maioria, pouco sensíveis à diversidade e definem negativamente as pessoas com deficiência, estigmatizando-as” (p. 35). Sendo assim, a desigualdade não é definida pela natureza, mas sim pelos padrões sociais e econômicos e como esses versam a respeito das diferenças entre as pessoas.

No que diz respeito à exclusão no ambiente escolar, Barroso (2003 *apud* MASCARO, 2016, p. 37) apresenta algumas modalidades de exclusão que se manifestam cotidianamente nos espaços escolares. A primeira “manifesta-se na desigualdade de oportunidades de acesso”, em muitas escolas, pessoas com deficiência são preteridas em relação às outras já no momento da matrícula. A segunda, é “resultado do fracasso e abandono escolar, na medida em que a escola não consegue manter aqueles alunos que se diferenciam do padrão considerado ideal”. Muito presente nos padrões homogeneizadores de educação, esta modalidade de exclusão está ligada ao fato do aluno, uma vez que, não consegue alcançar os resultados que lhe são impostos, sente-se aquém, não produtivo, resultando assim na evasão e fracasso escolar. A terceira forma de exclusão manifesta-se na medida em que o aluno embora esteja matriculado em turma comum não recebe os suportes necessários para sua aprendizagem. Esta modalidade manifesta-se na ausência de profissionais de Educação Especial, profissionais de apoio e de infraestrutura para que o aluno receba o apoio necessário à sua aprendizagem. A quarta acontece quando “o aluno que não tem condições de acompanhar o modo pelo qual a escola se organiza, percebe este espaço sem sentido”. Esta modalidade, traz um sentimento de não pertencimento a este educando que além de não adquirir conhecimento acadêmico, sequer sente-se acolhido em suas especificidades por esse espaço, tornando-se muitas vezes “invisível”. Todas as questões que envolvem as reflexões a respeito da exclusão explícita ou implícita sobre a pessoa com deficiência, estão na maioria das vezes vinculadas às concepções estigmatizantes desses sujeitos.

Tratando especificamente do contexto escolar, existe todo um arcabouço que sustenta esse sistema cíclico de exclusão, tornando-se em uma questão estrutural, no qual encontramos professores que não se dispõem a investir em métodos diferenciados, muitas vezes por falta de incentivos e/ou tempo, ou que não dispõem de uma estrutura que favoreça a ação docente. No que se refere às famílias, que na maioria das vezes, não possuem as informações necessárias para fazer uso dos seus direitos ou que são amparadas na superproteção que pode se configurar como uma “compensação inconsciente para o sentimento de frustração e impotência que os pais tem em relação a seu filho” (GLAT; DUQUE, 2003, p. 21). Podemos destacar alguns profissionais da escola que não enxergam o aluno com deficiência como sendo de sua responsabilidade, mas o veem como objeto de tutela do seu professor ou profissional de apoio e o sistema que não investe em acessibilidade arquitetônica, urbanística, metodológica; não oferece a formação precisa para os docentes e demais profissionais e não disponibiliza de forma concreta as informações que são importantes para as famílias, além de não compreender o sujeito com deficiência como protagonista do seu aprendizado. Importante ressaltar também que a formação continuada e outras iniciativas que visam favorecer a implementação de uma cultura inclusiva, precisam aliar-se às melhorias nas condições de ensino, ao suporte de profissionais multidisciplinares ao exercício docente.

Neste sentido, Barroso (2003 *apud* ANTUNES, 2016, p.59) destaca que “a inclusão escolar dos alunos com deficiência na mesma ‘matriz’ pedagógica dos séculos XVIII e XIX é responsável por muitos fenômenos de exclusão”. Esta afirmação reforça a ideia de que existem práticas excludentes mesmo dentro de um contexto educacional que se denomina inclusivo.

Fernandes e Denari (2017, p. 80) afirmam que a diferença não é simplesmente uma demonstração da individualidade humana, mas “em muitos casos, é a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais”. Esta diferenciação de oportunidades de ter e de ser, impede muitas vezes a pessoa com deficiência de acessar os direitos sociais, laborais e educacionais.

Fonseca (2001) pontua que a identidade de pessoas que são estigmatizadas, pode ser restringida meramente à sua “deformidade”, a característica que a faz fugir do padrão de normalidade, em detrimento a todos os aspectos de sua essência considerados normais. A partir desse prisma, é importante ressaltar que

A diferença (principalmente quando alinhada ao estigma) é vista como uma quebra das expectativas normativas em determinado contexto sócio-histórico, fruto das relações de poder e controle exercido pelos grupos hegemônicos, que apontam o comum, aceitável e esperado (MAGALHÃES; CARDOSO, 2010, p. 57).

Diante do exposto, pode-se inferir que conforme advoga Sawaia (2001, p. 9) “a dialética exclusão/inclusão” envolve especificidades do indivíduo que podem ir do se sentir incluído até “o sentir-se discriminado ou revoltado”. Segundo a autora, essas especificidades definem e são definidas por diversos modos de “legitimação social e individual e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência” (SAWAIA, 2001, p. 9).

Essa dialética está presente cotidianamente nos espaços escolares, sobretudo quando neste local estão matriculadas pessoas com deficiência. E a reconstrução deste paradigma requer uma ressignificação de pensamentos e atitudes para que a inclusão não seja apenas um discurso, mas sim uma prática.

1.2 Refletindo sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência

A inclusão escolar tem sido um conceito bastante discutido nas últimas décadas. Tal propositura advoga que a escola como um ambiente de aprendizagem deve se ajustar visando o atendimento a todos os seus alunos, inclusive os com deficiência. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 8-9), considerada ainda hoje um marco na história da Educação Especial/inclusiva, estabelece que:

As crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar, já que tais escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (...), construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para todos.

Tal documento assevera ainda que, sempre que possível, todos os alunos devem aprender juntos, independente das dificuldades ou diferenças enfrentadas. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) aponta também que as escolas inclusivas precisam distinguir e corresponder às necessidades de seu alunado de forma a ajustar as maneiras e ritmos de aprendizagem, visando possibilitar uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo adequado, arranjos organizacionais, estratégias pedagógicas e utilização de recursos, além do estabelecimento de parcerias com as comunidades.

Mascaro (2013, p. 38), destaca que a inclusão “tem como um de seus princípios a ruptura com a ideia de padrão, de absoluto, isto é, com a homogeneidade”, valorizando a equidade nas oportunidades entre os indivíduos, independente de sexo, raça, classe social, deficiência, objetivando cultivar o respeito às diferenças.

A legislação brasileira que trata de inclusão na educação (BRASIL, 1996, 1999, 2008, 2011, 2015, entre outros), fornece subsídios para a implementação de práticas inclusivas em ambientes escolares. Fala-se de direitos à educação para sujeitos com deficiência, desde a nossa constituição que data de 1988 (BRASIL, 1988), ou seja, há mais de 31 anos.

No âmbito educacional, a inclusão foi aceita legalmente pela Constituição de 1988. Dessa forma, tornou-se dever da escola receber a todos, independente de suas dificuldades, que pode ser a presença de uma deficiência ou diferença, e proporcionar a mesma qualidade de ensino, realizando, para isso, adaptação em seus métodos, currículos, recursos e capacitação profissional para uma atuação adequada. (CARVALHO; SALERNO; ARAÚJO, 2015, p. 39)

Ao longo das últimas décadas, outras diretrizes legais acerca da inclusão escolar foram elaboradas e sancionadas, a fim de garantir o direito da pessoa com deficiência à escolarização em escolas comuns. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, destaca que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Os artigos 205 e 206, trazem as seguintes afirmações, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

O ECA - Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), garante entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) apresenta um capítulo específico para a Educação Especial, onde é afirmado que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”.

Já o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999) regulamenta a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Trata da integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é

uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001a), afirma que a Educação Especial, “como modalidade de educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência”.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b), estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e entre os principais alvos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Coloca também que o atendimento dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

Em 2006, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006), apresenta como uma de suas metas, a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 (BRASIL, 2007a), trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, considerando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais. O Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007b) trata sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC, em relação ao atendimento aos alunos com deficiência, o documento corrobora com a inclusão deles no sistema público de ensino.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), considerada um marco na história da Educação Especial brasileira, trata-se de um documento que traz a definição do público-alvo da Educação Especial² e estabelece parâmetros para a formação docente para atuação no AEE.

No mesmo ano, o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) planeia sobre o AEE na Educação Básica e o determina como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou

² Pessoas com deficiência intelectual, deficiência física, surdez, cegueira, Transtorno Globais do Desenvolvimento (termo usado no documento para definir pessoas com Transtorno do Espectro Autista) e Altas habilidades/superdotação.

suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, além de outras providências. A Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) norteia a implementação do AEE na Educação Básica. É também um documento de base para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b).

Em 2011, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) revoga o decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Define, então, que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado se dá ao longo de toda a vida, e também inibe a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também orienta que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 apresenta na Meta 4 (BRASIL, 2014) a proposta de

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

E em 2015, finalmente é promulgada a Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI (BRASIL, 2015). O capítulo IV, trata do direito à educação e destaca

[...] adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino e a oferta de profissionais de apoio escolar.

No corrente ano, foi promulgado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020)³, este decreto, muito polêmico (pesquisadores e movimentos em prol da pessoa com deficiência mostraram-se contrários a ele) em seu artigo 2º inciso XI, discorre:

planos de desenvolvimento individual e escolar - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência,

³ Até o momento desta publicação, o Supremo Tribunal Federal (STF), suspendeu a eficácia do Decreto 10.502/ 2020. A decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 e será submetida a referendo do Plenário.

Ou seja, os dispositivos legais supracitados, corroboram com as perspectivas aqui apresentadas no sentido de que o jovem com deficiência necessita de um acompanhamento pedagógico que vá além das fronteiras da escolarização formal e de um currículo fechado.

Apesar da existência de um vasto aparato legal, na prática ainda temos muito que avançar. Desta forma, em busca de uma cultura inclusiva nos espaços escolares, Armstrong (2014, p. 15) afirma que a Educação Inclusiva implica “uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola”, assim como a sua organização física. É possível inferir então que uma cultura inclusiva, requer mudança de paradigmas em todos os âmbitos na qual a escola está inserida. Booth e Ainscow (2002) declaram que as políticas, as práticas e as culturas são questões centrais na implementação da Educação Inclusiva. Isso demanda uma reflexão sobre as práticas do cotidiano escolar. Winter (1996 *apud* ARMSTRONG, 2014), sugere alguns passos que podem nortear esse processo reflexivo:

- a) *Crítica reflexiva*: quando há uma conscientização dos próprios desvios de percepção da realidade. Cabe a cada ator do cotidiano escolar, refletir sobre suas ações em relação à dinâmica que ocorre neste ambiente.
- b) *Crítica dialética*: trata da maneira com a qual compreende-se a relação entre as várias interfaces do contexto de trabalho. Esta crítica pode partir da equipe técnico pedagógica juntamente com os docentes, em reuniões e trocas de experiências.
- c) *Colaboração*: a opinião de todos é importante na percepção das circunstâncias. Um exemplo pode ser a realização de encontros com as famílias dos estudantes com deficiência para ouvi-los.
- d) *Criação de estruturas plurais*: envolve a escuta e consideração dos relatos e críticas, em vez de uma interpretação única sobre a situação. A condução do processo escolar dos estudantes com deficiência, deve ser pensada em parceria entre escola, família e demais profissionais que fazem parte do contexto desse aluno.
- e) *Integração de prática e teoria*: pretende enxergar a teoria e a prática como interfaces interdependentes e complementares para o processo de mudança. Para que isso ocorra é necessário reservar em meio ao processo educativo, tempo para o estudo e avaliação deste processo.

Tais orientações, visam proporcionar uma ressignificação da compreensão atitudinal frente aos desafios que a cultura inclusiva impõe ao cotidiano escolar. O processo de reverberação das críticas e reflexões pessoais e coletivas contribui para a construção de

princípios de respeito, alteridade⁴, resiliência, que embora não sejam necessariamente científicos, tornam-se pedagógicos na medida em que, uma vez praticados, produzirão um ambiente mais harmônico nas relações e conseqüentemente, nas aprendizagens. Ainscow (2012 *apud* RODRIGUES, 2014, p. 81), afirma que a desigualdade na educação precisa ser pensada “dentro da escola” levando-se em consideração, “as desigualdades que podem ser atribuídas às práticas ou às estruturas da própria escola, como os professores atuam, a forma como a escola agrupa os alunos, como responde à diversidade”.

Outra questão envolvida neste processo é a formação de professores. Segundo Diniz (2011), os professores questionam a formação inicial dos cursos de graduação, alegando que a mesma não tem suprido formação docente para a diversidade. Diniz (2011) ainda pondera que tais profissionais não se sentem preparados para trabalhar com todas as questões concernentes à temática, apesar de declararem o desejo de contribuir para uma sociedade inclusiva. Portanto, nas universidades, apesar de disciplinas obrigatórias que abordem essa questão, há uma escassez de cursos/programas que ofertem, na formação inicial do professor, experiências com a temática da Educação Inclusiva, no que tange a pessoa com deficiência (SILVA, 2006; CRUZ; GLAT, 2014; SAMPAIO *et al*, 2017). Entretanto, este período é de suma importância, pois nesta fase o futuro professor se depara com uma diversidade de experimentações teóricas e práticas. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) defendem que os cursos de licenciatura devem adotar estratégias e metodologias análogas às que os futuros docentes farão uso em sua prática profissional. Os autores afirmam ainda que estes discentes têm contato na graduação com textos sobre os assuntos a serem ensinados na escola sem saberem como explicar tal assunto, de forma a contemplar a diversidade presente na escola.

O conhecimento de um professor sobre, por exemplo, como pode uma determinada disciplina ser ensinada de forma personalizada, é muito diferente se ele tiver tido uma experiência pessoal e bem sucedida com esta metodologia de ensino. É obvio que os métodos de ensino baseados no estudo de textos não são suficientes para que os alunos possam dominar um determinado conteúdo de ensino ou desenvolver uma competência prática/instrumental própria da docência. (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 100)

Para que as práticas pedagógicas sejam efetivas na perspectiva inclusiva, é necessário também que esta transformação aconteça nos cursos de formação de professores. Usualmente as universidades ainda se utilizam de métodos expositivos de ensino, apesar disso, quando os alunos, uma vez formados, tornam-se professores, a expectativa é que utilizem em sala de aula

⁴ Consideramos importante esse princípio, pois considera o ato de perceber no comportamento do estudante com deficiência intelectual uma inteligência que se exterioriza de maneira diferenciada do que se estabelece por convenção na escola, ou seja, um exercício de tolerância e respeito.

métodos e mecanismos de ensino completamente diferenciados daqueles presentes ao longo da sua formação.

Glat (2018b) explicita que a escola inclusiva dos dias de hoje, requer uma matriz e uma organização do currículo nos cursos de formação de professores que se vinculem de maneira que contemple as particularidades dos diversos saberes e temas, proporcionando assim um diálogo entre as disciplinas, numa perspectiva da diversidade humana. Nóvoa (2001, *online*), destaca que o

aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

Diniz (2011) assevera que normalmente as teorias que tratam da formação docente convergem nas discussões a respeito de métodos e processos didáticos, quer dizer, dentro da perspectiva técnica. Todavia, é importante entender que a opção pela teoria deve considerar os conhecimentos práticos e a subjetividade como aliados nesta formação que propende vislumbrar a diversidade humana. Glat (2018b, p. 13) expõe que “os cursos de formação de professores ainda privilegiam uma concepção clássica, estática, do processo de ensino e aprendizagem, baseada em uma noção de desenvolvimento ‘normal’ (diga-se, ‘saudável’) e universal para todos os sujeitos”.

De acordo com Peixinho (2016, p. 42), o docente da turma comum “é um dos responsáveis pelo sucesso da inclusão escolar, pois ele passa a maior parte do tempo com seus alunos, tendo a oportunidade de detectar todos os ajustes e adequações que precisam ser realizadas no contexto escolar” no sentido de cooperar com a interação dos educandos com deficiência com os demais estudantes. Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), asseveram que qualificar os professores para atuar com a inclusão escolar faz-se importante visando o desenvolvimento de um ensino de qualidade que assegure a aprendizagem e escolarização de todos.

Diante de tal fragilidade nos cursos de formação inicial, cabe pontuar que a formação continuada, se traduz em uma alternativa que se propõe a ser uma possibilidade no que tange ao processo inclusivo, pois oportuniza aos envolvidos, trazer sua realidade para a sala de aula, cooperando e se permitindo ouvir outras experiências e saberes que podem contribuir com sua prática. A formação continuada e de preferência em serviço é válida, principalmente, quando o

assunto a ser estudado corresponde à realidade do docente, fazendo com que ele possa visualizar na sua prática o que está sendo discutido.

Nessa perspectiva, Andrade e Baptista (2007, p. 120) ponderam sobre a relevância da formação continuada que habilite o docente para atuar com classes heterogêneas. Segundo os autores, “a formação destaca-se como um dos aspectos centrais na discussão sobre a inovação em campo educacional”. Sendo assim, é essencial não apenas a realização das matrículas dos estudantes com deficiência, é preciso avaliar que a permanência na escola alie-se à aprendizagem dos alunos através de ações que forneçam apoio ao trabalho docente. Sendo assim,

Considerar a práxis pedagógica como centro do debate na viabilização de um sistema educacional inclusivo, implica destacar no processo de formação continuada reflexões sobre o papel do professor como pesquisador, sendo o mesmo capaz de romper com velhos paradigmas sobre a educação, na constituição de novas práticas pedagógicas inclusivas. (LEITE; MARTINS, 2006, p. 879)

Nesse sentido, o AEE, exerce igualmente um papel fundamental na prática inclusiva, pois a partir da transversalidade da Educação Especial, este serviço passa a ser ofertado em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008a), como um aliado e colaborador na escolarização de estudantes com deficiência. Dentre os atributos comissionados ao AEE, destacam-se a elaboração e produção de recursos pedagógicos, o fornecimento de suporte e orientação aos professores da turma comum, além do estabelecimento das parcerias intersetoriais (BRASIL, 2008b).

O mesmo documento prevê a orientação aos docentes da turma comum por parte do professor do AEE, a respeito dos recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, além da articulação entre esses docentes objetivando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. Por isso, com o aporte do documento em questão, o próprio espaço do AEE pode ser um multiplicador de formação na escola, onde esse professor especialista pode contribuir com a formação continuada dos demais docentes trazendo conhecimentos mais específicos da Educação Especial/Inclusiva para seus colegas. É importante ressaltar que a formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva deve ser ofertada não somente para os docentes do AEE, mas também para os das turmas comuns, mesmo que os professores especialistas possam ser multiplicadores de conhecimento, é fundamental a oferta de cursos que atendam as demandas da turma comum.

É necessário considerar ainda que a práxis do professor do AEE e o da turma comum deve ser colaborativa visando o desenvolvimento de um trabalho em conjunto para que seus

objetivos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Logo, esse professor especialista pode contribuir dentro da sua gama de conhecimentos para a formação do docente da turma comum quando desenvolvem ações em conjunto.

Duek e Martins (2014) expõem que a escassez de conhecimentos a respeito das particularidades do processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência por parte dos professores da escola comum tem sido considerado como um importante impedimento no que concerne à execução de uma prática pedagógica inclusiva. As autoras (DUEK; MARTINS, 2014) destacam a necessidade de investimento no processo de formação docente que de fato intervenha no dia a dia da escola e produza mudanças na prática docente. Destacam também a importância da promoção de atitudes de formação que exponenciem a ação do professor e o seu contexto de atuação.

Neste sentido, apesar de parecer óbvio, mas vale enfatizar que a educação quando pautada em princípios dialógicos, torna-se libertadora, na escola e no mundo. Estes princípios propõem-se a pensar o ser humano como alguém em contínuo processo de mudanças efetivas e não como pessoas completas e acabadas (DOREA, 2008), ou seja, por meio do conhecimento, sujeitos com deficiência podem alcançar os patamares desejáveis de equidade de oportunidades em todas as esferas da sua vida.

Rodrigues (2014), explana que entre os atores que mais tem proeminência no processo de conscientização e implementação de uma cultura inclusiva, estão os professores, já que estes podem ser tanto agentes ativos no auxílio ao combate aos efeitos da discriminação social quanto agentes de perpetuação das desigualdades e injustiças praticadas pela sociedade. De acordo com Gazim e colaboradores (2005), estes são habilitados a direcionar o processo pedagógico, interferindo e criando conjunturas necessárias à assimilação do conhecimento.

Apesar da ênfase dada aos professores no processo de inclusão, é preciso ressaltar que esta é uma responsabilidade de todos os envolvidos no cotidiano escolar. Ainscow (2009 *apud* MASCARO, 2016, p. 39) ainda pontua que este processo, “deve se pautar em três aspectos: presença na escola, participação efetiva nas atividades escolares e a construção de conhecimento”.

Os aspectos abordados, demonstram que há um longo caminho para a construção e manutenção de uma cultura inclusiva e para esta construção, é necessário o engajamento de todos os envolvidos no processo, a começar pelos governos, perpassando pelos sistemas de ensino, chegando à gestão escolar e assim por diante. Os gestores assumem um papel importante neste contexto, afinal, suas ações tornam-se modelos a serem seguidos por sua equipe. Logo,

se um gestor tem ações inclusivas, a probabilidade de sua equipe segui-lo é maior do que quando o inverso acontece. A gestão democrática é estratégica para a implementação de uma cultura inclusiva na medida em que ela preconiza a participação, coletividade, autonomia e descentralização do poder, pois faz parte dos princípios da gestão democrática o envolvimento atuante de toda comunidade escolar.

A declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 143), já destacava a posição do gestor no processo inclusivo:

Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que possam fazê-lo. (...) Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

Veiga (2014), assevera que o trabalho do gestor escolar deve voltar-se para as relações sociais e para a coletividade. Nesse sentido, ao gestor que busca realizar seu trabalho na perspectiva inclusiva, cabe uma condução que envolva planejamento, diálogo com corpo técnico e docente, estímulo ao respeito às diferenças, promoção de eventos com vistas a sensibilização e conscientização de alunos e comunidade escolar a respeito do tema. Cabe também propiciar ao corpo docente possibilidades de formação contínua e espaços de planejamentos e trocas de experiências.

Outro ator importante neste cenário é o professor de Educação Especial, pois embora não esteja presente em 100% das escolas, sua existência é indispensável para a construção de uma cultura inclusiva no ambiente escolar. Ele é o profissional que, a priori, deve possuir conhecimentos gerais para o exercício da docência e a sua atuação no AEE deve “aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar” (BRASIL, 2008a) da atuação nas salas do ensino comum. Glat (2018b) pondera que sob a luz da inclusão escolar, a Educação Especial passa a ter como objetivo primaz o apoio aos docentes do ensino comum, para que estes consigam desenvolver a escolarização dos alunos com deficiência. Capellini (2008, p. 29) acrescenta que a “inclusão escolar pressupõe ainda que haja uma redefinição no papel do professor do ensino especial, já que ele deve deixar de ser um professor restrito à classe especial”. Este profissional deve então, trabalhar num espaço que visa ser inclusivo e assumir a função de colaborador do docente que atua no ensino comum.

Contudo, um dos problemas enfrentados por esse profissional é a sua relação com seus colegas regentes da turma comum, muitas vezes em função da incompatibilidade de horários e/ou divergências de conceitos. Silveira, Enumo e Rosa (2012) concluíram em suas pesquisas

que este problema pode ser uma das causas do isolamento do professor do AEE no planejamento de atividades pedagógicas.

Entretanto, a colaboração é essencial para um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido (CAPELLINI, 2008; VILARONGA; MENDES, 2014). O professor da Educação Especial deve, portanto, participar de todas as fases do planejamento pedagógico das disciplinas que tenham alunos com deficiência matriculados, desde a elaboração deste planejamento até a sua avaliação. Capellini (2008) expõe que a colaboração entre os docentes, frente à uma turma em que haja discentes com deficiência, é potencialmente importante para a melhoria da qualidade do ensino.

Oliveira (2018), sinaliza ainda que o trabalho coletivo e colaborativo no ambiente escolar deve se vincular a fatores presentes ou não em políticas educacionais, como por exemplo, o incentivo ao desenvolvimento profissional docente e a construção de ambientes que favoreçam as convivências. Além disto, é importante promover situações onde haja acordo entre os profissionais, os alunos e suas respectivas famílias sobre ideias, valores, crenças e metodologias.

Os sistemas de ensino por sua vez, devem prover meios e recursos que favoreçam não somente o acesso, mas a permanência e a participação do estudante com deficiência na escola (GOLDEMBERG, 1993; SILVA; CASTRO; BRANCO 2006), provendo recursos pedagógicos, de acessibilidade, meios de contratação de profissionais de apoio, tais como mediadores e cuidadores, entre outras iniciativas que contemplem a diversidade presente nas escolas.

Enfim, a remoção das barreiras à aprendizagem e a implantação de uma cultura inclusiva na escola é responsabilidade de toda comunidade escolar, incluindo a família que além de ser parte integrante desta comunidade, assume um papel importante no processo de escolarização do aluno com deficiência, pois este é o primeiro nicho social do mesmo. A partir das suas experiências familiares, este estudante pode ou não alcançar progressos significativos em sua escolarização, pois a família pode ser agente impulsor ou inibidor do seu desenvolvimento, dependendo da relação que esta estabelece com o ambiente escolar considerando suas especificidades (PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2007).

Nesse sentido, se faz importante enfatizar o papel “da família como parceira da escola [...]”. A aproximação família-escola obriga considerar a conciliação de dois momentos do processo educacional: o familiar e o escolar” (SOUZA, 2016, p. 40). Esta parceria possibilita a

consolidação dos processos de construção da autonomia e autogestão⁵ do indivíduo que pode se ver como alguém capaz das suas próprias escolhas e decisões.

Portela e Almeida (2009) reitera que a família assume um papel muito importante no processo de educação e inclusão do estudante com deficiência na medida em que se posiciona de maneira a poder responder às necessidades de acompanhamento deste estudante, as quais são muito específicas. Nesse sentido, quanto maior é o apoio recebido, mais qualidade de vida se dá às pessoas com deficiência e mais perspectiva de sucesso na sua vida escolar. Para a implementação desta cultura também é estritamente necessário o estabelecimento de redes de apoio (MASCARO *et al* 2012; BORASCHI; MASUYAMA; RINALDI, 2013), estabelecendo parcerias com os sistemas de saúde e assistência social no atendimento ao aluno com deficiência.

⁵ Autogestão trata-se do processo de autonomia e participação de pessoas com deficiências, na medida em que se envolvem pessoalmente na luta pela defesa de seus direitos, tomando suas próprias decisões a respeito de suas vidas, reivindicando voz e espaço para expressar suas ideias, desejos, expectativas e necessidades (GLAT, 2018a).

2 TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O MUNDO DO TRABALHO

A melhor maneira de nos prepararmos para o futuro é concentrar toda a imaginação e entusiasmo na execução perfeita do trabalho de hoje.

Dale Carnegie

O término da escolarização é um momento de muitas incertezas para os jovens com e sem deficiência. Entretanto, para os estudantes com deficiência, em particular, para os com deficiência intelectual, esse é um período marcado não apenas pela insegurança do futuro, mas por falta de oportunidades de continuidade dos estudos, da inserção no mercado de trabalho e de inclusão social de modo geral. Por isso, é importante que a escola desenvolva estratégias e práticas pedagógicas que auxiliem esse educando com deficiência nesta nova fase da vida, o momento pós-escola.

Nesta direção, este capítulo analisa a temática da transição da escola para a vida adulta/independente com destaque para o mundo do trabalho de jovens com deficiência intelectual. A partir de uma revisão de literatura, o tema é discutido sob os vários aspectos em que se contextualiza, trazendo à luz as implicações deste processo na vida destes jovens.

2.1 Considerações sobre o processo de transição da escola para a vida adulta/independente

A transição para a vida adulta é parte integrante do dia a dia de todo jovem com ou sem deficiência, é considerada um período onde o sujeito depara-se com a responsabilidade de importantes escolhas quanto ao seu futuro; são decisões relativas ao emprego, continuação dos estudos, lazer, cuidados com saúde, interação social, constituição de família e participação na comunidade (WEHMAN, 2013). Vale enfatizar que o processo da transição é um momento crucial para o trajeto individual de qualquer pessoa. Marques (2013) discute que desde a década de 1990, a transição para a vida pós-escola dos indivíduos com deficiências se tornou pauta da agenda de trabalho de vários países, pois até então, a escola se responsabilizava apenas pela implantação de propostas educacionais que visavam, somente, a aquisição de conhecimentos acadêmicos dentro dos padrões do currículo comum. Nesse contexto, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 13), marco histórico na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, preconiza que

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização.

A despeito das iniciativas legais que preconizam a transição da escola para a vida adulta/independente como um assunto inerente ao percurso educacional, esta questão ainda se configura como um desafio para o sistema educacional brasileiro. Soriano (2002), expõe que o conceito de transição da escola para o mundo do trabalho é versado em diversos documentos internacionais, com definições díspares. Entretanto, todas as definições compreendem três ideias básicas: 1) O processo que concerne à estrutura previamente estabelecida visando o período da transição; 2) O *transfer* que diz respeito à passagem de um nível educacional ou de uma fase da vida para a outra; 3) A mudança em todos os aspectos da vida da pessoa e mudança presente nos aspectos pessoal, social e profissional.

Segundo Camarano (2006), as transformações oriundas do processo de transição podem ser explicadas por dois fatores que ocorrem nos âmbitos escolar, profissional e familiar. O primeiro fator, diz respeito às dificuldades de inserção profissional dos jovens, já o segundo trata da questão da escolarização, que atualmente não é mais vista como suficiente para asseverar uma inclusão apropriada no mercado de trabalho, embora seja ainda considerada uma condição necessária. Então, se para jovens sem deficiência essa fase de transição já é difícil, para os sujeitos que possuem deficiência intelectual, é acompanhada de ainda mais incertezas. Sendo assim,

o processo de transição para a vida ativa deve ser entendido como um processo que se constrói ao longo do tempo, onde se destaca a relevância do investimento feito por cada um dos agentes sociais (escola, família, sociedade/comunidade) para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo, seja ou não portador de deficiência (LOPES *et al*, 2017, p. 49).

O *International Labour Office*⁶ (1998) define o conceito de transição como um processo de orientação social, do qual oriundam transformações essenciais para a inclusão social do

⁶ Repartição Internacional do Trabalho. A única agência tripartida da ONU, desde 1919, que reúne governos, empregadores e trabalhadores de 187 Estados membros visando estabelecer padrões trabalhistas, desenvolver políticas e elaborar programas que promovam trabalho decente para todas as mulheres e homens. Os principais objetivos da *International Labour Office* são promover direitos no trabalho, incentivar oportunidades de emprego decente, aprimorar a proteção social e fortalecer o diálogo sobre questões relacionadas ao trabalho. Para mais, consultar <https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang--en/index.htm>

jovem. Esta transição demanda mudanças nas relações, nas rotinas e na autoimagem do sujeito. No caso dos que possuem deficiência, visando garantir uma transição suave da escola para o trabalho, é importante que sejam constituídos objetivos claros e possíveis de serem alcançados, bem como a definição do papel que estes desejam exercer na comunidade.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE⁷ (2000) indica que a transição para a vida laboral é somente uma das diferentes etapas pela qual o jovem passará ao longo da sua trajetória para a vida adulta, independente de ter ou não deficiência. Em uma conjuntura de aprendizagem ao longo da vida, a transição da educação inicial, seja ela no ensino fundamental ou médio, é vista, simplesmente, como a primeira de muitas fases entre a escolarização e o trabalho, que os jovens experienciam.

O mesmo documento advoga que existem aspectos chaves que precisam ser considerados neste processo com a devida atenção aos problemas existentes. Esses aspectos são respectivamente (SORIANO, 2006):

- a) A Transição é um processo que precisa ser amparado pela existência e implementação de legislação e por medidas políticas;
- b) A Transição deve garantir a participação do aluno e respeitar as suas escolhas pessoais. O aluno, a sua família e os profissionais devem trabalhar em conjunto na formalização de um plano individual;
- c) A Transição necessita da implementação de um plano educacional individualizado focado no desenvolvimento do aluno e em quaisquer mudanças que ocorra no cotidiano escolar;
- d) A Transição requer o estabelecimento de parceria entre escolas e mercado de trabalho, para que o aluno possa conhecer diferentes possibilidades laborais.

Como dito anteriormente, o processo de transição da escola para vida independente faz parte de um longo e complexo percurso de preparação do aluno para a entrada na vida econômica e na vida adulta. Para Fânzeres (2007), o processo de transição para a vida adulta a partir da escola, precisa proporcionar dentro do possível a realização dos projetos de vida de cada estudante que permitam a antecipação da solução de algumas dificuldades que possam aparecer no futuro.

⁷ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Trata-se de uma organização econômica intergovernamental com 38 países membros, fundada em 1961 para incentivar o progresso econômico e o comércio mundial. Para mais informações, consultar <http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>

Destarte, as pessoas com deficiência, especialmente com deficiência intelectual, para lidar com os desafios da vida adulta, autônoma e inclusiva, necessitam de auxílio, pois de acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD (2010) uma das características da deficiência intelectual é a dificuldade nas habilidades práticas e sociais.

Segundo esta associação, a deficiência intelectual ocorre antes dos 18 anos de idade e se caracteriza por limitações expressivas no funcionamento intelectual (também conhecido como inteligência, que diz respeito à capacidade intelectual, tais como aprendizado, raciocínio, solução de problemas, etc.) e no comportamento adaptativo, que pode ser conceituado como a união de habilidades conceituais, sociais e práticas que são adquiridas e realizadas pelas pessoas no seu cotidiano. As habilidades conceituais são aquelas que envolvem linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número; já as habilidades sociais, dizem respeito às competências interpessoais, responsabilidade social, autoestima, inocência (cautela), resolução de problemas sociais e aptidão para seguir regras, e por fim, as habilidades práticas são concernentes às atividades da vida diária, ocupacionais, saúde, rotinas, segurança, uso de dinheiro, uso do telefone, etc.

Entretanto, a AAIDD (2010) ressalta que alguns fatores precisam ser considerados na avaliação do indivíduo com deficiência intelectual, tais como: o ambiente comunitário em que o sujeito está inserido e a cultura local. É necessário levar em conta também, que o grau de funcionamento da vida de uma pessoa com deficiência melhorará se lhe forem ofertados os apoios adequados para garantir o seu desenvolvimento.

Importante destacar que como aponta Santos (2012), uma limitação, seja de ordem estrutural ou funcional, não extingue a possibilidade de aprendizagens e de adaptações ao meio. Nesse sentido, Banaco (1997), expõe que o potencial humano não é estático, uma vez que este potencial é influenciado por estímulos externos e isso se reflete nos padrões de comportamento. Sendo assim, a deficiência intelectual não quer dizer inevitavelmente uma incapacidade, considerando que esta faz alusão à uma impossibilidade, podendo ser momentânea e específica. Além do mais, as limitações variam quanto à forma e ao grau de comprometimento, tornando-as pessoal e particular de cada pessoa.

Considerando que o comportamento do indivíduo se relaciona com a aprendizagem, é importante que a escolarização não se limite somente na aquisição formal de informações, onde se pratica a transmissão de conteúdos puramente. Portanto, ainda que esses sujeitos possam apresentar dificuldades no aprendizado, é preciso desmistificar a ideia de que eles não

aprendem, pois é viável o desenvolvimento de suas potencialidades, aquisição e construção de conhecimento.

Santos (2012) salienta a importância de que o currículo e o planejamento ofertado ao aluno com deficiência intelectual suscitem experiências em cenários que possibilite o reforço da sua identidade (quem ele é, seu valor pessoal, sua cultura) e que proporcione: “segurança, relação interpessoal, contingências positivas e bem-estar pessoal” (p. 940). Para além disto, esta prática deve proporcionar também a acessibilidade tanto ao ambiente físico, quanto instrumental, tais como materiais e recursos que favorecem o desenvolvimento sensorial e motor, entre outros. O ambiente escolar deve promover as interações sociais, pois estas consentem que o estudante se veja e se reconheça como parte integrante de um grupo, trabalhando assim, sua autoestima e sua afetividade.

Nesse sentido, é importante que se desenvolva competências fundamentais que favoreçam a sua participação em diversos cenários, além de capacitá-los nas áreas do desenvolvimento pessoal, social e da adaptação ao meio produtivo.

A transição para a vida adulta do jovem com DI [deficiência intelectual] tem particularidades específicas que diferem em muito da população sem deficiência. A idade, com a mediação de fatores como nível de etiologia da deficiência, sexo e tipo de residência, parece ter um papel determinante na vida das pessoas com DI, no que diz respeito à saúde e autonomia, relações interpessoais e atividades profissionais. Alguma atenção tem sido também prestada aos cuidadores formais e informais, que percebem o envelhecimento da pessoa com DI como um fenômeno que tem impacto no bem-estar subjetivo e implica a reflexão sobre a adaptação às novas necessidades (SOUZA; FRANCO, 2012, p. 287)

Lopes (2016) defende que o processo de transição para a vida adulta é uma parcela de um longo caminho que demanda esforços para os quais a pessoa precisa receber orientações, por isso, é importante que esse processo se inicie na escola. Lopes (2016) advoga ainda que a transição da escola para o trabalho da pessoa com deficiência não ocorre de forma linear e por conta disso é fundamental a participação do próprio aluno e do envolvimento da família para a elaboração e implementação de estratégias que auxiliem nesse momento. A participação da família na escolarização do aluno com deficiência é essencial para o sucesso desta etapa da vida do sujeito (GLAT, PLETSCHE, 2012; CANHA, 2015). Outro aspecto importante é o estabelecimento de parcerias com o setor de emprego (SORIANO, 2002; REDIG, 2014; 2016; 2019b).

Afonso (2005, *apud* GLAT *et al*, 2011) afirma que a saída da escola é um momento bastante difícil também para os responsáveis, uma vez que esta fase é marcada por incertezas sobre o futuro. Cabe a estes responsáveis a reorganização das tarefas e ocupações do estudante com deficiência intelectual, de forma a impulsioná-lo a sair do ambiente de seu costume.

O processo de transição para vida independente do jovem com deficiência intelectual é de grande importância, sobretudo em relação ao trabalho, tendo em vista que este pode ser o único meio palpável para ele alcançar outras metas igualmente distantes de serem alcançadas, tais como moradia independente, casamento, autonomia, o acesso a universidade, etc.

O processo de transição, que ocorre numa fase crucial da vida dos seus destinatários, se não for bem-sucedido compromete o seu projeto de vida futura (entre outros, pessoal, profissional, familiar, de orientação, inserção, formação), com consequências intrinsecamente irreversíveis a nível quer da autoestima, quer da frustração das suas legítimas expectativas (MARQUES, 2013 p. 17).

Halpern (1994 *apud* MARQUES, 2013), refere-se à transição como uma troca dos papéis que o jovem exerce na sociedade, desde a função de aluno até o de adulto na comunidade na qual está inserido. Segundo a autora, neste processo, inserem-se o emprego, o acesso ao ensino médio, as atividades de vida diária, além da participação efetiva na comunidade.

Redig, Mascaro e Estef (2016, p. 06) apontam que “para que a transição para a vida adulta e possível ingresso no mercado de trabalho de jovens com deficiência, seja menos conflituosa e estressante, é importante a elaboração de metas educacionais e um currículo flexível”. Portanto, é necessário um currículo prudentemente planejado que contemple tanto o desenvolvimento de habilidades necessárias à vida social e acadêmica, quanto aquelas que são inerentes às atividades laborais específicas da atividade a ser exercida pelo aluno, como exemplificado por Luecking (2009 *apud* REDIG, 2016, p. 80),

Os professores devem explorar possíveis carreiras com seus alunos por meio de ações, como por exemplo, agendando visitas em empresas. Durante essa visita, o professor irá pesquisar com o empregador quais são as características que eles valorizam em um funcionário. Posteriormente, o docente discutirá esses aspectos com seus estudantes e quais atividades laborais são de seu interesse.

A partir de um currículo flexível, será possível, relacionar os conteúdos acadêmicos com os interesses do educando. Nesta direção, vale ressaltar que com a participação do aluno, para indicar seus desejos, dificuldades, é viável pensar em um caminho promissor para o momento pós-escola, mas para isso, é necessário um trabalho voltado para a autogestão do sujeito com deficiência, de forma que ele se reconheça em suas atividades, seja capaz de tomar decisões e gerir sua vida.

No sentido de favorecer a dinâmica acima, é importante a presença de uma comunidade escolar engajada e participativa, formada por docentes da Educação Especial e Básica, alunos com deficiência, familiares e profissionais responsáveis pela transição. E mais, é necessária a construção de documentos que organize e instrumentalize um plano individualizado com metas

preestabelecidas para o desenvolvimento de habilidades sociais, acadêmicas, laborais, visando a vida independente.

Vale lembrar que uma das grandes dificuldades da escola hoje, está na sua relação com um sistema que impõe um currículo, metodologias e regras muitas vezes inexecutáveis, somados à falta de estrutura física, de concursos específicos para profissionais que atuem com alunos com deficiência, além de uma concepção que cultua a produtividade, a eficiência, a competitividade, demonstrada por meio de avaliações padronizadas instituídas pelo próprio governo, não levando em consideração diferenças sociais, culturais e particulares dos estudantes.

2.2 – O processo de transição da pessoa com deficiência intelectual da escola para o universo laboral

De acordo com os dados do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE⁸, no ano de 2018 ocorreu um aumento no número de empregos formais das pessoas com deficiência, com 486,7 mil contratações. Comparado ao ano anterior, constatou-se um crescimento de cerca de 10,3%. No que se refere às pessoas com deficiência intelectual, esse aumento foi de 8,9% em relação a 2017 e entre as condições categorizadas pelo MTE (física, auditiva, visual, intelectual, múltipla), a deficiência intelectual foi a terceira categoria na escala de crescimento, atrás somente da deficiência física e visual.

A tabela abaixo, mostra o crescimento gradual das contratações formais entre os anos de 2009 a 2017, das pessoas com deficiência intelectual:

Tabela 1 - Tabela de crescimento das contratações formais de pessoas com deficiência intelectual

Tipo Deficiência	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Variação	%
Intelectual	13.120	15.606	18.810	21.317	25.332	29.132	32.144	34.168	36.661	43.292	6631	18,09%

Fonte: Ministério do Trabalho e do Emprego (2019).

Se considerado o número de brasileiros empregados, que segundo o MTE, contabilizava 46.631.115 em 2018, os dados acima apesar de otimistas ainda são pouco significativos em percentuais no que concerne a inclusão das pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, uma vez que esta categoria representa menos de 0.01% se comparado ao montante total de empregos formais. Esses índices corroboram para o entendimento que tanto em relação a outras deficiências, quanto ao número geral de empregados no Brasil, quem tem deficiência intelectual, possui menores chances de inserção no mercado de trabalho “devido à sua baixa

⁸ <http://pdet.mte.gov.br/rais?view=default>

escolaridade ou qualificação” (REDIG, 2016, p. 57). Mascaro (2016, p. 57) corrobora com a afirmativa quando declara que a exclusão das pessoas com deficiência intelectual do mercado de trabalho se dá por diversos fatores, além dos citados por Redig (2016), tais como, “precariedade de meios de transporte e apoio insuficiente da família”, além do preconceito e as barreiras atitudinais da sociedade. Porém Mascaro (2016) destaca que pessoas com deficiência quando obtém o suporte apropriado tem condições de participar do processo produtivo.

A inserção no universo laboral é considerada um estágio decisivo na vida do jovem que ainda está em fase de amadurecimento. Entretanto, quando se trata daqueles que possuem deficiência, que, em sua maioria, têm uma escolarização precária, essa questão se torna ainda mais delicada, na medida em que requer ações educacionais mais precisas (GLAT *et al*, 2011).

Carvalho e Fernandes (2018) argumentam que até a década de 1980, quando um estudante com deficiência alcançava a idade limite da escolaridade obrigatória, o sistema tratava de entregá-lo aos cuidados exclusivos da família que podia contar, ou não, com serviços principalmente propostos à população adulta com deficiência, não existindo, portanto, qualquer alusão ao processo de transição para a vida adulta. As autoras ainda salientam que apesar do tempo e das transformações nas relações com as pessoas com deficiência, “a formação desenvolvida na escola não estabelecia uma relação direta entre os programas desenvolvidos e a sua inserção social e profissional, resultando em uma nova exclusão” (CARVALHO; FERNANDES, 2018, p. 6).

Glat e colaboradoras, (2011), pontuam que alguns estudos realizados com o público em idade escolar em diversos contextos, descrevem as emoções que permeiam esse grupo, sentimentos de angústia, dúvida e indecisão, são partilhados por jovens quando o assunto é a transição para vida adulta, especialmente no que diz respeito ao ingresso no mercado de trabalho. A *Labour Force Survey*⁹ (2000) afirma que esta transição não é unidimensional, ou seja, a saída da escola não é inevitavelmente acompanhada do início do trabalho, como já discutido.

A escola é parte integrante deste processo, tendo em vista, que este ambiente deve proporcionar estratégias para preparar os jovens para um dos momentos mais decisivos de suas vidas, a fim de propiciar uma vida ativa e produtiva. Sendo assim, “o processo educacional, da forma como se desenvolve na maioria das escolas, quer sejam da rede pública ou da privada, pouco prepara o jovem para o enfrentamento dos desafios do mundo profissional competitivo”

⁹ Pesquisas da força de trabalho (tradução livre) são pesquisas estatísticas realizadas em vários países, projetadas para capturar dados sobre o mercado de trabalho. Esses dados são usados para calcular a taxa de desemprego definida pela Organização Internacional do Trabalho.

(GLAT *et al*, 2011, p. 24-25). Desta forma, segundo Zimmer-Gembeck e Mortimer (2006 *apud* FÂNZERES, 2017), os conhecimentos acerca da vida laboral e vocacional vivenciados pelo jovem no decorrer da trajetória escolar assumem uma função central no progresso do caminho, determinando os efeitos que conseguirão obter ao longo da vida adulta.

Isso reforça a necessidade da escola de se ressignificar enquanto lugar de formação para o mundo e para a sociedade, tendo em vista que para que a inclusão na vida laboral seja exitosa, o processo de transição precisa ter início na escola. Para isso, a implementação de um programa de orientação profissional, respaldado pelo Plano Individualizado de Transição (PIT)¹⁰ é tão importante, a começar por exemplo, pela conscientização de carreira (KOHLENER, 1996), que se relaciona com as questões concernentes às oportunidades, educação e habilidades necessárias em vários caminhos ocupacionais para escolher uma atividade de trabalho que corresponda aos pontos fortes e interesses da pessoa. O estudante de modo geral, começa a desenvolver a consciência de carreira a partir de princípios norteadores ligados à orientação profissional. Desta forma, o aluno descobre suas potencialidades, preferências, fragilidades e vocação.

Nesse sentido, a orientação profissional se organiza num recurso de auxílio e encaminhamento do estudante, de maneira que este desenvolva uma imagem apropriada de si mesmo e da sua ação no mundo. Configura-se também como uma maneira dele conhecer as possibilidades do meio quanto aos estudos para se estabelecer na profissão desejada e nas diversas opções de carreiras existentes. A orientação profissional também oferece um preparo maior para que este jovem tenha condições de ter uma profissão, visando instrumentalizá-lo adequadamente, sobretudo em um contexto em que a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) já aprovada, traz mudanças em sua estrutura, como por exemplo, os itinerários formativos, caminhos esses que com o auxílio da orientação profissional podem ser trilhados mais facilmente. Dentre estes itinerários está a formação técnica e profissional, no qual o PIT torna-se um instrumento de grande contribuição para auxiliar os estudantes neste processo.

Esse trabalho pode ser desenvolvido pelo Serviço de Orientação Educacional nas escolas de educação básica, aos estudantes do último ano do Ensino Fundamental, de maneira a minimizar os conflitos que estes jovens enfrentam frente à escolha de uma profissão. Oliveira (2012) destaca que neste processo existem alguns caminhos basilares: 1) Avaliação vocacional que tem por objetivo propor atividades que visam estruturar as aptidões, motivações e competências do estudante, bem como suas possibilidades de formação; 2) Orientação profissional que trata do percurso preparatório para a formação profissional em si, mas também

¹⁰ Esse instrumento será discutido no próximo capítulo.

considerando as oportunidades, motivações e competências. Oliveira (2012) ainda destaca outras questões importantes neste processo: o Programa de Transição para a Vida Adulta; a atenção que deve ser dada à diversidade; o direcionamento para o desenvolvimento global do aluno, bem como a orientação do processo ensino-aprendizagem; o desenvolvimento de redes de apoio formando parcerias que permitam o trabalho em cooperação entre a escola e outros tipos de instituições educacionais e laborais.

De acordo com Belo e Oliveira (2007) a orientação profissional age como um facilitador de aprendizagens e correspondências expressivas do sujeito com o meio em que está inserido, além de ser um ambiente de afirmação da individualidade. Sendo assim, tal orientação pode agenciar a consecução das habilidades escolares, das competências técnicas que se referem a obtenção de saberes e capacidades imperativas à realização de tarefas laborais e das habilidades pessoais. Deste modo, “a educação sozinha não é garantia de um emprego, mas ela é a garantia de um bom preparo, pois sem qualificação as oportunidades são menores, para que isso ocorra é necessária uma conexão entre os setores da educação e do trabalho” (CARVALHO; FERNANDES, 2018, p. 6).

A orientação vocacional também proporciona ao aluno tornar-se gradativamente mais autônomo e responsável por suas decisões, acumulando assim experiências e aprendizagens, além de integrar o indivíduo no processo de autoconhecimento (BELO; OLIVEIRA, 2007; IVATUIK, 2009; AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2013). A partir dessa perspectiva, Carlou (2019, p. 57) esclarece que a inserção do jovem com deficiência no universo profissional coopera “para a desconstrução da ideia de incapacidade tão marcada nas pessoas com deficiência intelectual, na medida em que estas têm a oportunidade de serem protagonistas de sua própria história”. Porquanto para estes, a atuação profissional se constitui em dignidade, bem como uma possibilidade de construir relacionamento com outros profissionais e de estarem inseridos na comunidade.

Nesse sentido, Monteiro (2014, p. 21), aponta que

A partir da ideia de socialização e construção de identidade, podemos pensar que o momento de inserção profissional pode ter um papel importante na construção de uma identidade de adulto, uma vez que o adulto tem seu papel social tradicionalmente associado ao de trabalhador. A etapa de vida de estabelecimento da identidade adulta é tradicionalmente marcada pela inserção profissional.

Monteiro (2014, p. 20) ainda lembra que “o trabalho ocupa lugar central na vida cotidiana. É centro de preocupações e investimentos individuais e coletivos; é fonte de renda, estrutura nosso calendário, é mecanismo de integração social”. Em 2003, alguns jovens com deficiência ao serem entrevistados pela *European Agency for Development in Special Needs*

*Education*¹¹ (SORIANO, 2006, p. 20), expuseram algumas expectativas a respeito do futuro, dentre as respostas destaca-se:

Alguns de nós sonham com um emprego no sector da economia privada. Mas para muitos de nós este objectivo parece inatingível devido à nossa deficiência e às condições da sociedade. Frequentemente, apenas é possível uma ocupação num lugar protegido. Também os certificados passados pelas instituições de educação especial não são, muitas vezes, aceites no sector económico privado.

Importante ressaltar que o indivíduo com deficiência tem o direito de usufruir de uma educação em um espaço que possibilite o seu sucesso, ou seja, em um ambiente que é parecido com os que os sujeitos sem deficiência estudam (PETERSON 2006). Nesse sentido, Redig (2014) expõe que se o jovem se encontra em ambientes em que é percebido e tenha voz ativa, poder de decisão e onde ele realize atividades possíveis para si, com certeza desenvolverá autoconfiança e segurança para conviver em espaços comuns a todos.

¹¹Agência Europeia para Desenvolvimento de Necessidades Educacionais Especiais (tradução livre). Trata-se de uma organização independente que atua como uma plataforma de colaboração para os ministérios da educação em nossos países membros, cujo trabalho se concentra em melhorar as realizações de todos os alunos em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida. Fonte: <https://www.european-agency.org/> Acesso em 04/01/20.

3 A INDIVIDUALIZAÇÃO DO ENSINO E O PAPEL DO PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO - PIT

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

Como disse o grande mestre Paulo Freire, o aprendizado é uma constante que acontece durante toda a vida. Porém para as pessoas que apresentam alguma deficiência, principalmente deficiência intelectual, a escolarização e a aprendizagem ainda se configuram como um desafio e em muitos casos, quando esses alunos finalizam o Ensino Médio, eles não apresentam aprendizado compatível com a idade e série. Isso pode acontecer, em algumas situações, por causa de práticas pedagógicas incompatíveis com as dificuldades e capacidades do educando, entre outros fatores. Um caminho para uma possível escolarização destes estudantes é a flexibilização curricular aliada à individualização do ensino.

Este capítulo tem por finalidade discutir a temática da individualização do ensino como um mecanismo garantido por Lei e ainda tão pouco utilizado nas escolas, bem como versar sobre o PIT, como um instrumento norteador para o processo de transição da escola para vida independente.

3.1 A Individualização do Ensino no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência

Para garantir um ensino de qualidade para alunos com deficiência, em especial, com deficiência intelectual, é preciso construir práticas pedagógicas que considerem as dificuldades desses educandos e a valorizar as suas competências. Marin e Maretti (2014) pontuam que um dos grandes desafios da inclusão escolar é propiciar o desenvolvimento específico de um indivíduo em um ambiente coletivo. Por isso, é necessário pensar em estratégias voltadas para a individualização do ensino que contemplem a maneira particular ou diferente do aluno aprender, ou seja, a atividade pedagógica precisa ser pensada e organizada para prever a diferenciação do ensino sempre que necessário.

O artigo 59 da LDB 9694/96 (BRASIL, 1996) coloca que esta individualização deve proporcionar o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência. Esta proposição também

está presente na LBI (BRASIL, 2015) e no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que versa sobre o AEE, que no artigo 1º (BRASIL, 2011) preconiza a

garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Entretanto, a inexistência de práticas que valorizem as singularidades e diversidade do alunado, dificultam o processo de ensino-aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual. Isso se dá principalmente no que tange a utilização de um currículo fechado, provas padronizadas, avaliações com o objetivo de comparação do aprendizado e metodologias engessadas para o ensino de conteúdos descontextualizados com a realidade dos estudantes. Como postula Redig (2016) as escolas geralmente estão focadas apenas no ensino acadêmico, e não geram oportunidades, sobretudo aos jovens com deficiência intelectual, para a preparação para a vida adulta e laboral. Porém, sem iniciativas nesse sentido, as chances de empregabilidade para os mesmos tornam-se ínfimas.

Para estudantes com deficiência intelectual, que encontram muitas dificuldades em sua escolarização, deve se pensar em ações individualizadas, em programas e serviços educacionais que os atendam, nos âmbitos acadêmico, social e laboral, uma vez que a vivência escolar destes alunos não pode se restringir apenas aos conteúdos acadêmicos, sendo necessário, também, o desenvolvimento de habilidades voltadas para o mundo do trabalho e vida adulta. Stainback (2006) ressalta que, por não se encontrar homogeneidade no cotidiano escolar, a utilização de um currículo formal como único modelo sem a existência, portanto, de distinções específicas, é passível de contestação desde seu início.

Marin e Maretti (2014) sinalizam que a individualização, incide na adequação do ensino frente às demandas particulares do estudante. Entretanto, esta ação beneficia a aprendizagem também dos alunos sem deficiência. Para Medeiros (1978), a individualização acontece a partir do momento em que o professor ajusta alguma parte do ensino ao educando. Contudo, a autora destaca que na medida em que este processo tenha por finalidade atender a maior parte dos alunos na sua forma singular de aprender, trabalhar, reagir e pensar, insurgem as dificuldades que não são impeditivas. Porém essas dificuldades exigem uma maior organização na seleção e elaboração dos meios de aprendizagem, sendo possível desta forma, abraçar desde um ensino tradicional até experiências verdadeiramente individualizadas.

Para Glat, Vianna, Redig (2012, p. 82), a individualização é “entendida como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas

de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem”. De acordo com Dunn e Dunn (1972 *apud* MEDEIROS, 1978), a individualização do ensino tem como foco principal o processo de aprendizagem para cada aluno particularmente, incluindo suas aptidões, interesses, estilos e ritmo de aprendizagem, fundamentos, alvos, competências e limitações. Redig (2014) pontua que a individualização do ensino beneficia não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento social, facilitando inclusive, a preparação para o trabalho.

Sendo assim, para se pensar na individualização do ensino é preciso conhecer o aluno, e a partir disso, construir estratégias pedagógicas de acordo com as suas demandas. A individualização do ensino requer alguns processos que são importantes para que seja bem-sucedido:

Figura 1 - Aspectos importantes no processo da Individualização do Ensino



Fonte: Adaptado pela autora de Medeiros (1978).

Como dito anteriormente e conforme a figura acima, a individualização do ensino deve obrigatoriamente respeitar o ritmo do aluno que significa flexionar o tempo de aprendizagem do estudante. Sobre isso, Correia (2005) coloca que geralmente as relações acadêmicas são geradas a partir da constituição de uma pedagogia fundamentada na idealização do aluno padrão (aqueles que realizam as mesmas atividades, nos mesmos tempos médios e dominam os mesmos conteúdos). Esta realidade, porém, não está de acordo com o ideal de um ensino que alcance todos em sua individualidade. A figura 1 também expõe que a individualização do ensino deve obrigatoriamente considerar o estilo de aprendizagem do estudante, além de proporcionar uma participação ativa deste no processo e despertar o seu interesse.

Sobre os estilos de aprendizagem, Claxton e Murrell (1987 *apud* SCHMITT; DOMINGUES, 2016, p. 362) advertem “que os professores busquem compreender a importância das necessidades pessoais e das formas diferentes de aprender e as apliquem em suas aulas”. Para Dunn e Dunn (1978), os estilos de aprendizagem constituem um grupo de condições através das quais os indivíduos dão início aos processos de concentração, absorção, processamento e retenção de informações e habilidades novas ou complexas.

Medeiros (1978, p. 78) afirma que “o importante num ensino que se proponha a ser individualizado reside mais na natureza do processo que pretendemos implementar, do que propriamente nos recursos de que dispomos”. Ou seja, embora os recursos sejam importantes, não são essenciais para a efetivação da individualização do ensino. Abaixo está representado por meio de esquema, como os princípios de individualização da aprendizagem influenciam e propiciam aos alunos maiores oportunidades de sucesso em seu desempenho acadêmico. Também mostra como a interligação entre os princípios de individualização e as diferenças de cada um interferem no processo ensino-aprendizagem.

Figura 2 - Princípios da individualização do ensino



Fonte: Adaptado pela autora de Medeiros (1978).

Para pensar atividades individualizadas em qualquer nível de ensino e/ou objetivos é preciso entender esses conceitos para que assim as ações sejam elaboradas de acordo com as necessidades de cada educando. Sendo assim, ao propor atividades individualizadas é importante observar que os níveis de dificuldade e de habilidades a serem alcançadas, devem respeitar os graus de atenção e de retenção das informações por parte dos estudantes e desta forma construir planos individualizados. Não adianta elencar tarefas que estejam além ou aquém das possibilidades do aluno, pois assim elas se tornarão disfuncionais.

O decurso da individualização se destina a enfatizar que essa ação tem como proposta também preparar o aluno para atividades integradas aos demais da turma. Tratando-se de estudantes com deficiência, quando não estão preparados num primeiro momento para a execução das atividades comuns à sua turma, o período de ensino individualizado deve prever também a consecução dessa socialização nas tarefas da classe.

Essas atividades também poderão proporcionar maiores chances de sucesso ao estudante quando abarcarem os sentidos considerados nos estilos de aprendizagem, quer dizer, sempre que uma determinada tarefa envolver os sentidos do aluno, obrigando a ver, ouvir, falar e fazer, as chances deste acomodar¹² o conhecimento aumentarão, caso contrário, a aprendizagem pode ser comprometida. É importante ressaltar que no decorrer de todo esse trajeto, o estudante deve ser avaliado de forma mediada e formativa. Segundo Oliveira, Pletsch, Sampaio (2016), entende-se por avaliação mediada o processo cuja intenção é verificar como o aluno aprende e não somente o que ele aprendeu; o que o mesmo consegue realizar autonomamente e o que ele consegue fazer através da intervenção do outro.

A individualização do ensino encontra no seu processo de implementação alguns desafios que muitas vezes prejudicam sua execução, como por exemplo, excesso de alunos em uma classe, o que compromete a qualidade do trabalho do professor; falta de oportunidades de encontros entre o professor da classe comum e o professor do AEE, entre outros. Entretanto, apesar desses desencontros, é importante que se busque alternativas para efetivação deste tipo de iniciativa. Sendo assim, os planos individualizados voltados para a aprendizagem configuram-se como instrumentos que se apresentam como possibilidade dentro da perspectiva da individualização para o jovem com deficiência intelectual.

3.2 Planos individualizados de ensino: o aluno como centro das práticas pedagógicas

A fim de discorrer melhor sobre a temática da individualização do ensino é preciso discutir os instrumentos necessários para a construção de práticas pedagógicas centradas no aluno. Sendo assim, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e o Plano Individualizado de Transição (PIT) são fundamentais nesse processo.

O PEI consiste em um documento empregado na individualização do ensino, elaborado junto à comunidade escolar, outros profissionais, familiares e o próprio aluno (quando possível, de acordo com a sua idade). É um planejamento com objetivos acadêmicos e sociais que estejam

¹² Por acomodação, segundo Piaget, entende-se o mecanismo em que o organismo se harmoniza a um novo objeto e deste modo, altera os esquemas de ação obtidos, com a finalidade de se ajustar ao novo elemento recém assimilado (CUNHA, 2008).

de acordo com as necessidades e particularidades do indivíduo (GLAT; PLETSCH, 2012; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; TANNÚS-VALADÃO, 2013; MASCARO, 2017; REDIG, 2019b). Redig (2019b) afirma que o PEI se constitui instrumento que se propõe a contribuir na estruturação e no planejamento de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica, habilidades sociais e competências relevantes para a inclusão laboral, uma vez que gera uma gama de práticas e ingerências pedagógicas contextualizadas e ajustadas aos objetivos estabelecidos para a turma.

Glat, Vianna e Redig (2012) apresentam tal instrumento como um planejamento individualizado, que sofre avaliações e revisões regulares, observando os objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos, leva em conta as habilidades, os conhecimentos e desenvolvimento do aluno, sua idade cronológica e o nível de escolarização já alcançado. Esse documento é importante no sentido de tentar garantir uma escolarização relevante para os alunos com deficiência intelectual, contando também com estratégias que visem o desenvolvimento de habilidades para o momento pós-escola. Nesse sentido, como já exposto, o PEI deve considerar os objetivos acadêmicos, sociais e laborais e para a implementação, o envolvimento da família, professores e demais profissionais além do próprio aluno na sua elaboração e construção (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; TANNÚS-VALADÃO, 2013; MASCARO; PACHECO, 2014; MASCARO, 2017).

O PEI deve ser um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a aprendizagem. Ele é um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional [...] (TANNÚS-VALADÃO, 2013, p.55)

A sistematização do PEI exerce influência na realização de adaptações e ajustes no currículo, sem que isso exerça sobre o currículo um empobrecimento dos conteúdos e objetivos traçados, contanto que conectados ao trabalho geral da turma (PLETSCH; GLAT, 2013). Este instrumento propicia aos professores e aos alunos práticas pedagógicas que levam em consideração as particularidades do aluno. Mascaro (2017), assinala que trabalhar com o PEI exige avaliações regulares que permitam o estabelecimento de metas em ordem de prioridade visando o alcance de um objetivo particular para o estudante.

Nessa direção, para o estabelecimento de metas que vão além dos conteúdos acadêmicos, com a finalidade também da inclusão social, laboral e na vida adulta, é necessário construir um PIT. Para tal, como dito anteriormente, deve-se levar em consideração o caráter indissociável deste instrumento com o PEI, visto que o PIT não é um documento isolado, mas

sim, parte integrante do PEI (SORIANO, 2006; ALVES, 2009; CARVALHO, 2018; REDIG, 2019b).

3.3 O PIT como instrumento norteador para o processo de transição da escola para vida adulta/independente

Como já mencionado, a preparação de alunos com deficiência intelectual para o período após a escola, deve incluir o planejamento para o trabalho e para a vida na comunidade, de modo geral. Araújo (2008), destaca que nos Estados Unidos, por exemplo, existe um documento legal denominado *Individuals with Disabilities Education Act* (Ato de Educação para Indivíduos com Deficiências), que exige que as escolas preparem um planejamento para essa transição. Nesse plano se encontra toda a trajetória escolar do aluno, oferecendo detalhes sobre como a instrução e as experiências na comunidade auxiliarão a inserção na vida adulta.

O PIT tem se instituído como alternativa eficaz de impulsionar jovens com deficiência ao mercado de trabalho, sendo também um instrumento norteador. Como postula Redig (2019, p. 06), o PIT serve para “organizar o processo de transição do estudante com deficiência da escola para a vida adulta e/ou mundo do trabalho, vida independente, sendo um dos eixos do PEI”. Segundo Barbosa e Miguel (s/d, p. 03) o PIT, consiste em um

[...] documento que sintetiza o projeto de vida de cada aluno com NEE [necessidades educacionais especiais], para uma vida social adequada, com inclusão efetiva no meio envolvente (social, familiar ou numa instituição), que promova atividades de carácter ocupacional e, preferencialmente, o exercício de uma atividade profissional. É um processo dinâmico, a curto, médio e/ou longo prazo, com o propósito de desenvolver a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

A *European Agency for Development in Special Needs Education* por meio de um documento chamado “Planos Individuais de Transição: apoiar a transição da escola para o emprego” (SORIANO, 2006) define o PIT como um instrumento, uma ferramenta, sob a forma de documento, no qual é registrado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens com deficiência. Neste instrumento deve constar informações sobre o cotidiano do indivíduo: contexto familiar, história médica, rotinas, valores e bagagem cultural, e ainda informação sobre a sua educação e formação. Segundo a autora, esses dados contribuirão no alcance dos seguintes resultados:

- a) Aumentar as chances do sujeito de alcançar um trabalho formal;
- b) Criar intercessões entre os interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho, da empresa;

- c) Melhorar a autonomia, a motivação, a autoestima e a autoconfiança do jovem;
- d) Proporcionar agentes facilitadores de sucesso para o jovem e para os empregadores.

Todas essas definições expõem o caráter formativo deste documento. Conforme pontuado por Camarano e Mello (2006), as potencialidades das quais os jovens se apropriam ao longo de sua história, tal como as chances e empecilhos que experienciam na juventude, podem influenciar a transição para a vida adulta. Logo, quanto mais cedo o PIT for inserido na escolarização do estudante com deficiência intelectual, mais possibilidades de sucesso em sua vida pós-escola. A aplicabilidade do PIT pode ser resumida conforme abaixo:

Tabela 2 - Resumo da aplicabilidade do PIT

A quem se destina?	Estudantes com deficiência
Quando aplicar?	O PIT pode ser aplicado a partir de 14 anos de idade ¹³ ou antes se houver necessidade.
O que é?	Documento que visa organizar o processo de transição do estudante com deficiência da escola para a vida adulta e/ou mundo do trabalho, vida independente.
Como?	Constituindo um protocolo entre a família, a escola e a alguma outra instituição em que o aluno possa ser assistido;
Onde é elaborado?	Em um local que seja confortável para o aluno e a família, considerando as expectativas e o perfil dos mesmos.
Duração	Variável (até alcançar os objetivos traçados). Para cada etapa alcançada e superada, pode se criar um novo PIT em cada fase da vida.
Princípios	Sempre que possível, deve estar relacionado com o PEI; Deve ser apresentado em um portfólio, tal como o PEI, o qual pertencerá ao aluno após sua saída da escola; Tem que focar nas questões pertinentes ao emprego e a vida adulta, levando em conta as condições do ambiente de trabalho pretendido; Deve ser comprometido com uma análise clara das possibilidades do estudante, visando prepará-lo para uma situação de emprego real.
Conteúdos	História pessoal e escolar; Inventário de Interesses; Perspectivas de futuro; Enumeração de objetivos e tarefas; Plano de ação; Outros instrumentos que houver necessidade.
Etapas	Levantamento Diagnóstico para caracterização do aluno; Definição flexível de objetivos e tarefas; Implementação (cumprimento de tarefas de forma gradativa); Acompanhamento do desenvolvimento/evolução do aluno Avaliação com todos os envolvidos; Reflexão conjunta; Redefinição, sempre que necessário.
Participantes Equipe do PIT	Profissionais da Educação Especial; Profissional de Transição (quando este existir na escola); Professores do aluno; Gestores da escola; Equipe técnico-pedagógica; Demais profissionais que atuam com o aluno; Família; Aluno; Empregador se houver necessidade.

¹³ Segundo a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), a idade mínima prevista para contratação é de 14 anos, desde que o menor seja contratado na condição de aprendiz.

Tabela 2 - Resumo da aplicabilidade do PIT

Pressupostos	Compromisso entre a família, a escola e alguma outra instituição em que o estudante possa ser atendido; Abordagem sistêmica ¹⁴ com uma equipe multidisciplinar; Reestruturação do horário escolar.
Vantagens	Êxito pessoal; Inserção profissional e participação social; Instrumento de transformação das práticas pedagógicas e avaliativas; Promoção da autogestão; Autoconhecimento;

Fonte: Adaptado pela autora de Soriano (2006) e Redig (2019)

Importante lembrar, conforme já exposto, que o PIT está estreitamente relacionado com o PEI e deve ser preparado o mais cedo possível, antes do final, do Ensino Fundamental. Redig e Glat (2017), expõe que nos Estados Unidos, em grande parte dos estados, mesmo os alunos com deficiência, a idade teto para se estar na escola é de 21 anos. Deste modo, as escolas contam com programas voltados ao atendimento desse público em seu processo de transição para o mundo laboral e/ou universidade. Tais programas são desenvolvidos por especialistas no processo de transição que atuam na escola, juntamente com os docentes da Educação Especial e da turma comum, podendo ter parceria também com ONG's e outras instituições.

Essa e outras ações tornaram-se possíveis a partir da emenda da Lei Educacional para Indivíduos com Deficiência (*Individuals with Disabilities Education Act - IDEIA*), de 2004, que se constitui uma lei federal cuja proposta, segundo Peterson (2006, p.4 *apud* REDIG; GLAT 2017, p. 337), é dar suporte para inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas dos Estados Unidos. A lei se baseia em seis princípios basilares, são estes: “1) rejeição zero; 2) avaliação não discriminatória; 3) educação gratuita e apropriada; 4) ambiente o menos restritivo possível; 5) emolumentos judiciais; e 6) participação aluno/família”.

Morris (2008) aponta que a partir da IDEIA, os estudantes com deficiência com 16 anos ou mais, passam a ter planos de transição individualizados cujo objetivo é promover a transição do aluno da escola para o mundo adulto. Entretanto, Redig (2019) sugere, que no Brasil, o PIT seja construído a partir dos 14 anos de idade ou até antes, por conta da atividade laboral definida como “jovem aprendiz”¹⁵.

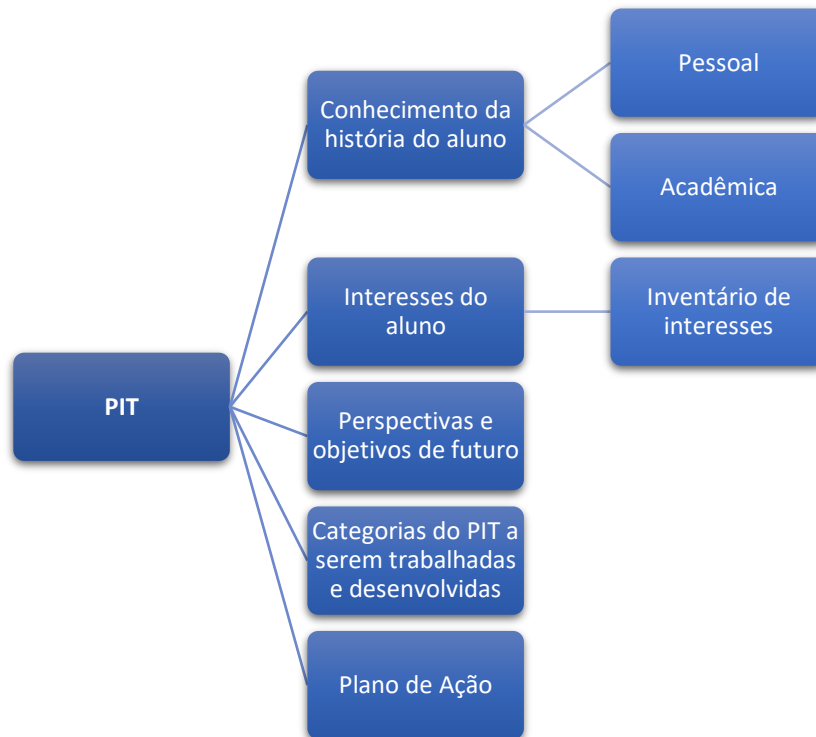
Para Morris (2008) este plano tem por base os interesses individuais do aluno, seus pontos fortes e suas necessidades. É baseado nas demandas individuais dos jovens, levando em

¹⁴ De acordo com Miranda (2014) a abordagem sistêmica é uma proposição de trabalho com as pessoas, tendo em vista que o indivíduo é sempre referido por um sistema e a matriz de sua identificação é a família.

¹⁵ O Programa Jovem Aprendiz visa promover a inclusão social e profissional, ofertando formação técnico-profissional a jovens com idade entre 14 e 24 anos que estejam estudando ensino fundamental ou médio ou que tenham concluído o Ensino Médio, de acordo com a legislação. No caso de jovens com deficiência, os pré-requisitos, como idade máxima e comprovação de escolaridade, podem ser flexibilizados (§5º e §6º do Artigo 428 e Artigo 433 da Consolidação das Leis do Trabalho). Fonte: <https://www.rj.senac.br/jovem-aprendiz/>

consideração os seguintes fatores: instrução, serviços relacionados, experiências comunitárias, o desenvolvimento do emprego e outros objetivos de vida adulta, pós-escola e se apropriado, aquisição de habilidades de vida diária e provisão de uma avaliação funcional vocacional. Sendo assim, para a construção do PIT é preciso considerar alguns aspectos:

Figura 3 - Esquema ilustrativo sobre os aspectos envolvidos na elaboração do PIT



Fonte: A autora

As categorias do PIT deverão ser trabalhadas e desenvolvidas com o aluno com deficiência ao longo da sua trajetória escolar e até mesmo após o término da sua escolarização, visto que o PIT, deve ser pensado para várias etapas da vida.

Tabela 3 - As categorias do PIT

Categorias do PIT	Definição
Conscientização de Carreira	A conscientização da carreira volta-se para questões concernentes às oportunidades, educação e habilidades necessárias em várias atividades ocupacionais/vocacionais/laborais para escolher uma carreira que corresponda aos pontos fortes e interesses da pessoa.
Experiências Comunitárias	Experiências comunitárias são realizações externas ao ambiente escolar, amparadas com instrução em sala de aula, onde os alunos empregam comportamentos e habilidades acadêmicas, sociais e/ou gerais de trabalho.
Critérios / exigências para o exame final (avaliação final) / Status Diploma do Ensino Médio	Os exames finais são testes padronizados, cujo objetivo é avaliar uma disciplina específica ou áreas de habilidades, com níveis próprios de proficiência que os alunos precisam alcançar para obter um diploma do ensino médio. O status do diploma é obtido através do preenchimento dos requisitos do estado que concede o diploma, incluindo a conclusão dos créditos curriculares essenciais.

Inclusão Escolar	Inclusão escolar exige que os alunos com deficiência tenham acesso ao currículo de educação geral e participem de aulas nas turmas comuns juntamente com colegas sem deficiência.
Parceria Institucional	Parceria Institucional é um processo claro, intencional e cuidadosamente projetado que promove os esforços de colaboração entre agências, programas cruzados e interdisciplinares, levando a resultados de transição tangíveis para os jovens.
Cursos Ocupacionais	Cursos ocupacionais são cursos individuais que apoiam a conscientização de carreira, permitem ou habilitam que os alunos explorem vários caminhos de carreira, desenvolvam habilidades específicas ocupacionais por meio de instrução e experiências focadas em suas metas de emprego desejadas.
Trabalho Remunerado Experiência Laboral	Experiência de trabalho é qualquer atividade que coloca o aluno em um local de trabalho autêntico, e pode incluir: amostragem de trabalho, treinamento, estágios, aprendizagens e emprego remunerado. O emprego remunerado pode incluir empregos formais em empresas ou organizações ou trabalho customizado negociado com o empregador, mas essas atividades sempre apresentam remuneração competitiva (por exemplo, salário mínimo) paga diretamente ao aluno pelo empregador.
Envolvimento dos Pais	Envolvimento dos Pais significa que os pais, famílias e responsáveis são participantes ativos e conhecedores de todos os aspectos do planejamento de transição (por exemplo, tomada de decisão, fornecimento de apoio, participação em reuniões e defesa de seus filhos).
Programa de Estudo	Um programa de estudo é um conjunto individualizado de cursos, experiências e currículo projetado para desenvolver a realização acadêmica e funcional dos alunos para apoiar o alcance das metas pós-escolares desejadas pelos alunos.
Habilidades de autocuidado e/ou vida independente	Habilidades de autocuidado e/ou vida independente são habilidades necessárias para o gerenciamento do autocuidado pessoal e da vida diária independente, incluindo as habilidades de gerenciamento pessoal necessárias para interagir com os outros, habilidades de vida diária, habilidades de gerenciamento financeiro e autogestão da saúde e necessidades de bem-estar.
Autodeterminação e Autogestão	A autodeterminação é a capacidade de fazer escolhas, resolver problemas, estabelecer metas, avaliar opções, tomar iniciativas para alcançar as metas e aceitar as consequências de suas ações.
Habilidades Sociais	são comportamentos e atitudes que facilitam a comunicação e a cooperação (por exemplo, convenções sociais, solução de problemas sociais quando envolvidos em uma interação social, linguagem corporal, fala, escuta, resposta, comunicação verbal e escrita).
Apoio ao Estudante	O apoio ao estudante é uma rede de pessoas (por exemplo, familiares, amigos, educadores e provedores de serviços para adultos) que fornecem serviços e recursos em vários ambientes para preparar os estudantes a alcançarem suas metas anuais de transição alinhadas com suas preferências, interesses e necessidades.
Programa de Transição	Um programa de transição prepara os alunos para passar de contextos escolares (por exemplo, ensino fundamental / médio) para vida adulta, utilizando um planejamento abrangente de transição e educação que cria oportunidades, serviços e apoios individualizados para ajudar os alunos a atingir suas metas pós-escolares, formação, emprego e vida independente.
Educação Profissional	A educação profissional é uma sequência de cursos que prepara os alunos para um trabalho específico ou carreira em vários níveis, desde posições comerciais ou artesanais até carreiras técnicas, de negócios ou profissionais.
Programa de Estudo de Trabalho	Um programa de estudo de trabalho é uma sequência específica de instrução e experiências de habilidades de trabalho projetada para desenvolver as atitudes de trabalho e os comportamentos gerais de trabalho dos alunos, proporcionando aos alunos instrução acadêmica e profissional de apoio mútuo e integrada.

Fonte: Redig (2019) adaptado de Avoke; Simon-Burroughs (2015)¹⁶ Tradução Livre.

¹⁶ As categorias e definições foram adaptadas do documento intitulado “Indicativos para Implementação na Escola/Autoavaliação Escolar” desenvolvido por *National Post-school Outcomes Center*, Eugene, Oregon

A partir dos interesses do aluno e das categorias que serão desenvolvidas, será possível vislumbrar possibilidades para o momento pós-escola. Vale enfatizar, que a participação do jovem com deficiência na construção, planejamento e implementação do PIT, bem como nas tomadas de decisão é fundamental para o sucesso do processo de transição. Carvalho (2018) pontua que o PIT interliga a escola e a sociedade, na medida em que quando se objetiva a inserção profissional do estudante, necessariamente sua escolarização deve se complementar com a formação profissional que por meio desse instrumento, se desenvolve em situação real de aprendizagem, uma vez que o PIT legitima a prática laboral em contexto real.

O PIT proporciona um planejamento que tem por fim assegurar uma melhor inserção em atividades laborais ou outras metas que o aluno desejar como um curso profissionalizante, universidade, etc., objetivando acabar com o abismo que existe entre a escola e o mundo do trabalho. Reflete, então, um processo dinâmico que envolve as características dos jovens (competências, capacidades e expectativas), as exigências do setor empregador e a revisão permanente de um plano de ação (SORIANO, 2006). Desta forma, tais ações podem ser divididas em três fases (SORIANO, 2006):

- a) Fase 1 – Informação, Observação e Orientação: Uma fase preparatória a ter lugar enquanto o PEI está sendo elaborado. O objetivo é ajudar o jovem a escolher um trabalho e a encontrar um lugar de formação adequado.
- b) Fase 2 – Formação e Qualificações: Esta fase tem por base, fundamentalmente, as ações desenvolvidas no decorrer do processo de formação. Se tratando do jovem com deficiência, o objetivo é conseguir qualificações, competências e a respectiva certificação.
- c) Fase 3 – Apropriação, Emprego e Acompanhamento: Esta fase coloca o enfoque nos resultados pretendidos. Em relação ao sujeito, o objetivo é conseguir e manter um trabalho e proporcionar qualidade de vida.

Hetherington e colaboradores (2010), trazem em sua pesquisa, a importância da família no processo de construção dos planos de transição. Segundo estes, por meio de grupos focais e entrevistas individuais, foi possível observar que os estudantes se identificaram mais com seus familiares próximos do que com os professores quando diante de situações que demandavam maiores esforços e determinação. Essa identificação, fez com que esses estudantes chegassem

(AVOKE; SIMON-BURROUGHS, 2015), traduzido pela Prof^a Dr^a Annie Gomes Redig, como base de dados do estudo “O processo de transição da escola para a vida independente de pessoas com deficiência intelectual” (REDIG, 2018).

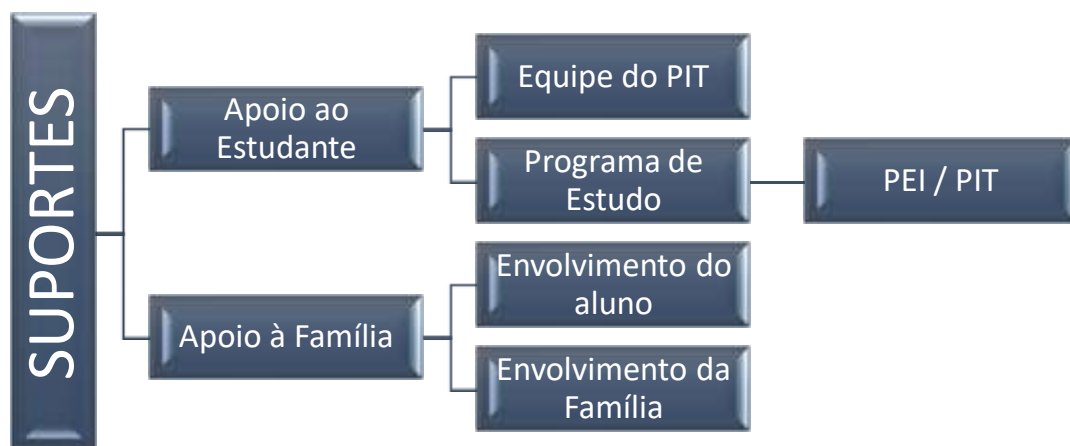
à conclusão que sua determinação para prosseguir ao longo da execução do plano de transição era mais produtivo quando havia a participação familiar.

Por outro lado, os autores declaram que para estudantes em transição, ter alguém na escola envolvido ativamente com o planejamento de transição leva a melhores metas e atividades articuladas para apoiar essa ação. Nesse sentido, os pais também se sentem mais parte do processo de transição quando eles têm interações mais próximas com os funcionários da escola.

Tais resultados corroboram para a ideia de que é importante que exista nas escolas um profissional que atue no planejamento e implementação do PIT (como apresentado na tabela 2), que auxilie o estudante no processo de transição, intermediando as relações entre os alunos e os demais envolvidos no percurso executor do PIT. Entretanto, na ausência deste profissional como é o caso do Brasil, o professor da Educação Especial pode exercer essa função, não é o ideal, mas é uma ação possível no âmbito do AEE, na sala de recursos multifuncionais¹⁷.

Sem o suporte de profissionais da Educação Especial (sendo estes do AEE ou apenas para a transição), esse processo dificilmente será exitoso. O suporte é fundamental para engajar/apoiar o aluno e a família, além de construir um programa de estudo para o desenvolvimento das atividades a partir dos objetivos traçados.

Figura 4 - Suportes necessários para a construção e implementação do PIT.



Fonte: REDIG (2019a).

Desta maneira, não basta sensibilizar o gestor da escola para a importância da inclusão escolar de pessoas com deficiência, é preciso capacitação e suporte aos profissionais e implementação da individualização do ensino nas práticas escolares. O professor do AEE em

¹⁷ As salas de recursos multifuncionais são locais nos quais é realizado o AEE para alunos com deficiências, através de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que propicie a construção de conhecimentos pelos alunos, dando base para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

uma escola comum é peça chave para a construção do PIT, pois ele durante o atendimento, poderá simular situações para o desenvolvimento de habilidades, auxiliar no autoconhecimento do aluno, acompanhar estágios e ajudar os responsáveis a pensar nas etapas após a escola. Sem uma equipe organizada e comprometida, dificilmente o PEI e PIT serão implementados de forma adequada e eficaz, diminuindo a possibilidade desse aluno ser inserido e se manter em cursos profissionalizantes, ensino superior e/ou mercado de trabalho.

O *International Labour Office* (1998) afirma que a transição requer uma transformação nas relações, nas rotinas e na autoimagem das pessoas com deficiência, que precisam estabelecer metas e definir o papel que anseiam exercer na sociedade. O PIT, além de auxiliar no constructo dessas metas, também se constitui um documento onde as demandas apresentadas pelo estudante com deficiência podem ser elencadas e por meio de estratégias de intervenção, resolvidas. Sendo assim, é preciso desenvolver um plano de ação, onde após a definição das metas do PIT, o mesmo possa servir para organizar a prática docente, informando qual(is) categoria(s) serão contempladas, como por exemplo, habilidades sociais, autogestão, experiência de trabalho, entre outras. Em seguida, de acordo com a categoria escolhida, serão definidas as características do programa, ou seja, dentro da categoria; o que será trabalhado naquele período estabelecido; quais as etapas da ação, como será executado e quem fará parte da equipe e das etapas. No final, do período de aplicação este plano deverá ser avaliado e repensado em conjunto com toda a equipe, incluindo o aluno.

De acordo com o Manual *Transição Para a Vida Adulta*¹⁸ (MORRIS, 2008), o planejamento centrado no aluno é um recurso utilizado no auxílio às pessoas com deficiências na preparação de seu futuro. A partir de um encontro inicial é possível contruir com este estudante e os demais participantes do encontro (família, amigos ou quem este deseja convidar), possibilidades de sua participação na comunidade em que está inserido, conquistar um emprego ou dar continuidade aos estudos, visando uma vida o mais independente possível. Os encontros seguintes são, portanto, programados, onde discutem-se as estratégias que os especialistas implementarão ao longo do percurso, sabendo que é fundamental dar autonomia para que o educando escolha suas atividades, programe as etapas e se possível, lidere as reuniões.

Morris (2008, p.27) apresenta algumas avaliações que podem ser utilizadas na construção do planejamento centrado no aluno. São estas:

¹⁸ O Manual de Transição para a vida adulta é um documento elaborado pela *Autism Speaks* voltado para as famílias de pessoas com autismo e faz parte do kit ferramenta de Transição, sendo um guia para auxiliar as famílias na jornada da adolescência para a fase adulta.

Tabela 4 - Níveis das avaliações utilizadas no planejamento centrado no aluno

Avaliação de Nível I	Os pais, estudante e professores todos preenchem um questionário para ajudá-los a centralizar nos objetivos de longo prazo da carreira; Essa avaliação auxilia a explorar possíveis áreas de interesse que podem ser utilizadas no plano de transição; Avaliações de Nível I devem ser atualizadas anualmente.
Avaliação de Nível II	Oferece retorno para as habilidades e aptidões dos estudantes quando comparadas aos seus pares; As avaliações de nível II podem sempre auxiliar a apontar áreas onde habilidades adicionais podem ser desenvolvidas.
Avaliação de Nível III	Essa avaliação é para estudantes que não se deram bem nos testes ou que prosperaram em ambientes de testes; Essa é uma avaliação situacional. O estudante testa diferentes áreas de trabalho em diferentes posições com os suportes adequados no local; Avaliações de Nível III permitem ao estudante conseguir alguma experiência no trabalho e ver do que eles gostam e em que campo eles se sobressaem; O pessoal do trabalho avaliará as respostas dos estudantes para cada ambiente.

Fonte: Manual Transição para a vida adulta (MORRIS, 2008, p. 27)

Avaliação de Nível I é realizada no início do processo, a partir da entrevista inicial; a Avaliação de Nível II se dá em meio ao processo assumindo um caráter norteador do decurso da implementação do PIT. Já a Avaliação de Nível III, é aplicada ao final do processo. Kohler e colaboradores (2016) apresentam a sistemática do programa de transição que é constituído por:

Figura 5 - Taxonomia de um programa de transição

TAXONOMIA PARA O PROGRAMA DE TRANSIÇÃO



Fonte: Redig (no prelo) adaptado de Kohler e colaboradores (2016).

A taxonomia se constitui um amplo arcabouço onde estão expostas as práticas mais indicadas no intuito de desenvolver habilidades dos estudantes, os apoiando no processo de

transição. A interação entre as cinco categorias acima descritas é imprescindível para um programa de transição.

O planejamento focado no aluno enfatiza os interesses e necessidades do mesmo no processo educacional, por meio de “ações inclusivas e colaborativas de aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades laborais e sociais” (LUIZ, 2019). A participação da família compreende o entendimento que deve haver um empoderamento da mesma em relação aos seus direitos, uma participação efetiva no processo além da importância da existência de um plano de capacitação da mesma, visando a união de forças em prol do aluno. A família do sujeito com deficiência precisa ser instrumentalizada para lutar adequadamente para a eliminação de barreiras atitudinais e de acessibilidade a fim de que os interesses dos alunos sejam nivelados aos seus objetivos pessoais e laborais. Algo que precisa ser claro, são os objetivos e planejamento do programa em si, tal como os procedimentos, métodos e avaliação adotados no mesmo. Já a colaboração entre as instituições é um importante braço da taxonomia tendo em vista que a parceria entre instituições acadêmicas, sociais e laborais são de extrema importância para o sucesso do programa. Se todas essas iniciativas ocorrerem e se entrelaçarem, o desenvolvimento do estudante é uma feliz consequência.

Importante destacar que tal como na elaboração do PEI, para a construção do PIT, se faz mister que os professores recebam capacitações que os instrumentalizem para a elaboração e avaliação deste instrumento. Se não houver uma formação apropriada, esses instrumentos tornar-se-ão apenas mais formulários a serem preenchidos de forma aleatória e disfuncional. Já os professores de AEE, precisam vislumbrar o PIT como alvo para o desenvolvimento do aluno e sua vida após a escola, se tornando um agente facilitador do professor da turma comum na construção deste documento, tornando-se ainda um mediador entre o educando e a comunidade na qual o aluno começará seu processo de transição. Só assim, este estudante terá a oportunidade de usufruir do seu direito de uma escolarização adequada e com expectativas laborais para fora dos muros da escola.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.

Minayo

O pensamento de Minayo (2001, p. 16) escrito na epígrafe descreve o que acreditamos que deva ser a metodologia, ou seja, o que nos ajudará a conduzir a pesquisa. Sendo assim, este capítulo se propõe a apresentar a opção metodológica da pesquisa, o caminho percorrido visando alcançar os objetivos propostos, o campo de investigação, os métodos de coleta, além dos participantes da pesquisa.

4.1 A análise teórica como ponto de partida

Esta investigação está inserida no viés qualitativo da pesquisa mediante estudo de caso (YIN, 2001) pautado nos pressupostos da pesquisa-ação (CHIZZOTTI, 2006; THIOLENT, 2011; IVENICKI; CANEN, 2016). A opção pela pesquisa-ação está diretamente relacionada ao fato de que é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2011, p. 14)

Monceau (2005) afirma que a pesquisa-ação se mostra como meio de formação e mudança participativa. Outra característica básica da pesquisa-ação é a sua flexibilidade, que oferece condições para um diálogo permanente, agregando contribuições trazidas por cada um dos sujeitos, permitindo a elaboração coletiva de soluções para os possíveis problemas enfrentados (VIANNA; PLETSCH; MASCARO, 2011).

Jesus (2010, p. 154), coloca que em uma pesquisa-ação, “a teoria decorre da avaliação permanente da ação. A cada momento da pesquisa, a avaliação e a reflexão – antes da ação e depois da ação – estão juntas”. A autora também destaca que toda pesquisa-ação é ímpar e se estabelece por uma situação relativa a um lugar, as pessoas, ao tempo, práticas, valores e pela esperança de mudança da realidade.

Os estudos de Thiollent (2011) e Richardson (2010), destacam a necessidade da realização de pesquisas voltadas para a solução de problemas coletivos, de forma a contemplar a realidade local. De acordo com Ferreira (2003, p. 13, grifo do autor) “o pesquisador precisa

estabelecer uma parceria com a comunidade que estuda, de forma a estar engajado na realidade do ambiente no qual ocorre a mesma, pois o pesquisador *em ação* não é o detentor do conhecimento e, portanto, não tem as respostas”.

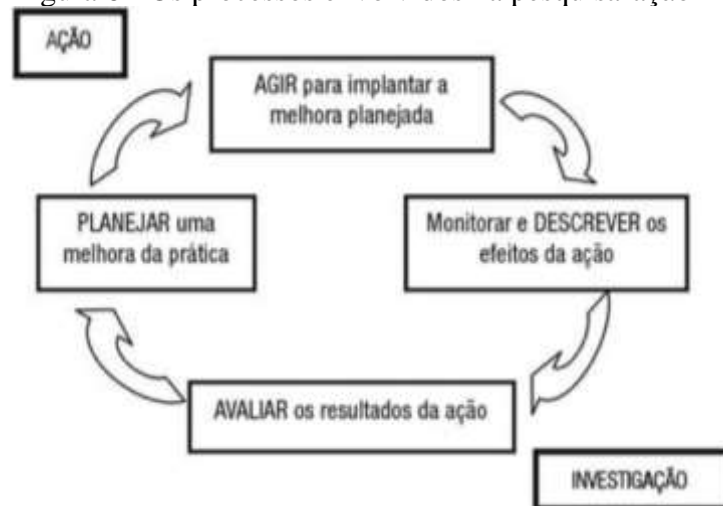
Ferreira (2003) destaca ainda que apenas estabelecendo uma parceria com a comunidade a ser investigada é que se torna possível construir uma teoria que de fato, seja aplicável à realidade em questão. Ao adotar essa proposta, o pesquisador deve estar aberto para conhecer e participar da dinâmica cotidiana da escola – os problemas, as necessidades e as prioridades – e não apenas apresentar pressupostos teóricos prontos, sem levar em consideração a cultura local. A pesquisa-ação é utilizada em um contexto determinado, cabendo ao pesquisador auxiliar o grupo participante do estudo, no que diz respeito, à definição de aspectos fundamentais relacionados ao problema alvo da pesquisa, de forma que todos os atores estejam conscientes de seus papéis no processo (BARBIER, 2002). Miranda e Resende (2006, p. 511) ainda apontam que:

[...] a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Reflexão e prática, ação e pensamento, polos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último.

A utilização da pesquisa-ação possibilita ao investigador elaborar, de forma colaborativa, com a comunidade escolar, soluções que superem obstáculos ao desenvolvimento educacional (SENNÁ, 2003). Dessa forma, o sujeito da pesquisa se torna autor de sua própria prática, pois de acordo com Thiollent e Colette (2014) a pesquisa-ação permite que os sujeitos sejam os principais atores do estudo realizado. Nesta perspectiva, as intervenções propostas vão ao encontro de dificuldades vivenciadas pelo próprio sujeito da pesquisa em seu cotidiano escolar.

Por intermédio da pesquisa-ação é possível contemplar a realidade e as necessidades do grupo na qual a mesma utilizará como campo de estudo, na medida em que este tipo de pesquisa visa propiciar a transformação da realidade vivenciada pelos participantes. Além disso, viabiliza a produção de conhecimento, sendo um método em que se constrói com os participantes de forma colaborativa (GLAT; PLETSCHE, 2012). Tripp (2005, p. 455) também destaca que “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” como pode-se inferir, através da figura a seguir

Figura 6 - Os processos envolvidos na pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Para Ribeiro e Silvestre (s/d), a pesquisa-ação é utilizada na área de educação, como investigação da prática docente visando a promoção de transformações que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem. Outro ponto favorável à utilização da pesquisa-ação, conforme já mencionado, está diretamente relacionado à sua flexibilidade, pois esta favorece a prática de ajustes no decorrer de sua realização, no que concerne as estratégias a serem utilizadas e até mesmo quanto ao problema abordado pelo estudo em questão. Braun (2014, p. 92, grifo da autora) a esse respeito ressalta que “vale frisar que o problema ou a questão merecedora de intervenção não é definido, *a priori*, pelo olhar exclusivo daquele que deseja investigar, mas também, e principalmente, pelos sujeitos e pelas práticas destes, observadas no ambiente em que vivem, trabalham e se relacionam”.

Estudos apontam a eficácia da pesquisa-ação de caráter colaborativo em investigações voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na escola considerando seu potencial de resposta às questões atuais em educação, levando em conta a complexidade e o dinamismo do cotidiano escolar (THIOLLENT, 1997; ANADON, 2000; 2005; BARBIER, 2007). No campo da Educação Especial há também diferentes estudos que fazem uso desta metodologia (MARTINS, 2010; NAUJORKS, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2012; MASCARO, 2012; MENEZES, 2012; entre outros).

Para Burns (1999, p. 13),

Processos de pesquisa-ação colaborativa fortalecem as oportunidades para os resultados da investigação sobre a prática voltarem para os sistemas educacionais de maneira mais substancial e crítica. Eles têm a vantagem de incentivar os professores a compartilhar problemas comuns e trabalhar cooperativamente como uma comunidade de investigadores para examinar seus pressupostos existentes, valores e crenças dentro das culturas sociopolíticas das instituições em que trabalham.

Para a justificativa da escolha da pesquisa-ação como metodologia, Almeida, Moreira, Kelman (2014) destacam que a opção por este tipo de pesquisa se deve ao fato de acreditarem que esta possibilita uma reflexão crítica referente às diversas situações presentes no contexto escolar. Desta forma, tornando possível o desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa. Estas autoras também consideram que a pesquisa-ação contribui com a criação de espaços que favorecem a troca de experiência, de forma a desvelar novos conhecimentos, apresentando possibilidades para a elaboração e aplicação de práticas inclusivas, pois os participantes adquirem uma posição reflexiva diante das ações propostas, de maneira que possam ocorrer as mudanças consideradas necessárias pelos participantes ao final da pesquisa.

Esta pesquisa-ação tem caráter de estudo de caso de sujeito único, na medida em que se trata de um trabalho sobre um determinado tema e situação em particular, de modo a consentir o aprofundamento do conhecimento sobre esta temática. No caso desta pesquisa, a aplicabilidade do PIT com uma aluna com deficiência intelectual matriculada no 9º ano do Ensino Fundamental e a análise desse processo, encontra-se em consonância com esses pressupostos. Segundo Yin (2001, p. 32) “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”.

Yin (2001) ainda salienta que o estudo de caso se propõe a examinar os acontecimentos contemporâneos, tratando-se de um mecanismo em que a observação direta e sistemática de entrevistas são relevantes, tendo como diferencial, a sua capacidade de lidar com uma vasta multiplicidade de evidências – “documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2001, p.27).

Para esta investigação foram utilizados como instrumentos para a coleta dos dados, entrevistas semi e não estruturadas, observação participante, registro em diário de campo, análise documental, inventário de interesses e PIT (ANEXO A)¹⁹. Ressalta-se que a análise dos dados em uma pesquisa-ação acontece simultaneamente com a coleta de dados. Entretanto, após a realização da pesquisa de campo e com os dados coletados, foi realizada a análise geral destes dados.

Visando atingir os objetivos da pesquisa, foram utilizados os pressupostos apresentados por André (1997) e empregados por Tripp (2005, p. 447), ao propor que a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação

¹⁹ O Plano Individualizado de Transição (PIT) utilizado nesta pesquisa foi elaborado no âmbito do grupo de pesquisa “Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular: Práticas Pedagógicas e Cultura Escolar base de dados do estudo” e faz parte da base de dados do estudo “O processo de transição da escola para a vida independente de pessoas com deficiência intelectual” (REDIG, 2018), coordenado pela Profª Drª Annie Gomes Redig.

que se decide tomar para melhorar a prática”. Importante destacar que o trabalho se organizou em fases distintas, porém indissociáveis: identificação do problema, planejamento, implementação e avaliação (TRIPP, 2005).

4.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Laboratório de Aprendizagens que funciona no Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão – NEAPI, pertencente à Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional – DIVIN. A DIVIN faz parte da administração setorial da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC do Estado do Rio de Janeiro.

A FAETEC é responsável pela implementação da política de Educação Profissional e Tecnológica pública e gratuita no Estado do Rio de Janeiro. Vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, atendia em 2019, cerca de 300 mil alunos por ano em mais de 130 unidades de ensino que reúnem a oferta no Ensino Técnico de Nível Médio, na Formação Inicial e Continuada/Qualificação Profissional e na Educação Superior. A FAETEC, criada pela Lei nº 2.735/97 (RIO DE JANEIRO, 1997) e alterada pela Lei nº 3.808/02 (RIO DE JANEIRO, 2002), é uma entidade sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de Direito Público, de duração indeterminada. Sua sede administrativa, está localizada na capital do Rio de Janeiro, no bairro de Quintino Bocaiúva, Zona Norte da cidade²⁰. Dentro de seu fluxograma setorial, encontra-se a DIVIN que tem por finalidade possibilitar processos educacionais que incluam a pessoa em sua particularidade nas dimensões física, política, cultural e social, na perspectiva das práticas educativas desenvolvidas nas unidades escolares da rede FAETEC.

Dentre os projetos pautados na inclusão escolar, destaca-se o Laboratório de Aprendizagens, projeto desenvolvido com fomento FAPERJ²¹ cujo objetivo é propiciar aos estudantes com deficiências “o acesso, participação e construção de conhecimentos na escola de maneira equânime em relação aos demais alunos da rede FAETEC” (MASCARO *et al*, 2013). Diante disto, criou-se um espaço onde há disponível para os alunos, equipamentos e tecnologias voltados para acessibilidade e desenvolvimento de habilidades. Este espaço funciona dentro da DIVIN e atende aos alunos com deficiência matriculados na rede na perspectiva laboral, uma vez que os serviços de AEE disponibilizados nas unidades escolares são focados apenas no desenvolvimento acadêmico.

²⁰ Para mais informações: www.faetec.gov.rj.br

²¹ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Projeto “Laboratório de comunicação e aprendizagens: criação de redes para: utilização de recursos tecnológicos voltados para a inclusão”.

4.3 Procedimentos éticos da pesquisa

Este projeto faz parte da pesquisa “O processo de transição da escola para a vida adulta e mundo do trabalho para pessoas com deficiência intelectual” (REDIG, 2018), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Annie Gomes Redig, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ²².

Todos os participantes envolvidos foram informados sobre o tema e objetivos da pesquisa, assinando desta forma a autorização, através dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para o professor (Anexo C), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o responsável (Anexo B), o Termo de Assentimento para a aluna (Anexo D) e Autorização de uso de imagens (Anexo E).

4.4 Participante primário da pesquisa

A pesquisa teve como participante focal uma estudante de 18 anos de idade com Síndrome de Down, a qual chamaremos de Valentina²³, matriculada no 9º ano em uma escola de Ensino Fundamental da Rede FAETEC.

Valentina passou por algumas instituições especializadas e algumas escolas públicas antes de ingressar na FAETEC, o que ocorreu em 2009, na escola especial da Rede que fica no mesmo campus que a atual escola. Ingressou no Ensino Fundamental em 2015, no 6º ano de escolaridade, quando por um movimento da instituição, os educandos com deficiência em idade escolar, foram paulatinamente encaminhados da escola especial para a escola comum.

Desde que iniciou os estudos no atual colégio, Valentina tem sido assistida na SRM na própria unidade escolar e desde o 8º ano, começou a ser acompanhada pelo projeto de Tutoria Pedagógica²⁴, também na escola. Em 2018, a aluna foi selecionada para participar do Laboratório de Aprendizagens, juntamente com outro estudante com deficiência no projeto de Inclusão Laboral²⁵. Os atendimentos destes alunos acontecem de forma individualizada seguindo o plano traçado para cada um pela professora deste espaço. Valentina foi escolhida para esta pesquisa, tendo em vista o seu perfil: aluna com deficiência intelectual matriculada

²² Processo nº 13149019.0.0000.5282.

²³ Nome fictício.

²⁴ Projeto desenvolvido em parceria da escola e a DIVIN, que prevê a mediação escolar de alunos com deficiência a partir do 5º ano de escolaridade. Este trabalho é desenvolvido por professores especialistas em Educação Especial da Rede (FAETEC, 2016).

²⁵ Projeto vinculado ao Laboratório de Aprendizagens que tem por finalidade desenvolver nos alunos com deficiência do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, habilidades visando uma possível inserção no mundo do trabalho. Este trabalho é desenvolvido em parceria com a Unidade de Ensino Fundamental da Rede Faetec situada no campus Quintino.

no 9º ano do Ensino Fundamental. Este foi o perfil selecionado para a pesquisa considerando que um dos critérios para seleção do sujeito na pesquisa era a saída do Ensino Fundamental, período que marca a transição do estudante para uma nova etapa na sua vida. O outro aluno já está no Ensino Médio. O critério de escolha justifica-se ainda a partir dos dados apontados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, onde os resultados em 2019, mostraram que a passagem do Ensino Fundamental para o Médio acentua o abandono escolar.

4.5 Participantes secundários da pesquisa

Como já informado, Valentina era acompanhada por professoras de Educação Especial na Tutoria Pedagógica e na SRM na própria unidade escolar e no Laboratório de Aprendizagens, localizado na DIVIN. Para efeito desta pesquisa, as participantes secundárias são as docentes que atuam na Tutoria Pedagógica e no Laboratório de Aprendizagens. A primeira por conhecer melhor a realidade da estudante no cotidiano da escola e por acompanhá-la também nas aulas comuns e a segunda por atuar no espaço onde esta investigação foi realizada. Sendo assim, consideramos as duas docentes como participantes secundárias da pesquisa, visto que, a partir de reuniões, entrevistas, e registros nos diários de campo foi possível acompanhar o desenvolvimento de Valentina. A responsável da Valentina, participou de forma indireta prestando os esclarecimentos quando se faziam necessários por meio telefônico e presencialmente.

4.6 Identificação do problema

De acordo com o exposto, ao se pensar no processo de educação do sujeito com deficiência intelectual, um dos entraves encontrados neste caminho, é a vida pós-escola. Redig (2016) aponta que várias pesquisas denunciam a dificuldade de contratação de sujeitos com deficiência intelectual e são muitos os motivos que levam à essa dificuldade.

Esta realidade, muito latente no âmbito da Rede FAETEC, foi o ponto de partida para esta pesquisa, uma vez que jovens com deficiência intelectual estão presentes nas unidades escolares da Rede, em nível fundamental e médio. Esta observação tornou-se possível devido ao fato da pesquisadora atuar nesta Rede de ensino, como professora na área da Educação Especial, desde 2011, onde é articuladora pedagógica na DIVIN e lida frequentemente com demandas advindas das unidades escolares e outras questões concernentes ao processo de inclusão escolar.

4.6.1 Planejamento

Uma pesquisa precisa ser planejada de forma que atenda aos objetivos propostos. Sendo assim, as ações da pesquisa foram subdivididas nas seguintes etapas:

ETAPA 1 – Exploratória

Tabela 5 - Planejamento das ações da pesquisa – fase exploratória

Período	Objetivo	Ação	Envolvidos
Março a maio de 2018	Realizar leitura da literatura especializada sobre o tema e o contexto da pesquisa.	Procura de bases teóricas nas literaturas sobre o tema, onde foi possível conhecer modelos de planos de transição. Esses modelos foram analisados, para então, após a escolha realizar as adaptações necessárias.	Pesquisadora
Junho de 2018	Desenvolver um modelo de Inventários de Interesses para a construção do PIT com o aluno.	Análise de modelos de Inventários de Interesses. Adaptação de um modelo para o estudo	Pesquisadora
Julho de 2018	Selecionar a aluna participante do estudo. Aplicar o inventário de interesses ²⁶ Construir o PIT	Escolha da aluna dentre os estudantes atendidos no Laboratório de Aprendizagens. Atendimento Educacional Especializado no laboratório de aprendizagens para aplicar o Inventário de interesses com a aluna selecionada. Análise do histórico escolar, entrevista com as professoras do Laboratório, da Tutoria Pedagógica e responsável (por telefone) e com a própria aluna. Avaliação do inventário de interesses.	Pesquisadora, Professora do Laboratório. Pesquisadora, Professora do Laboratório, Aluna. Pesquisadora; Professora do Laboratório; Professora da Tutoria Pedagógica; Responsável; Aluna.

Fonte: A autora

ETAPA 2 – Implementação do PIT

Tabela 6 - Planejamento das ações da pesquisa – fase de implementação do PIT

Período	Objetivo	Ação	Envolvidos
Agosto 2018	Apresentar o PIT para a aluna e professora do Laboratório de Aprendizagens. Elaborar o plano de ação do PIT.	Apresentação do PIT para a professora com as metas baseadas no Inventário de Interesses. Elaboração das tarefas laborais e escolares.	Pesquisadora, Professora do Laboratório, Aluna

²⁶ Sobre o Inventário de Interesses falaremos mais adiante.

Agosto a Setembro 2018	Implementar o PIT.	Implementação das tarefas laborais e escolares propostas	Pesquisadora, Professora do Laboratório, Aluna
Setembro 2018	Avaliar as tarefas referentes ao PIT aplicado. Elaborar o PIT após avaliação.	Reunião para análise das atividades da aluna e dos diários de campo da professora do Laboratório. Elaboração das tarefas laborais e escolares	Pesquisadora, Professora do Laboratório. Pesquisadora, Professora do Laboratório, Aluna.
Setembro a novembro 2018	Implementar o PIT após a avaliação.	Implementação das tarefas laborais e escolares propostas	Pesquisadora, Professora do Laboratório, Aluna

Fonte: A autora

ETAPA 3 – Avaliação

Tabela 7 - Planejamento das ações da pesquisa - fase de avaliação

Período	Objetivo	Ação	Envolvidos
Julho a novembro de 2018	Avaliar de forma contínua os resultados do processo e da implementação do PIT.	Avaliação constante das etapas e processos durante a pesquisa. Em uma pesquisa-ação a avaliação das etapas é feita de forma contínua durante o estudo.	Pesquisadora, Professora do Laboratório, Aluna,
A partir de dezembro 2018	Avaliar todos os dados coletados na pesquisa	Avaliação geral dos resultados do processo de construção e implementação do PIT.	Pesquisadora

Fonte: A autora

4.6.2 Implementação, monitoramento e avaliação da pesquisa

Uma vez realizado o planejamento e a execução do estudo, partiu-se para a parte da pesquisa que engloba além da implementação do estudo propriamente dita, o monitoramento e a avaliação do mesmo (TRIPP, 2005). Após aprovação do Comitê de Ética, foi realizada a proposição da pesquisa junto à equipe da DIVIN, e em seguida, reuniram-se a pesquisadora, as professoras do Laboratório de Aprendizagens e da Tutoria Pedagógica e, a equipe gestora da escola de forma a obter também suas autorizações para realização do estudo. Todos esses encontros resultaram no planejamento e delineamento da pesquisa mediante a aprovação e autorização de todos os envolvidos, a saber, a aluna, sua responsável, as professoras da Tutoria Pedagógica e do Laboratório de Aprendizagens na DIVIN e equipe pedagógica da escola. A pesquisa de campo foi realizada de julho a novembro de 2018, conforme as pressuposições da metodologia utilizada e os procedimentos já descritos anteriormente.

4.6.3 Apresentação da pesquisa à DIVIN e à direção da escola

O Laboratório de Aprendizagens desenvolve projetos na perspectiva laboral²⁷, desta forma a pesquisadora, funcionária da DIVIN, que atua juntamente com a docente deste setor apresentou a proposta para a Chefia da Divisão, a qual foi aceita de imediato. Após esta etapa, uma reunião foi realizada com a direção e coordenação da escola para a apresentação do trabalho proposto, com a finalidade de informá-los sobre a realização da pesquisa e a necessidade de parceria com a professora da Tutoria Pedagógica. Nesta reunião também foi exposto como seria a logística do trabalho, as datas selecionadas, a importância dos demais professores conhecerem o projeto, além de ter sido acordado que seriam realizados contatos frequentes para efeito de atualização e alinhamento do trabalho. Importante ressaltar que não houve necessidade de autorização por parte da unidade escolar, considerando o fato de que os encontros se dariam no espaço do Laboratório de Aprendizagens, local onde, como já exposto, Valentina já era atendida.

Abaixo, segue o cronograma da evolução da pesquisa de campo de forma a tornar mais flexível a realização dos encontros e observações, visando contemplar as especificidades e necessidades de cada um dos participantes da pesquisa.

Tabela 8: Síntese das atividades realizadas na segunda fase do projeto

Ações	Datas	Atividades
1	09.07.18	Reunião com a professora da Tutoria Pedagógica e com a professora do Laboratório de Aprendizagens
2	17.08.18	1º encontro – apresentação do trabalho para Valentina/reunião com a professora da Tutoria Pedagógica
3	21.08.18	2º encontro – entrevista com a aluna/reunião com a professora da Tutoria Pedagógica
4	28.08.18	3º encontro – Início da construção do mapa do caminho entre a escola e a DIVIN.
5	29.08.18	Reunião com a equipe técnica-pedagógica da escola
6	04.09.18	4º encontro – Continuação da atividade anterior
7	11.09.18	Não houve atendimento por questão de segurança ²⁸
8	13.09.18	Reunião de devolutiva
9	18.09.18	Não houve atendimento por questão de segurança
10	25.09.18	5º encontro – Produção Textual, Uso do aplicativo e Seleção das fotos do mapa
11	02.10.18	6º encontro – Produção Textual, Uso do aplicativo de fotografia no celular
12	11.10.18	7º encontro – Início da construção do <i>scrapbook</i> ²⁹
13	18.10.18	8º encontro – Montagem dos mosaicos
14	07.11.18	9º encontro – Construção do <i>scrapbook</i>
15	13.11.18	10º encontro – Montagem do <i>scrapbook</i>
16	29.11.18	11º encontro – Entrega do <i>scrapbook</i> e despedida

Fonte: A autora

²⁷ Para conhecer os outros projetos desenvolvidos pela DIVIN nesta unidade, ver: Pinheiro, Louback, Vitorino (2014) e Pinheiro, Mascaro (2016).

²⁸ O campus da FAETEC onde a escola está localizada, está situado em uma região de muitos conflitos.

²⁹ Traduzido da Língua Inglesa, *scrapbook* significa livro de recortes. Trata-se do conjunto de técnicas (geralmente corte e colagem) para personalizar cadernos, livros, diários, agendas, álbuns de fotografia entre outros materiais que permitam colagens na capa ou no interior formando um livro artesanal de lembranças.
Fonte: <https://www.scrapstore.com.br/scrapbook>

Dos encontros listados acima, onze ocorreram diretamente com a aluna, com duração de 01 hora cada; seis encontros foram referentes às reuniões com a unidade escolar; nove referem-se à implementação do PIT propriamente dito; dois contatos com a mãe de Valentina, sendo o primeiro por meio de ligação telefônica e o segundo presencialmente ao final da pesquisa (foram marcados quatro encontros no total, dos quais três foram desmarcados por ela).

Visando o desenvolvimento dos estudos, tendo em vista a opção metodológica, assim como os objetivos delineados inicialmente, utilizou-se os procedimentos apresentados a seguir: observação participante, realização de entrevistas semiestruturadas e não estruturadas com a aluna e com a mãe da estudante.

4.7 Procedimentos de coleta de dados

4.7.1 Observação participante

De acordo com André (2005, p. 26-27) a utilização dessa técnica permite que o pesquisador desenvolva “um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos”. Já Queiroz e colaboradores (2007, p. 278), asseveram que a observação participante é uma técnica que consiste na “inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”.

4.7.2 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas atuam como um instrumento imprescindível no que concerne à apreensão do posicionamento presente no discurso dos sujeitos, assim como para evidenciar a percepção que os participantes da pesquisa têm do cenário investigado. É grande a importância da contribuição da entrevista para o entendimento dos fenômenos ocorrentes no campo e quando aliada à observação participante, se torna uma estratégia indispensável para a realização da pesquisa-ação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MANZINI, 1990).

Os estudos de André (2005, p. 27) respaldam proposições desta investigação ao enfatizar que no que se refere aos dois instrumentos aliados – entrevista e observação participante – esses podem se tornar meios mais produtivos, de forma que o pesquisador terá

maior possibilidade de se aproximar “dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado”.

Lüdke e André (1986) preconizam que o maior benefício pertinente à realização da entrevista a despeito de outras técnicas, refere-se ao fato de que essa outorga a obtenção instantânea e direta dos dados almejados. Dessa forma, a qualidade da entrevista pode contribuir para o acesso de informações de ordem pessoal, ou mesmo abordar temáticas delicadas e difíceis que acabam por expor além do que o entrevistado de outra forma não faria.

É comum a entrevista semiestruturada estar relacionada à um objetivo e a partir desse o pesquisador prepara o roteiro que conduzirá o trabalho. Normalmente este roteiro é constituído por perguntas que no decorrer possibilitam a complementação de questões, caso necessário, o que evidencia a flexibilidade dela. Sendo assim, foi elaborado um roteiro de entrevista inicial com a aluna (Apêndice A) e com sua responsável (Apêndice B), com o objetivo de realizar um levantamento situacional em todos os aspectos da vida de Valentina. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente.

4.7.3 Entrevistas não-estruturadas

Mattos (2005) expõe que a entrevista não-estruturada é aquela em que se permite ao entrevistado decidir-se pela maneira de construir a resposta. Neste modelo de entrevista, não há perguntas específicas e respostas codificadas. Nesse sentido, Fraser e Gondim (2004) declaram que a entrevista não-estruturada busca ampliar o papel do entrevistado ao permitir com que o pesquisador tenha uma postura mais aberta no processo de interação, evitando limitar-se às perguntas pré-definidas, de modo que a fala do entrevistado encontre espaço para sua expressão. Este tipo de entrevista foi escolhido para realização da entrevista inicial com a professora da Tutoria Pedagógica, para que a entrevistada tivesse liberdade em discorrer sobre o cotidiano da escola. A entrevista foi gravada e transcrita posteriormente.

4.8 **Instrumentos de Coleta de dados**

4.8.1 Diário de Campo

Os dados colhidos a partir das observações nesta pesquisa, foram registrados em diário de campo. Essas anotações foram realizadas tanto pela pesquisadora quanto pela professora do Laboratório de Aprendizagens de forma livre, apontando todos os movimentos do encontro e

depois organizados em um formulário. Este formulário do diário de campo de ambas já constava os objetivos do atendimento, sendo preenchido posteriormente com o desenvolvimento, relatos, conversas e reflexões sobre o encontro, além da avaliação do trabalho realizado.

Quadro 1 - Modelo do Diário de Campo

DIÁRIO DE CAMPO	
ALUNA:	
DATA:	ENCONTRO:
OBJETIVOS:	
REGISTRO DO ENCONTRO:	
AVALIAÇÃO:	

Fonte: A autora

4.8.2 Inventário de interesses

Para compreendermos melhor os desejos e anseios de Valentina, utilizamos um Inventário de Interesses, adaptado de Thoma; Bartholomew; Scott (2011). Este instrumento consiste em um questionário, que pode ser realizado por meio de uma conversa e/ou entrevista, para auxiliar o sujeito no reconhecimento dos seus interesses e conseqüentemente das habilidades, com a finalidade de traçar metas para alcançar os objetivos estipulados. Este instrumento foi utilizado na pesquisa e preenchido após uma conversa com a Valentina, como um ponto de partida para a construção do PIT, bem como estabelecer os aspectos passíveis de intervenção, quando apontadas suas dificuldades.

Entretanto, vale enfatizar que ao realizar a entrevista, pode ser necessário a explicação e/ou modificação das perguntas para o entendimento do que se trata e que estas podem ser alteradas para uma linguagem mais acessível de acordo com a necessidade do participante e inclusive para a coleta de dados no formato de conversa. Utilizamos este instrumento como norteador para o levantamento dos interesses de Valentina.

Quadro 2 - Modelo de Inventário de Interesses

INVENTÁRIO DE INTERESSES	
Parte 1 – Interesses Gerais	
Aluno(a):	Data:
Do que eu gosto de fazer?	Quais suportes preciso para fazer isso?
O que você tem feito para realizar coisas que são do seu interesse?	
Quais atitudes você desenvolve para ser bem sucedido(a)?	
Parte 2: Interesses Acadêmicos	
Coisas que faço na escola	Quais suportes preciso para fazer isso?
O que você tem feito para realizar as coisas que são do seu interesse?	
Quais atitudes você precisa desenvolver para ser bem sucedido(a)?	

Fonte: Adaptado pela autora de Thoma; Bartholomew; Scott (2011).

4.9 Análise dos dados

Segundo Redig (2014), é importante que a etapa da análise de dados seja bem estruturada a fim de que a pesquisa possa proporcionar novas ponderações e embasamentos para posteriores estudos acadêmicos e ainda cooperar para o aprimoramento da prática. Sendo assim, a análise dos dados se configurou de forma contínua durante a pesquisa para o (re)planejamento das ações. Esta análise baseou-se nas entrevistas, inventário de interesses e observações. Estas observações sistemáticas e contínuas das atividades de campo e as informações advindas dessas observações compuseram os registros dos diários de campo, visando o (re)planejamento do trabalho quando necessário.

Sabemos que em uma pesquisa-ação a análise dos dados é realizada de forma contínua, mas após a finalização do estudo é preciso uma análise aprofundada de tudo o que foi coletado. Para tal, utilizamos a triangulação dos dados referentes às entrevistas, Inventário de Interesses e conseqüentemente o próprio PIT e as anotações no diário de campo. De acordo com Flick (2009) a triangulação dos dados é um método que consiste na combinação de perspectivas e de recursos de pesquisa adequados, considerando o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema. Desta forma, de acordo com Pletsch (2010) existem três fases neste processo: a pré-seleção que trata da organização dos dados, que visa o resgate dos objetivos da pesquisa; a exploração do material que concerne à organização dos dados no sentido de apontar áreas temáticas e a interpretação dos dados; e por fim a interpretação dos dados que diz respeito à interpretação propriamente dita do material coletado.

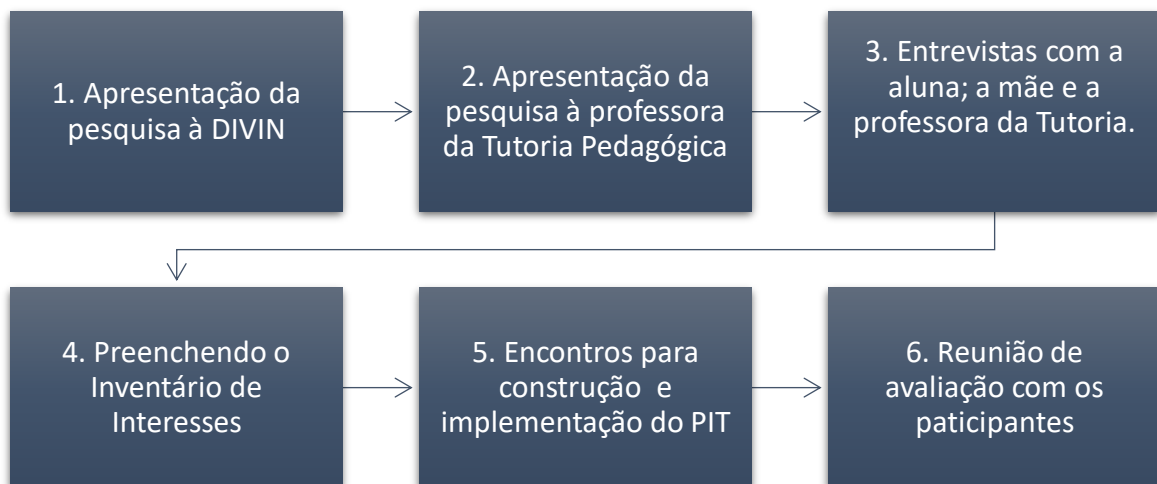
5 INICIANDO O CAMPO: OS PRIMEIROS PASSOS

A persistência é o menor caminho do êxito.

Charles Chaplin

A primeira fase da pesquisa de campo contou com a apresentação da investigação aos envolvidos, as entrevistas iniciais e conversas informais com a Valentina, sua responsável e a professora da Tutoria Pedagógica respectivamente. O campo foi composto por seis momentos, como ilustrado na figura 7, porém neste capítulo serão analisados os momentos 1, 2, 3 e 4.

Figura 7 - Momentos do trabalho de campo



Fonte: A autora

5.1 Entrevistas e conversas realizadas

Antes do início da pesquisa propriamente dita, foi realizado o contato com a professora da Tutoria Pedagógica, primeiramente por telefone para agendamento do primeiro encontro para a realização da entrevista, que ocorreu no dia 09/07/18. Esse encontro teve como objetivo apresentar a proposta da pesquisa e conhecer um pouco mais sobre o universo da aluna, além de compreender as possibilidades de desenvolvimento da investigação. Os encontros com a estudante aconteceram nos horários vagos e com a presença da professora da Tutoria e do Laboratório, porém é importante ressaltar que os dados para a (re)elaboração do PIT eram coletados constantemente em todos os encontros com Valentina. No dia 29/08/18, aconteceu o encontro com a equipe de orientação pedagógica da escola para organização dos dias e horários

dos encontros com a aluna na DIVIN. Vale enfatizar que a professora da Tutoria Pedagógica esteve presente em todas as reuniões.

5.1.1 Relato da professora da Tutoria Pedagógica

Como já dito anteriormente, no dia 09/07/18, aconteceu o primeiro encontro com a professora da Tutoria Pedagógica, onde ocorreu a entrevista, no modelo não estruturado, no sentido de ouvi-la nas questões concernentes ao cotidiano da estudante na escola e sobre as formas de como o trabalho do Laboratório poderia efetivamente colaborar com a autonomia da aluna em sala de aula. A entrevista não foi norteada por um roteiro estruturado, pois o objetivo era que a docente pudesse discorrer sobre sua prática e sobre o cotidiano da escola de forma livre, contudo, no decorrer do diálogo, surgiram perguntas complementares que foram realizadas na intenção de explicitar melhor alguns pontos trazidos à tona.

Ao iniciar o encontro, foi perguntado à professora sobre o seu cotidiano de trabalho, ela inicia sua resposta relatando sobre o acompanhamento que realizava com a aluna tanto em sala de aula quanto em alguns momentos individuais e os caminhos pedagógicos (incluindo os encontros específicos para alfabetização que desempenhava para colaborar com o trabalho dos demais professores). As ações voltadas para os caminhos pedagógicos pretendiam diminuir as defasagens de aprendizagem de Valentina, ou seja, nas disciplinas em que ela apresentava maiores dificuldades como, Matemática e Língua Portuguesa, a professora permanecia com a estudante por algumas horas em sala de aula mediando a aprendizagem.

Nos encontros individuais, eram trabalhadas atividades pertinentes à alfabetização, além de outros conteúdos bases para as outras disciplinas, com a finalidade de melhorar o desenvolvimento da aluna na sala de aula. Segundo a professora, na ocasião desta reunião, os conteúdos trabalhados referiam-se às seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, verbo e estrutura de frase; Geografia, mapas; Matemática, operação matemática com a calculadora e Ciências, noção de corpo (escovar o dente).

A professora falou também sobre o posicionamento de alguns docentes que realizavam adaptações nas provas de Valentina, além de discorrer sobre seu trabalho em “desromantizar” e desmitificar a inclusão. Ela relatou ainda sobre sua participação em um conselho de classe, alguns meses antes do início da pesquisa, como consta em sua fala:

Incluir uma menina com Síndrome de Down não é ter olhinhos fechados em sala. É compreender que além da deficiência intelectual, existe uma história de exclusão. E sabemos que muitos podem ser excluídos, mesmo sem deficiência. (Relato da professora da Tutoria Pedagógica)

O discurso da professora vem ao encontro do que tem sido preconizado em pesquisas sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência. A exclusão é uma questão histórica que marca a escolarização de muitos jovens com ou sem deficiência.

Na atual estrutura escolar assegurar a inclusão escolar torna-se bastante complicado e até mesmo pode parecer utopia. Todos os alunos, tanto os “iguais” quanto os “diferentes”, são colocados na mesma classe e ao mesmo tempo, da mesma forma e no mesmo ritmo recebem os conteúdos, independentemente de suas especificidades, necessidades e possibilidades (LIMA; MENDES, 2011, p. 206).

Dentre as questões narradas, ela destacou a fala recorrente de Valentina sobre sentir-se sozinha em casa e na escola. O sentir-se sozinha em casa, segundo a professora, tem a ver com o fato de sua responsável passar a maior parte do dia trabalhando, a deixando sozinha em casa. Já o sentir-se sozinha na escola tem a ver, como explicitado à frente, com o fato de Valentina não possuir vínculos de amizade no ambiente escolar.

As questões acima apontam para uma possível relação de amizade construída entre a professora da Tutoria e a aluna, dado o nível de exposição dela ao se abrir para sua professora. Demonstra também que Valentina é consciente de seus sentimentos e emoções apesar da dificuldade em se expor num primeiro momento.

Ainda segundo a professora, a conscientização por parte dos docentes de disciplinas da escola, acontece pela sua ação não apenas com a aluna, mas também com a equipe pedagógica que tem a possibilidade de tirar dúvidas e colaborar com as adaptações de conteúdo e de avaliação. A dificuldade dos docentes em trabalhar com discentes com deficiência intelectual já é pauta de debates e discussões no âmbito educacional, não são poucos os docentes que declaram não se sentirem aptos e motivados para o ensino destes estudantes (CARVALHO, 2004; ROSSATO; LEONARDO, 2011, entre outros).

No entanto, a atuação da professora da Tutoria Pedagógica foi bastante importante no sentido de trazer o apoio e a intermediação entre docentes, família e equipe pedagógica nesta unidade, tendo em vista que esta ação é prevista como uma das suas funções. Frente a isso, ela declarou já perceber um envolvimento cada vez maior dos professores, embora ainda apresentem muitas angústias e dúvidas. Importante enfatizar, que esta entrevista não estruturada com a professora foi necessária para contextualizar a situação da aluna na escola e obter informações para uma aproximação e abordagem mais adequada nos atendimentos.

5.1.2 Entrevista com a mãe de Valentina

Com a mãe de Valentina, houve a necessidade de contato telefônico, considerando que ela não compareceu a nenhum encontro combinado até o momento. A entrevista com sua

responsável, seguiu um roteiro (APÊNDICE B), as perguntas iniciais eram sobre o modo de vida da família, quantas pessoas residiam na casa e ela respondeu que morava com a Valentina e mais uma filha. A outra filha é casada e tem uma filha (sobrinha de Valentina) e mora em sua própria residência.

Pesquisadora: Fale um pouco da história da sua filha na escola
Mãe de Valentina: Muito difícil, muito trabalho!

A mãe relatou que sua filha encontrou dificuldades em se adaptar nos primeiros anos de escolaridade. Antes de chegar à FAETEC³⁰, Valentina passou por algumas escolas do município do Rio de Janeiro, frequentando classes especiais e turmas comuns ao longo da sua escolarização. A partir deste relato, onde a mãe declara ter sido difícil o processo escolar de Valentina, se faz necessário repensar o papel da escola na participação e/ou responsabilidade sobre essas dificuldades e até mesmo sobre a produção de barreiras que complicam o percurso formativo do sujeito.

McWilliam, Tocci e Habin (1998) asseveram a importância da escola em construir vínculo com a família e oferecer suporte para que esta participe da educação de seus filhos; reconheça e valorize os esforços dos pais; se coloque no lugar deles e tente compreender suas preocupações.

Pesquisadora: Quais são as suas expectativas para a vida adulta de Valentina?
Mãe de Valentina: Quero que termine o fundamental. Seria tranquilo no futuro namorar, mas teria que ser Down.

Ao responder essa questão, a mãe de Valentina traz à tona dois pontos recorrentes no que se refere aos temas de maior preocupação das famílias sobre seus entes com deficiência: sexualidade e escolarização. Estes temas fazem parte do cotidiano de vida de todo ser humano e não é diferente para os que apresentam alguma deficiência. A sexualidade é parte integrante do desenvolvimento do homem e a forma como se lida com isso influencia o transcorrer da vida nesta área. Muitos mitos permeiam a questão da sexualidade da pessoa com deficiência e a influência familiar é importante no aspecto social dos indivíduos com deficiência intelectual, assumindo caráter facilitador ou obstrutivo. Glat (1992) aponta que a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual não se diferencia das demais, na medida em que possuem impulsos e desejos sexuais como qualquer outra pessoa.

Carlou (2019) pondera sobre a importância da sexualidade para a formação da personalidade e da autoimagem de todos os indivíduos e para que este processo de

³⁰ Assim que chegou à rede FAETEC, Valentina foi matriculada na escola especial da Rede. Em 2015, foi transferida para uma turma comum de uma unidade de Ensino Fundamental da rede, na qual permaneceu nesta escola até a conclusão do 9º ano.

amadurecimento aconteça, é preciso permitir que os jovens com deficiência intelectual tenham voz, ou seja, possam verbalizar seus desejos, anseios e dúvidas de forma a encontrarem apoio para o desenvolvimento da sua sexualidade, tal como as outras pessoas.

Segundo a autora, algumas famílias tratam seus filhos como crianças no âmbito da sexualidade, reforçando a concepção de que somente pessoas adultas e economicamente autônomas podem usufruir de uma vida sexualmente ativa, ou seja, limitando as possibilidades de que seus filhos com deficiência intelectual tenham uma vida sexual ativa, visto que, ser economicamente independente pode ser uma meta difícil de ser alcançada. Carlou (2019) destaca ainda que embora alguns desses familiares admitam que seus filhos possuem curiosidades e impulsos sexuais, permanecem preocupados em alcançar formas de controle e de “canalizar as manifestações dessa sexualidade” (p. 95).

Outro aspecto que merece destaque é que a mãe de Valentina deseja que ela namore outra pessoa com síndrome de Down, como se tivesse que se relacionar apenas com indivíduos “iguais” apresentando, em seu imaginário, as mesmas características de desenvolvimento. Littig e colaboradores (2012), discorrem que determinados estudos têm considerado algumas questões limitantes a respeito da sexualidade nas pessoas com deficiência intelectual, que podem ser de ordem física, como restrição física e ausência de locomoção; de ordem psicológica como depressão, insegurança e baixa autoestima ou de ordem social como isolamento e discriminação social. As autoras ainda destacam que além deste público ainda ser visto de forma infantilizada e discriminatória pela sociedade, “a pequena expectativa em relação às suas possibilidades de crescimento e realização estão presentes também no âmbito familiar, influenciando as percepções e as atitudes das mães com seus filhos que apresentam deficiência intelectual” (LITTIG *et al*, 2012, p. 472)

Com relação à escolarização, a vontade manifestada pela mãe, retrata a expectativa de muitas famílias que é a conclusão do processo de escolarização de seus filhos com deficiência. Entretanto, é importante enfatizar que “o sucesso do processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual depende, diretamente, de se encontrar estratégias para que tenham acesso a elaboração de conhecimento, o que se alcança por meio dos suportes e apoios adequados” (MASCARO, 2017, p. 64), ou seja, essa expectativa familiar é sim factível desde que a abordagem acadêmica e a condução dessa escolarização sejam congruentes com os pressupostos da inclusão.

Pesquisadora: Como é o relacionamento dela com você?

Mãe de Valentina: Muito tranquila. Não é muito obediente, mas preciso colocar limites.

Pesquisadora: Como é o temperamento dela de modo geral?

Mãe de Valentina: Um pouco difícil. Até hoje Valentina fica isolada.

A mãe relata que Valentina não é muito obediente, mas ela é adolescente e como qualquer outro jovem é preciso impor limites. Com relação ao temperamento, a mãe expõe que Valentina ainda se mantém isolada, reforçando a fala da professora da Tutoria Pedagógica, porém acrescentou que a jovem gosta de conversar, tirar fotos, dançar, sobretudo quando estabelece uma relação de confiança.

O isolamento da aluna, pode acontecer mais por timidez ou pela falta de oportunidades de socialização, como por exemplo, frequentar outros ambientes além da escola, ou seja, o que lhe falta pode ser um suporte social que segundo Holanda e colaboradores (2015), é conceituado como informação/assistência material, ofertados por pessoas que se conhecem, resultando em implicações emocionais e comportamentos positivos. Os autores afirmam que este suporte se apresenta de algumas formas: 1. Material, na medida em que favorece o alcance das pessoas aos serviços práticos e recursos materiais; 2. Afetivo, que está relacionado a manifestações de afeição, trata-se de ter empatia, estima, afeto, escuta e interesse; 3. Interação Social Positiva, que concerne às pessoas com quem se possa divertir e relaxar. Importante destacar que o grupamento destes apoios trocados por indivíduos de um mesmo contexto social compõe uma rede de apoio social e o que reforça esse isolamento é a falta de espaços para a socialização.

Pesquisadora: Participa de outras atividades além da escola? Quais?
Mãe de Valentina: Só participa do coral da igreja.

Pela falta de experiências sociais, pessoas com deficiências, e nesse caso com deficiência intelectual, são estigmatizadas e acabam assumindo o papel de deficientes, não “precisando” vivenciar situações que para todos os indivíduos são importantes para o desenvolvimento pessoal.

Devido ao seu estigma, esses indivíduos frequentemente não possuem uma ampla experiência social, fazendo parte de um círculo social exclusivo, construído pela escola, família, profissionais e amigos, geralmente com a mesma condição orgânica (GLAT, 2009). Neste contexto, as regras de conduta e comportamentais a eles impostas são, em grande parte, diferentes das exigidas aos demais, com a “justificativa” de que não aprenderiam a acatar ou a se adaptar aos padrões socialmente aceitáveis. (REDIG, 2016, p. 31)

Outro aspecto levantado na entrevista foi referente à autonomia de Valentina:

Pesquisadora: Sua filha ajuda nas tarefas de casa?
Mãe de Valentina: Não! Só quando eu peço. Ela não gosta de fazer coisas de casa. Ela fica muito na internet.

Como toda adolescente, independente de possuir ou não uma deficiência, dificilmente gostará de realizar atividades domésticas e Valentina, não é diferente. Considera-se este relato interessante na medida em que atualmente a internet tem sido o principal foco de entretenimento

do jovem, mas é preciso ressaltar que a mãe informou que não deixa Valentina realizar tarefas que considera perigosas, como, manuseio de facas, panelas quentes, etc., autorizando apenas que a jovem realize tarefas mais simples, como dobrar roupas. Desta forma, pode ser que ela não se interesse, porque não poderá fazer muitas coisas.

Pesquisadora: Tem autonomia para cuidar da sua própria higiene e cuidados pessoais?
Mãe da Valentina: Sim, inclusive para se depilar.

Apesar do receio da mãe na realização das tarefas domésticas, Valentina parece ter um bom desenvolvimento no que se refere aos cuidados com seu corpo. Messa e Fiamenghi Jr. (2010) colocam que a relação de dependência criada entre família e sujeito com deficiência, normalmente derivada de uma visão infantilizada destas pessoas, impede a realização de atividades cotidianas, reforçando a ideia de que precisam de ajuda para cumpri-las. Para Carlou (2019, p. 103),

Pensar a inclusão social de pessoas com deficiência intelectual é pensar formas de estimular uma vida autônoma. Isso inclui as mínimas coisas, desde o simples ato de vestir-se e alimentar-se até o transitar livremente e/ou usar transporte público. Para isso é necessário entender que as limitações oriundas da deficiência intelectual não devem ser consideradas como intransponíveis e limitantes para uma vida independente.

John Dewey (2007) defende que a aprendizagem é um processo de reconstrução e reorganização das experiências obtidas e que influenciarão as futuras experiências, ou seja, é fazendo que se aprende a fazer. As aprendizagens empíricas e cotidianas também são adquiridas na medida em que se vive as experiências. Sendo assim, o processo de construção da autonomia do jovem com deficiência perpassa pelo posicionamento familiar de confiança e engajamento nesse processo, pois como afirma Bissoto (2014, p. 12) “tomar decisões com autonomia é uma marca histórica e culturalmente constituída de dignidade humana. E deve ser assim pensada também no que diz respeito à pessoa com deficiência”.

Pesquisadora: Utiliza transportes públicos sem ajuda?
Mãe de Valentina: Não, porque tenho medo da segurança

A responsável informou que, para ir à escola, a aluna faz uso de transporte escolar. O desenvolvimento da autonomia e de habilidades para vida adulta/independente só será possível se houver oportunidades para que isso aconteça. Muitas famílias temem pela segurança e bem-estar dos seus entes com deficiência, muitas vezes levados pelo imaginário social de incapacidade, além da concepção de infantilização desses jovens, reforçando assim, comportamentos super protetores. Para Glat (2009) ao proteger uma pessoa do perigo e da dor, diminuimos as oportunidades de prazer.

Antunes (2012, p. 128) expõe que “o sentimento dos pais em relação aos filhos se traduz, muitas vezes, em atitudes superprotetoras com excesso de cuidado”. Esses sentimentos que geram atitudes de superproteção se propagam para todos os aspectos da vida como o trabalho, por exemplo.

Pesquisadora: Você gostaria que ela trabalhasse?

Mãe de Valentina: Sim, que trabalhasse, mas não que fosse explorada. Queria que ela criasse autoestima e independência.

Pesquisadora: O que pode ser pra ela ruim em trabalhar?

Mãe de Valentina: Ser mal remunerada ou explorada.

A fala da mãe de Valentina expressa o desejo e as inseguranças presentes em muitas famílias de jovens com deficiência, quando o assunto é inserção desse público no mercado de trabalho. Mendes e colaboradores (2004) asseveram que é por meio do trabalho que a pessoa com deficiência pode expressar potencialidades e competências e constituir uma vida mais independente e autônoma. Por conseguinte, o trabalho coopera para a melhora da autoestima deste indivíduo.

Esse relato remete a uma situação que todo trabalhador teme. Tendo ou não deficiência, ninguém pensa em ingressar no mercado de trabalho para ser mal remunerado ou explorado. Entretanto, nesta narrativa, é possível identificar, mais uma vez, a visão reducionista que muitas famílias constroem a respeito das pessoas com deficiência, enxergando-os como menores ou menos capazes dos demais, inclusive no que tange à conquista de direitos. Como Valentina será independente se não tem oportunidade de realizar atividades que auxiliem no desenvolvimento de habilidades que possibilitem sua autonomia e inserção no mundo laboral?

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015), garante no Art. 34 “a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. Ainda neste artigo, no §2º diz: “a pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor”. Nessa direção, ao ser “mal remunerada”, significa que os demais funcionários que exercem as mesmas funções, também estão recebendo pouco. Esse baixo salário não deve ser por causa da deficiência, visto que, a remuneração deve ser a mesma para todos, sendo assim, cabe ao sujeito a decisão de aceitar ou não o emprego.

O trabalho diante da lei é visto como uma ferramenta de reconhecimento, inclusão e integração social, além de ser um instrumento de identidade social na sociedade.

De pronto, ainda crucial salientar que ao trabalhador com deficiência são reconhecidos todos os direitos e aplicáveis as mesmas vedações estipuladas aos

demais trabalhadores pelo art. 7º, da Constituição da República e, no caso de ser empregado, regido será pela Consolidação das Leis do Trabalho tal como todas as pessoas que firmam contrato de trabalho, sempre atentando, todavia, a normas especiais aplicáveis à pessoa com deficiência. (COELHO, 2017, p. 94)

Apesar da baixa remuneração e da desvalorização da pessoa com deficiência no mercado de trabalho ainda ser uma realidade, é importante que estes e suas famílias conheçam seus direitos e não só conheçam, mas os façam valer. E nesse sentido, a escola como lócus de formação humana assume um papel importante de conscientização desses sujeitos quanto aos seus direitos.

5.1.3 Entrevista com Valentina

O primeiro encontro realizado dia 17/08/18, se deu na própria unidade escolar e na companhia da Tutora Pedagógica e da professora do Laboratório de Aprendizagem. Foi um encontro de apresentação da pesquisadora à aluna, onde a mesma foi informada pela pesquisadora que a partir daquele momento trabalhariam juntas para aprenderem coisas novas nos atendimentos realizados na DIVIN. Foi perguntado à Valentina o que ela gostaria de aprender e ela respondeu: “Foto!”. A professora do Laboratório entregou uma máquina fotográfica e disse que poderia tirar muitas fotos, ensinou como aproximar e distanciar para ter uma foto de algo perto ou longe.

Valentina de forma espontânea contou que tinha uma sobrinha que gosta muito, chamada Mariana de um ano de idade em 2018, este ponto de interesse foi o norteador da atividade principal do PIT, considerando que conforme já citado, este plano tem por base os interesses individuais do aluno. Após essa explanação, a estudante passou a responder de forma monossilábica às perguntas que lhe foram feitas, com isso percebemos que os grandes interesses de Valentina são fotografia e a sobrinha Mariana.

Pesquisadora: Onde mora?

Valentina: Não sei

Pesquisadora: Gosta da escola?

Valentina: Sim

Pesquisadora: O que mais gosta?

Valentina: Não sei

Pesquisadora: Você tem amigos aqui? (Referindo-se ao ambiente escolar)

Valentina: Não

Pesquisadora: Você gosta de fazer o que em casa?

Valentina: Não sei

A partir do diálogo acima e dos encontros posteriores, percebemos que a aluna neste primeiro dia, reagiu de forma tímida, respondendo objetivamente as perguntas, pois nos

encontros subsequentes, Valentina interagiu mais. Essa situação nos remete à fala da mãe que nos informou que Valentina quando se sente confortável com alguma pessoa, interage mais. A estudante, apesar de falar pouco, foi se soltando e ficando mais à vontade na presença da pesquisadora. Então, as relações se estreitaram na medida em que Valentina se sentiu mais confiante para expor seus desejos e interesses.

De acordo com Pereira-Silva, Furtado e Andrade (2018), realizar pesquisas com pessoas com deficiência intelectual se constitui em um desafio para o pesquisador em virtude de alguns relatos imprecisos e pela dificuldade em descrever algum assunto proposto. Essa dificuldade muitas vezes está ligada à essa questão da timidez, que também é muito comum entre adolescentes e jovens ou até mesmo por não querer responder ou não entender a pergunta. Segundo Vieira (2010), geralmente a timidez conecta-se a ideia de fraqueza, insegurança e falta de ação, já Sacconi (2010) assevera que o indivíduo tímido pode ter ligação com o medo de fracassar e que para superar isso é preciso desenvolver coragem para se expor e assim, vencer a insegurança. Esse processo de desconstrução da timidez foi observado no comportamento da aluna no decorrer da pesquisa, conforme será discutido mais adiante.

No dia 21/08/18, o encontro ocorreu nas dependências da DIVIN. Valentina respondeu algumas questões de forma monossilábica assim como no primeiro contato ocorrido na escola. Neste encontro realizou-se a entrevista conforme o Apêndice A, na qual ela apresentou respostas curtas, exceto quando expressou que: *“Eu sou sozinha. Fico triste e só em casa!”*.

Esse sentimento de solidão, de não ter amigos, pode ser agravado com o seu perfil tímido, que muitas vezes pode ser impeditivo para a construção de relações interpessoais saudáveis na escola. Lembrando que esta característica não é exclusiva de jovens com deficiência, mas é presente também em jovens sem deficiência. Entretanto, de acordo com Redig e Mascaro (2020) pessoas com deficiência intelectual sempre vivenciaram situações de exclusão no seu percurso formativo.

Bononi e colaboradores (2009) afirmam que jovens com Síndrome de Down, em sua maioria, apresentam mais chances de se isolarem da sociedade, pois na medida em que são considerados diferentes, estes são excluídos ou sentem-se desta forma, ocasionando dificuldades e falta de habilidade em achar amigos e parceiros. A interação com os colegas da escola é muito importante, pois, por meio dela, as pessoas desenvolvem sentimento de solidariedade, bem como a tolerância, essenciais para que possam se desenvolver socialmente e individualmente (SOUZA; NERES, 2014).

Quando arguida sobre com quem ela morava, respondeu nominalmente como se sua interlocutora os conhecesse. Ao ser questionada se tem amigos, de maneira sucinta diz: *“sim,*

a T. ”. Quanto às perguntas sobre o que a deixa triste e irritada e qual era seu sonho, Valentina não respondeu, mantendo-se calada. Vale destacar que tais perguntas foram refeitas algumas vezes utilizando-se de outras expressões a fim de facilitar o entendimento da mesma, porém sem sucesso.

Pesquisadora: O que você gosta de fazer?

Valentina: Faço comida. Arroz e strogonoff

Pesquisadora: Você ajuda nas tarefas de casa?

Valentina: Sim. Lavo a louça e jogo o lixo

A fala de Valentina contradiz a de sua mãe, pois segundo esta, a jovem não está autorizada a cozinhar, não sabemos dizer se é um desejo de Valentina ou se realmente é realidade, pode ser que ela ajude na cozinha. Contudo, percebemos a vontade de realizar mais tarefas domésticas. É importante permitir a autonomia dos sujeitos no seu cotidiano a partir de tomadas de decisões, ou seja, na escolha do que gostaria de contribuir e com isso ofertar os suportes necessários.

Ao ser questionada sobre o seu dia, Valentina mostrou o relógio do celular com algumas anotações no aplicativo de calendário e no despertador, onde constavam informações como horário do transporte escolar, hora de acordar etc. Segundo a AAIDD (2012), a deficiência intelectual não é uma condição estática e limitante ou inflexível, mas sim uma condição de vida que, em grande parte, será determinado de acordo com os suportes que o indivíduo com deficiência recebe. Seu desenvolvimento, tanto acadêmico quanto pessoal e profissional, poderá ser potencializado na medida em que este obter os apoios necessários e adequados.

Pesquisadora: O que você acha da escola?

Valentina: Legal. A turma é muito gritadeira³¹.

Pesquisadora: O que você mais gosta na escola?

Valentina: Estudar. Quero passar para o prédio grande. (Valentina refere-se ao prédio do Ensino Médio, que fica no mesmo campus que a escola onde estuda).

Valentina aponta que a escola é legal e que o que a incomoda é apenas o barulho, não citando o fato de não ter amigos ou outras questões. Vale apontar que Valentina tem vontade de ingressar no Ensino Médio, enquanto para sua mãe, apenas finalizar o Ensino Fundamental já seria o suficiente. A baixa expectativa da família sobre os avanços acadêmicos do aluno pode se configurar como um impeditivo na sua escolarização. Porém, na Rede FAETEC, os alunos oriundos do Ensino Fundamental da Rede têm acesso direto ao Ensino Médio.

O desejo de ir para o prédio do Ensino Médio, conforme exposto em sua fala quando se refere ao “prédio grande”, é um fator marcante em seu relato, por este representar um status no

³¹ Expressão utilizada pela aluna ao se referir ao comportamento barulhento de seus colegas de turma.

campus em relação às demais unidades de ensino, mesmo desconhecendo as opções de cursos profissionalizantes desta unidade. Entretanto, esta fala também reflete o desejo de continuar estudando. Na implementação do PIT e no decorrer do processo, foi apresentado à Valentina outras opções de cursos que eram consonantes aos seus interesses.

Durante o encontro, Valentina foi perguntada sobre a frequência de atividades sociais e recreativas que praticava, categorizada da seguinte forma: a) Cinema, b) Praia, c) Teatro, d) TV, e) Religiosa, f) Dança, g) Artesanato, h) Leitura. Ela respondeu que frequenta sempre o cinema, a praia, o teatro, assiste a TV principalmente novelas, vai a igreja e pratica a leitura. Apenas o artesanato aparece como a opção que nunca pratica. Importante ressaltar que nossa intenção não era de confirmar a veracidade das respostas, todavia, algumas informações foram confirmadas ao longo dos encontros.

Pesquisadora: Qual é o lugar que você mais gosta de estar?

Valentina: Na casa da irmã. (Referindo-se à irmã casada, mãe da sobrinha por quem tem mais apreço).

Pesquisadora: Como você faz para chegar e sair do lugar que você gosta de frequentar?

Valentina: De ônibus. Só com a minha mãe e com minhas irmãs.

Pesquisadora: As pessoas na sua casa trabalham?

Valentina: Minha mãe na loja. (Referindo-se à loja da família).

Pesquisadora: Você acha que é importante trabalhar? Por quê?

Valentina: Sim. Quero trabalhar com foto. Eu gosto de tirar foto das coisas e das pessoas.

Pesquisadora: Você gostaria de trabalhar nesse momento?

Valentina: Sim.

Valentina não soube responder as perguntas referentes às perspectivas de trabalho, como, onde gostaria de trabalhar e por que é bom trabalhar. Acreditamos que pelo fato de apresentar pouca vivência social, sua compreensão de mundo e de futuro é limitada. Entretanto, Valentina tem noção no que pretende trabalhar e isso é fundamental para organizarmos o seu processo de transição e com isso, atuarmos na conscientização de carreira.

Ratificando as respostas acima, Valentina, gosta de ajudar sua mãe na loja da família, aprecia fotografia e demonstra interesse por artes como dança, ensaios fotográficos, etc., possui poucos amigos, gosta de passear no shopping, gosta de cozinhar, arruma sua própria roupa, e costuma ficar sozinha em casa. Entretanto, as explanações de sua mãe, refletem um tolhimento por parte da mesma em relação à sua filha, quando só a permite realizar algumas atividades por insegurança, enquanto Valentina se vê como capaz e autônoma. Isso mostra que a percepção que a mãe tem de Valentina é divergente de como ela se percebe. A jovem deseja avançar na escola e se inserir no mercado de trabalho, mas para isso, é preciso romper com o estigma da deficiência como um lugar marcado “pela cultura da incapacidade e do descrédito em relação ao que esses alunos podem fazer” (ANTUNES, 2012, p. 133).

5.2 Inventário de Interesses

O Inventário de Interesses objetiva fornecer subsídios sobre os possíveis interesses de um aluno em certas atividades e/ou ambientes. Este instrumento é importante no início do planejamento da transição e propício para iniciar a conversa com os alunos sobre seus interesses e objetivos.

Ele também serve de ferramenta para aumentar a autoconsciência e o autoconhecimento dos alunos. Thoma, Bartholomew e Scott (2011) cita como exemplo que o professor pode desenvolver um Inventário de Interesses sobre possíveis campos de carreira cujas informações obtidas no inventário podem ser utilizadas para explorar a área que o estudante indicou interesse. Professores também podem usar Inventários de Interesse em diferentes estágios de transição e fazer com que os educandos comparem como responderam às perguntas do inventário antes e depois de experiências como por exemplo, trabalhar fora, trabalhar sozinho, trabalhar em grupo, etc.

No que concerne ao registro, os autores destacam que o inventário pode ser preenchido pelo aluno com ou sem a mediação de um amigo ou adulto, no caso de Valentina, foi preenchido com o auxílio da pesquisadora. Tal instrumento foi adaptado de Thoma; Bartholomew; Scott (2011) para a realidade de Valentina e com o objetivo de definir os focos de interesse e prioridades, como ponto de partida para a construção do PIT, bem como estabelecer os aspectos passíveis de intervenção, quando apontadas suas dificuldades.

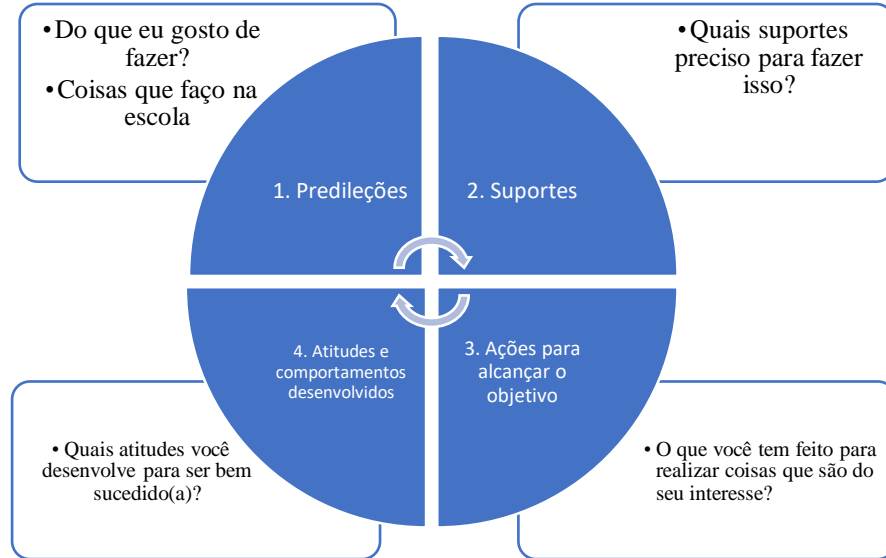
Quadro 3 - Inventário de Interesses de Valentina

INVENTÁRIO DE INTERESSES	
Parte 1 – Interesses Gerais	
Aluno(a): Valentina	Data:
Do que eu gosto de fazer? <i>Tirar foto de pessoas e coisas</i>	Quais suportes preciso para fazer isso? <i>Celular</i>
O que você tem feito para realizar coisas que são do seu interesse? <i>Tiro fotos da loja quando a minha mãe deixa</i>	
Quais atitudes você desenvolve para ser bem sucedido(a)? Valentina não respondeu a pergunta, talvez por não ter entendido ou porque não quis responder	
Parte 2: Interesses Acadêmicos	
Coisas que faço na escola: <i>Estudar</i>	Quais suportes preciso para fazer isso? <i>Da professora da Tutoria Pedagógica e da sala de recursos (Valentina referiu-se a esses professores pelo nome)</i>
O que você tem feito para realizar as coisas que são do seu interesse? <i>Estudo com a professora da Tutoria pedagógica e da sala de recursos (Valentina referiu-se a esses professores pelo nome)</i> <i>Faço os trabalhos da escola</i>	
Quais atitudes você precisa desenvolver para ser bem sucedido(a)? Valentina não conseguiu entender o cerne da pergunta mesmo sendo “traduzida” para uma linguagem de fácil entendimento.	

Fonte: Adaptado pela autora de Thoma; Bartholomew; Scott (2011)

Um formulário de Inventário de Interesses, pode ser dividido em no mínimo duas partes: a primeira consta dos interesses gerais do estudante e a segunda sobre os seus interesses acadêmicos que podem ser organizadas em quatro eixos:

Figura 8 - Eixos que compõem um Inventário de Interesses



Fonte: A autora

O primeiro eixo que chamamos aqui de *predileções*, consta de perguntas ligadas diretamente aos interesses do aluno. O que ele gosta de fazer, o que faz, suas inclinações e preferências. O segundo, chamamos *suportes*, pretende levar o estudante a pensar sobre que tipo de ajuda, auxílio ele precisa para alcançar/conquistar/realizar seus interesses. Já o terceiro eixo diz respeito às *ações* que o aluno deve efetivar para a concretização do seu alvo de interesse, o que ele faz/realiza para conseguir alcançar aquilo que foi identificado como predileção no eixo 1. E por fim, o quarto eixo, que trata das *atitudes e comportamentos* que precisam ser desenvolvidos com vistas a realização desses interesses elencados. A intenção deste eixo é fazer o discente enxergar suas habilidades naturais e o quanto estas podem auxiliar na realização de seus interesses.

No caso, desta pesquisa, a aluna em questão, não respondeu à pergunta parte deste último eixo. Valentina apresentou dificuldades em responder perguntas em que precisava ter noções relacionadas ao futuro, eram questões mais complexas de conhecimento pessoal e de vida, mas não significa que ao trabalhar esses aspectos, ela não consiga traçar metas e planos para alcançar o que deseja, isso faz parte do processo. Como exposto anteriormente, segundo a AAIDD (2010), a deficiência intelectual é definida por limitações significativas no funcionamento intelectual, no comportamento adaptativo que inclui a dificuldade de

abstração, raciocínio e compreensão. Infere-se também que este tipo de comportamento tenha a ver com a pouca convivência da aluna com seus pares.

De acordo com o Inventário construído com Valentina, mais uma vez o desejo de trabalhar com fotografia, ganhou destaque em sua fala, ratificando que já havia sido exposto na entrevista inicial. Sendo então, eleito como ponto de partida para a construção do PIT. Desta forma, por meio da fotografia será trabalho a conscientização de carreira.

6 CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DO PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO

O PIT é essencial, pois permite analisar as competências pessoais e criar uma perspectiva individualizada para o futuro, preparando o jovem para enfrentar novos desafios e novas oportunidades.

Mendes

Conforme exposto na epígrafe (MENDES, 2010, p. 84), o PIT é fundamental para auxiliar no percurso formativo do sujeito, de forma a possibilitar perspectivas de futuro condizentes com seus interesses. Então, seguindo os passos da pesquisa, após a análise de vários modelos de Planos de Transição advindos de realidades distintas como brasileira, portuguesa (SORIANO, 2006; CARVALHO, 2018) foi possível, construir um modelo próprio.

Um plano de transição é composto pelas seguintes etapas:

- a) Identificação: A primeira parte do PIT onde são inseridos os dados pessoais do aluno.
- b) Caracterização: Trata-se do componente do PIT que aborda o contexto familiar, os desejos e as expectativas do aluno em relação a sua vida em geral.
- c) Aspectos do aluno: Este item visa apresentar o perfil do estudante sob o ponto de vista acadêmico, bem como do social que envolve suas interações com o ambiente, seus relacionamentos interpessoais, a autonomia, além das atitudes sociais.
- d) Objetivo do PIT para o aluno: Esta parte do documento refere-se ao programa proposto em si, onde são elencados os objetivos do plano para o aluno em questão.
- e) Operacionalização: É o elemento do PIT em que é apresentado o planejamento das ações que envolvem o instrumento. Neste tópico são enumerados os objetivos, conteúdos a serem trabalhados, as estratégias a serem utilizadas e em quais períodos.

Como descrito acima, a primeira parte do PIT concentra-se nas informações pessoais do sujeito. A partir das entrevistas iniciais, do Inventário de Interesses e de acordo com as habilidades e interesses da aluna, foram construídos os objetivos do PIT. Sendo o geral: criar a conscientização de carreira, eixo mais indicado considerando o fato de Valentina ter 18 anos de idade, a fim de promover autonomia e ampliar as possibilidades de interação na comunidade

em que está inserida. O objetivo específico, inserir a fotografia como recurso, com a finalidade de registrar momentos, estabelecer conexões com os saberes acadêmicos e promover possibilidades laborais, considerando que a estudante sinalizou seu desejo por trabalhar com fotografia tanto no Inventário de Interesses quanto na entrevista inicial.

Vóvia (2011) destaca a importância de ressignificar o currículo do Ensino Fundamental, sobretudo no segundo segmento, porque como no caso de Valentina, pode se tratar de um grupo singular como jovens que estão em situação de defasagem em relação às séries, anos ou ciclos em que se encontram.

Antunes (2012) declara que a distorção idade-série é uma marca da escolarização de alunos com deficiência.

tal fato é comum no contexto da Educação Especial e mesmo em escolas regulares, em que alunos com deficiência intelectual estudam em classes de alunos com idades muito inferiores à sua, passando anos repetindo a mesma série como se isso fosse garantir a aprendizagem. Tal distorção é prejudicial ao aluno com deficiência, pois compromete o seu relacionamento com os colegas e o ambiente se torna desestimulante. (ANTUNES, 2012, p. 91)

Nesse sentido, a investigação realizada por Santos e Mendes (2019) no estado de São Paulo, traz informações que são congruentes à realidade apontada neste trabalho, No que se refere ao acesso escolar dos estudantes com deficiência ao ensino comum, apesar do que se pode considerar um avanço da política de inclusão escolar desde a sua promulgação em 2008 (BRASIL, 2008), ainda não é possível observar evolução na dimensão de estudantes com distorção idade-série igual a ou maior que dois anos. Além das retenções desses estudantes tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estes têm encontrado mais dificuldades em prosseguir no decurso de sua escolarização e alcançar níveis mais avançados de ensino. As autoras também declaram que o ingresso do aluno na escola tardiamente sugere o estabelecimento do rótulo do fracasso escolar no decorrer de sua trajetória.

[...] com relação às práticas excludentes, o fenômeno do fracasso escolar historicamente esteve presente nas escolas para determinar os alunos que fugiam dos padrões impostos como ideais. Foi, inclusive, a condição determinante para caracterizar o aluno com deficiência mental. (VELTRONE, 2008, p. 98)

A autora (VELTRONE, 2008) ainda pondera que o fracasso escolar atinge todos os alunos e não apenas os com deficiência intelectual, mas que o sujeito com tal deficiência atribui mais a condição do fracasso para si, o que sugere que ainda são tratados de maneira diferenciada na escola. Para Lieberman (2003, p. 96) “sem dúvida que o insucesso face a um currículo acadêmico limita a escolha e irá afectar a qualidade de vida de um indivíduo. Portanto, o insucesso acadêmico resulta numa desvantagem”. Para esse mesmo autor, o discente pode ter sucesso na escola a partir de suportes e escolhas que lhe são oferecidos, como em áreas não

acadêmicas que fazem parte dos seus interesses pessoais. Ainda sobre isto, é importante destacar que a escola traz em sua cultura um ideal de normalização que faz com que os serviços de apoio pedagógico sirvam como uma saída para fazer com que os alunos considerados “lentos” se adequem ao ritmo de aprendizagem imposto pela escola como “condição para permanecer na posição de aprendiz” (ARCOSI, 2012, p. 168).

Desta forma, acreditamos que esses interesses possam estar relacionados e contextualizadas com os conteúdos escolares, como é o caso de Valentina em relação ao gosto por fotografia e com isso a opção por trabalhar na categoria relativa à conscientização de carreira. De acordo com o documento referência Avoke; Simon-Burroughs (2015), o indicador da consciência de carreira tem como objetivo:

Tabela 9 - Indicativos para implementação na escola/Autoavaliação escolar

Indicadores por Categoria	Definição Operacional e Características essenciais do programa
Consciência de Carreira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar oportunidades abrangentes e sistemáticas em toda a escola para aprender sobre várias carreiras através de trabalho de acompanhamento, estágios, palestrantes convidados, passeios da indústria, aulas de Educação Técnica de Carreira, ou feiras de carreira. 2. Identificar habilidades e qualificações necessárias para ocupações alinhadas com as áreas de seu interesse. 3. Incorporar a consciência de carreira no currículo geral para ensinar sobre ocupações relacionadas às áreas de conteúdo central. 4. Faça conexões explícitas entre as habilidades acadêmicas e como essas habilidades são usadas em várias carreiras em todas as classes de educação geral. 5. Fornecer uma avaliação sistemática e apropriada aos estudantes sobre a idade de consciência de carreira (por exemplo, inventários de interesse, testes de aptidão) para os alunos aprenderem sobre suas preferências e aptidões para vários tipos de carreira. 6. Fornecer instruções sobre como obter um emprego na carreira escolhida.

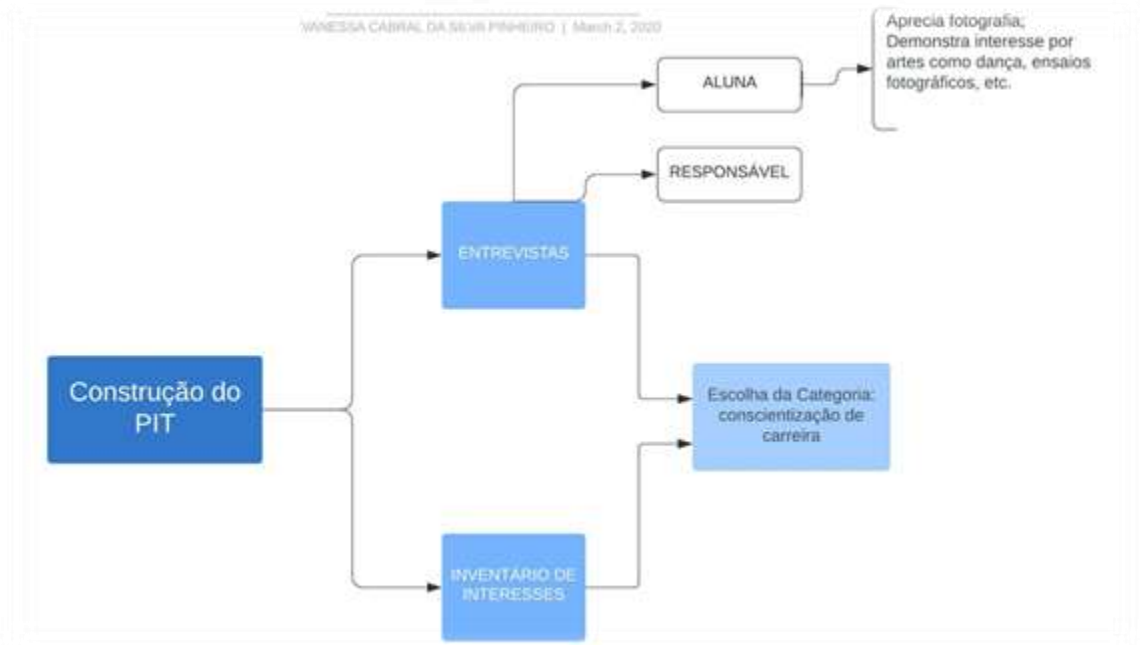
Fonte: Avoke; Simon-Burroughs (2015)

Após a análise dos eixos que compõem a conscientização de carreira e a demanda de Valentina tanto com relação ao contexto acadêmico quanto ao período para finalizar o 9º ano do Ensino Fundamental (sabemos da necessidade desse trabalho continuar nos próximos anos), decidimos focalizar três dos seis elementos do indicador consciência de carreira: **2.** Identificar habilidades e qualificações necessárias para ocupações alinhadas com as áreas de seu interesse; **4.** conexões explícitas entre as habilidades acadêmicas e como essas habilidades são usadas em várias carreiras em todas as classes de educação geral. **6.** Fornecer instruções sobre como obter um emprego na carreira escolhida. Sendo assim, as atividades propostas ao longo dos encontros, foram baseadas nestes eixos.

A decisão por esses eixos, se deu em função da identificação destes com a realidade da aluna. O eixo dois foi definido ainda na ocasião da construção do Inventário de Interesses quando o desejo de Valentina por fotografia ficou ainda mais evidente. O eixo quatro, foi

elencado quando a fotografia pôde aliar-se às questões acadêmicas no percurso, a partir do momento em que a estudante participou ativamente de um evento na escola por meio das fotografias que tirou ao longo do tempo no início da pesquisa. Já o eixo seis, foi iniciado no final da pesquisa com vistas aos encaminhamentos para as próximas etapas do PIT que deverão ser continuados no Ensino Médio.

Figura 9 - Construção do PIT



Fonte: A autora

Uma vez elencados os objetivos do PIT e organizada sua operacionalização, este instrumento foi então formalizado conforme modelo previamente elaborado (APÊNDICE A) e sua operacionalização/plano de ação estruturado como ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 4 - Etapa organizada para operacionalização do PIT de Valentina

OPERACIONALIZAÇÃO				
Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Período
Funcionalidade para o uso do celular	Aprender a usar um aplicativo de fotos para montar mosaicos	Fotografar e criar pelo app, mosaico de fotos da sobrinha	Aplicativo <i>Scrapbook</i> Máquina fotográfica Celular	9 encontros

Fonte: A autora

Uma vez formalizado a construção do PIT com os dados necessários, é importante que se dê início ao planejamento, execução e registro das atividades propriamente ditas. As atividades começaram a partir do terceiro encontro, para a construção do mapa do caminho entre a escola e a DIVIN. Todos os encontros foram previamente planejados pela pesquisadora

com a contribuição da professora do Laboratório, na medida em que ambas participaram da execução da pesquisa. A participação da professora foi importante devido ao trabalho já desenvolvido pela mesma neste espaço.

6.1 **Discutindo o PIT na prática do Atendimento Educacional Especializado**

O primeiro encontro destinado à implementação do PIT propriamente dito, ocorreu em 28/08/18, estavam presentes a professora do Laboratório e a pesquisadora. Encontramos Valentina na escola e fomos com ela para a DIVIN, pedimos que fotografasse este trajeto com a justificativa de que outras pessoas poderiam usar suas fotos para trilhar o mesmo caminho. Valentina fotografou aleatoriamente, o que não tornou possível desenhar um mapa deste caminho. A aluna tentou ao máximo fotografar o espaço, focava e aproximava com precisão, usava o recurso de zoom, ensinado uma única vez. Enquanto caminhávamos, Valentina sinalizava com clareza a localização correta de outros espaços do campus como a escola de beleza e de música.

Ao chegar na DIVIN, acessamos a plataforma do Google Earth³² e perguntamos a aluna o seu endereço. Ela soube dizer que morava em Bento Ribeiro³³, mas não sabia o nome da rua, ao ser questionada sobre o que tinha perto de sua casa, respondeu que tinha a igreja de Santa Isabel. Colocamos então, a igreja de Santa Isabel na tela, entregamos o *mouse* à Valentina e pedimos para direcionar o *mouse* à sua casa. Ela entendeu, sem precisar de explicações, como usar o *mouse* e que este a faria “passear” pelas ruas próximas à sua casa. Ela ficou por mais de cinco minutos tentando chegar no seu endereço e disse que não conseguia, então, escrevemos o endereço e ela, sozinha “direcionou-se” da sua casa para casa da irmã virtualmente, depois para casa de uma amiga da irmã e ficou falando sobre isso. Conseguiu ir e vir da igreja e disse: “*Virei para o lado errado!*”, verbalizou as palavras direita e esquerda, mas não usava corretamente tais coordenadas.

Depois que “passeamos” pelo seu bairro, mostramos o Brasil, visto de cima e ela falou: “*Aqui é Bento Ribeiro, V. me falou!*” (referindo-se à professora da Tutoria Pedagógica). Explicamos que sim, que Bento Ribeiro estava dentro do Rio de Janeiro, igual sua escola estava dentro da Faetec. Nesse momento, fizemos a seguinte sequência: Rio de Janeiro grande e aproximamos até Bento Ribeiro, depois campus da Faetec em Quintino e aproximamos até

³² Programa de computador tridimensional do globo terrestre, construído a partir de imagens de satélites. Este programa encontra-se disponível gratuitamente na internet.

³³ Bairro do município do Rio de Janeiro.

chegar à escola. No caminho de volta, Valentina sem qualquer instrução, começou a tirar fotos das placas e de espaços mais concretos. Ela mesma falou: “*Vou tirar foto deste campo com a escola, para pessoa achar*”. Tínhamos a sensação de que a aluna não havia entendido o pedido, na ida para DIVIN, mas ficamos surpresas com a resposta à atividade na volta.

Nesse contexto, as ações de Valentina reforçam a importância da conexão entre as atividades desenvolvidas na pesquisa com os conteúdos acadêmicos trabalhados na escola. Neste caso, relacionamos aos conceitos da disciplina de Geografia para o ensino de mapas, noção espacial, proporção, organização do espaço geográfico, etc. Segundo Oliveira e colaboradores (2015, p. 59)

Em vista disso, compreendemos que o professor e a escola têm um papel fundamental frente a essas interfaces da elaboração conceitual. No caso de alunos com deficiência intelectual, mediar esse processo requer por parte do docente compreender as relações e as especificidades presentes na elaboração dos conceitos, pois o desafio posto é justamente promover ao sujeito a construção de conhecimentos formais a partir de suas vivências diárias.

Com essa atividade, observamos que Valentina já tinha certo conhecimento sobre o uso da máquina fotográfica. A aluna também demonstrou conhecer os espaços do campus quando os nomeou acertadamente, o que foi importante para a construção de referências no trajeto, visto que a tarefa era a elaboração de um mapa.

Padilha (2000) citando Peirce (1990) afirma que o conhecimento prévio gera outros conhecimentos, assim, o entendimento de Valentina sobre o equipamento traz à baila a importância da aprendizagem a partir das suas experiências de vida. O trabalho trouxe então uma forma de potencializar aquilo que ela já sabia e possuía afinidade. Libâneo (1994, p. 229) adverte sobre a importância de conhecer a realidade do aluno para o desenvolvimento de sua aprendizagem dispendo sobre a necessidade “de um razoável conhecimento dos condicionantes sócio-culturais e materiais: ambiente social em que vivem, a linguagem usada nesse meio, as condições de vida e de trabalho”.

No encontro seguinte, Valentina fotografou a aula de um curso que estava ocorrendo na DIVIN. Conversamos sobre o silêncio para a ação, onde se posicionar (não ficar à frente do professor), foco e luz. Valentina ouviu uma vez e atendeu todas as instruções. Usamos o calendário do celular para registrar a atividade do dia e ela aprendeu rápido, apresentando algumas dúvidas sobre como colocar um evento e salvá-lo. Foi preciso falar apenas uma vez, indicando com o dedo onde deveria clicar.

Após este momento, retornamos à atividade da construção do mapa e conversamos sobre as fotos que foram tiradas. Ensinamos à Valentina a criar uma pasta no computador e ela então

colocou cada foto para a pasta que considerava ideal. Fizemos três pastas: 1) Não: As fotos que seriam descartadas; 2) Preferidas: Seriam as fotos que ela mais gostou e 3) Seleccionadas: aquelas que ajudariam na construção do mapa. Desta forma, foram seleccionadas 40 fotos e relembramos alguns conceitos, como: as placas são importantes e os carros não ficam sempre no mesmo lugar, pois quando achava algum carro bonito queria que estivesse no mapa, então, combinamos que ela verificaria se o carro estava na mesma posição nos outros dias para depois decidirmos se ele entraria ou não no mapa.

Dentre as escolhidas por Valentina para a pasta de “preferidas” estavam as fotos cujas paisagens continham árvores. O mapa foi construído de forma simples, apenas com as fotos impressas na ordem em que aparecem no caminho escola x DIVIN, visando além da conexão com o conteúdo dado na disciplina de Geografia, o desenvolvimento da autonomia da aluna em realizar o trajeto de maneira independente e segura.

Carneiro e Costa (2017) advogam que o uso da tecnologia como recurso pedagógico colabora com o desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, na medida em que põe o aprendiz como protagonista, além de o promover a uma condição ativa de aprendizagem. Isso pode ser observado nos registros, de como o acesso à internet e aos *softwares* diversos aos quais Valentina teve acesso, foram especialmente importantes no desenrolar da pesquisa.

No dia 13/09/20, aconteceu uma reunião de devolutiva com a orientação pedagógica da escola onde foi informado o quanto a aluna sentia-se bem na DIVIN e se relacionava com as profissionais, respondendo e interagindo ao que era proposto. Uma das professoras presentes declarou:

Agora estamos entendendo melhor ela. Que ainda fica mais quietinha, mas já está aprendendo muita coisa. (Relato de uma das professoras)

Uma outra professora questionou se a aluna correspondia às atividades propostas, informando que a mesma não apresentava um desenvolvimento satisfatório em turma, explicamos que nos atendimentos individuais realizados na pesquisa, Valentina tem apresentado grande evolução no seu aprendizado³⁴. Acreditamos que o fato de as atividades serem baseadas nos interesses da aluna e de forma contextualizada, contribua para que a construção do conhecimento aconteça de forma mais significativa, além da mediação docente acontecer de maneira individualizada nos atendimentos.

³⁴ Lembramos também que o objetivo primário do trabalho era o desenvolvimento de habilidades laborais a partir dos interesses da aluna e que os acompanhamentos pedagógicos na perspectiva acadêmica eram disponibilizados na própria unidade por meio da SRM e da Tutoria Pedagógica.

Assim sendo, ao oferecer condições educacionais para que os sujeitos com deficiência intelectual apreendam os conceitos científicos, em uma dinâmica mediada pelo outro e na/pela cultura, o professor propicia o desenvolvimento. De igual modo, o educador deve pensar em atividades que ressaltem a forma como o aluno elabora o seu pensamento, o que ele já consegue compreender conceitualmente e quais as intervenções que devem ser realizadas para que ele internalize um novo conceito e atinja outro nível no desenvolvimento. (OLIVEIRA et al, 2015, p. 68-69)

As falas destas duas professoras se distanciam entre si mostrando duas concepções distintas a respeito da estudante e nos leva a refletir sobre a percepção dos docentes em relação aos alunos. Infelizmente ainda é muito presente nas escolas a ideia de que a pessoa marcada pela deficiência leva a marca do improvável, da incapacidade, do diferente (CAIADO; ZEPPONE, 2013)

Uma terceira professora, perguntou se as fotos eram boas e propôs então, que a aluna participasse do projeto “Meu amigo celular!”, uma feira que aconteceu no dia 20/10/18 com exposição de coisas boas que podem ser feitas no/com o celular. Informamos então que ela poderia fotografar o evento e os professores responsáveis pelo projeto ficaram então de acordar isso com a professora da Tutoria Pedagógica.

Em 25/09/18 iniciamos o encontro pedindo à Valentina que gravasse um vídeo para sua sobrinha e conversando sobre ela, relatou não ter participado junto a sua família do seu nascimento. Valentina disse que não podia ir criança, por isso não foi. Perguntamos se ela era criança e ela disse: “*Eu sou ‘dulto’ [adulto], eu não posso ir*”. Começou a falar aleatoriamente sobre chá de panela, festa de dez meses; começamos então, a fazer perguntas direcionadas sobre ela e a sobrinha e entre uma pergunta e outra ela falava algumas coisas relacionadas à sobrinha, como por exemplo: “*Faz muita bagunça em casa*”.

Valentina embora já se percebesse adulta, reconhecia o cerceamento da sua família quando impedida por exemplo de ver a sobrinha na maternidade. Em relação a isso, tivemos a oportunidade de conversar com sua mãe por telefone, explicitando esta percepção de Valentina em relação a si própria e à família. A responsável, por sua vez, reconheceu as limitações impostas à jovem.

Aquilo me deu uma dor, porque a paixão que ela tem pela sobrinha, o carinho que ela tem pela Mariana [sobrinha da Valentina]. Eu acho que a família não se percebia fazendo isso, sabe? Era um desconhecimento, não era uma coisa tipo: “Eu vou excluir. Eu não acredito. Eu não amo”. Não! As irmãs a amam, inclusive ela tem um amor muito grande pelas irmãs. Mas era uma questão de desconhecimento. De colocar como a Vanessa falou muito bem para a mãe assim: “Vocês colocam a Valentina numa posição de criança, aí ela dá o retorno de criança para vocês”. [...] Tem condições total de pegar a Mariana, segurar a Mariana, dar um banho na Mariana, trocar uma fralda da Mariana. (Relato da professora do Laboratório de Aprendizagens em conversa com a pesquisadora)

Este relato traz à tona, mais uma vez, a questão da infantilização da pessoa com deficiência por parte de seus familiares. Jovens com a idade de Valentina em sua grande maioria já se relacionam amorosamente, trabalham, possuem responsabilidades civis e familiares, típicas da vida adulta. Porém, jovens com deficiência intelectual ainda enfrentam nos dias de hoje o cerceamento de seu crescimento emocional e social.

Nesse sentido, Dias e Oliveira (2013, p. 178), corroboram que a “representação da pessoa com deficiência intelectual como um adulto infantilizado, sem autonomia, dependente, contido e sem capacidade de se responsabilizar por seus próprios atos constitui uma violação de seus direitos como pessoa”. Para Vieira e Monteiro (2014, p. 101) “[...] por ter a marca da deficiência, recebe cuidados excessivos e os modos de concebê-los são infantilizadores, já que a deficiência é vista como intrínseca ao sujeito e limitante de seu desenvolvimento”. Acreditamos que se queremos que adultos com deficiência intelectual se comportem de acordo com a sua idade, é preciso tratá-los como tal e para isso, é necessário permitir que vivenciem experiências com seus pares e garantir seus direitos e deveres.

O vídeo gravado por Valentina durou cinco minutos e após isto, assistimos juntas e anotamos assuntos que ela poderia escrever para Mariana. Algumas frases foram escolhidas por Valentina que ao assistir o vídeo, informava qual queria, como por exemplo: “*coloca aí que ela faz bagunça!*”. Explicamos que algumas frases estão relacionadas a fazer coisas junto com a sobrinha como “*antes de comprar meu carro, vou levar ela de Uber³⁵ para escola*”, às características da criança e outras aos seus sentimentos em relação à sobrinha.

As frases selecionadas por Valentina para a escrita foram: “*Não quer que a Mariana fale palavrão*”; “*Não pode bater na P.!*”; “*Não pode brigar com o Pai!*”; “*Acha ela bonita*”; “*Gosto muito dela*”; “*Quer brincar na piscina com a Mariana*”; “*Sente saudades quando a Mariana não está em casa*”; “*Mariana faz bagunça*”; “*As 3 irmãs cuidam da Mariana*”; “*Quer trabalhar e quer comprar brinquedo para Mariana*”; “*Vou comprar muitos looks, laços, arcos e roupas para Mariana, para ficar muito bonita. Roupas passeio, escola... tudo rosa!*”.

Aproveitamos para conversar sobre a possibilidade dela trabalhar e sobre o que faria com o dinheiro. Neste encontro ficou mais claro o que já havia aparecido na entrevista que foi o desejo de Valentina em exercer alguma atividade laboral. O trabalho e a autonomia fazem parte dos anseios de qualquer jovem e não é diferente com os que tem alguma deficiência

³⁵ Empresa prestadora de serviços no âmbito do transporte privado, por meio de um aplicativo que possibilita a procura por motoristas com base na localização.

Segundo Jenaro (1999 *apud* DIAS, OLIVEIRA 2013, p. 179), o preparativo para a vida adulta necessita de meios que proporcionem oportunidades de emprego, construção da carreira profissional e condições de vida independente, “considerando a vontade e a autodeterminação da pessoa com deficiência”. Para Redig (2016, p. 207) “a autoestima e a dignidade do adulto com deficiência estão intrinsecamente ligadas à sua inclusão laboral e econômica”.

No final desta atividade, tiramos uma foto nossa e montamos nosso primeiro mosaico no aplicativo baixado no celular da aluna. Ela fez o passo a passo, com orientação verbal e gestual. Valentina conhecia um aplicativo similar, específico para o *Instagram*³⁶, mas este não permitia escrever, escolher cores e modelos. Após a segunda montagem, Valentina pediu ajuda apenas para escrever uma frase; precisou de suporte para fazer a primeira montagem, após isto apresentou compreender o modo operante do aplicativo. Escolheu o fundo rosa de bolinhas e a seguinte frase: “*Primeiro, gosto muito de você!*”. Perguntamos se a frase podia ficar menor e ela respondeu: “*Tira o primeiro*”. Acordamos que ela escolheria fotos da Mariana³⁷ que combinariam com as frases que havíamos selecionado no vídeo.

Valentina demonstrou ter um rápido aprendizado quando esta se apresenta de forma contextualizada, além da autonomia no desenvolvimento de tarefas quando são do seu interesse. Santos (2012, p. 937) lembra que “uma limitação, seja ela estrutural ou funcional, não elimina a possibilidade de aprendizagens e de adaptações ao meio”. Já Banaco (1997), afirma que os potenciais do ser humano não podem ser considerados como cristalizados, ou seja, estáticos, paralisados.

Nessa perspectiva, o processo de elaboração conceitual reforça a importância da escola e do professor na construção do conhecimento e a transição dos conceitos elementares/cotidianos aos conceitos científicos, que necessitam da interação cultural e das implicações educacionais para serem constituídos. (OLIVEIRA *et al*, 2015, p. 61-62)

Em 02/10/18, após a leitura das frases da semana anterior, retiradas do vídeo, Valentina escolheu: “Te amo muito” para trabalharmos no dia de hoje. Valentina escolheu as fotos e fizemos a montagem da figura 11. Na hora de escrever a frase, ela disse: “*coloca só te amo*” e acrescentou: “*faltou o ‘r’*” se referindo a letra R no final da palavra amo. Para explicar, escrevemos a palavra amor e amo em um papel e falamos que amor é que tem a letra R e sugerimos que na próxima montagem, Valentina seria a responsável pela escrita. Ela disse que tinha dificuldade para escrever, sendo assim, propomos mediarmos esse processo de construção das frases, no qual iríamos ditar e ela escrever, Valentina não respondeu e fez uma feição de

³⁶ Trata-se de uma rede social de fotos onde é possível fotografar com o celular, inserir efeitos nas imagens e compartilhar com seus amigos.

³⁷ As fotos estão com tarja para preservar a identidade de Mariana, sobrinha de Valentina.

que não havia gostado do acordo. Combinamos que faríamos na próxima semana mais dois mosaicos no aplicativo para que posteriormente pudéssemos imprimir, com o objetivo de montar um *scrapbook*.

É nessa direção que enfatizamos a relevância da mediação, sobretudo pela possibilidade de resgatar, por meio da interação entre aluno e professor, as significações apropriadas pelos sujeitos a partir das vivências culturais, articulando-as com estratégias de ensino planejadas que propiciem o aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores. (OLIVEIRA et al, 2015 p. 62)

Figura 10 - Mosaicos criados por Valentina com fotos de sua sobrinha



Fonte: Fotos do acervo pessoal da aluna para a construção do mosaico.

No dia 17/10/18, foi preciso ligar para a professora da Tutoria Pedagógica para tratar dos encaminhamentos quanto ao evento da escola que aconteceria naquele mês e tínhamos a intenção de promover a participação de Valentina. Foi combinado então, que a aluna participaria da exposição e a professora da Tutoria Pedagógica pediu que encaminhássemos as fotos, por solicitação da escola, pois haveria um espaço na exposição para suas fotos, ou seja, ao invés de fotografar o evento, ela seria uma das expositoras. Solicitamos então, que ela fotografasse o campus onde se encontra a escola em que estuda, a proposta era construir mosaicos para a exposição. Sendo assim, a finalização da atividade do uso do aplicativo foi adiada em uma semana.

Figura 11 - Foto tirada por Valentina para a exposição na escola



Fonte: Foto do acervo pessoal da aluna para a exposição na Feira.

Importante destacar que Valentina somente participou da feira na escola por causa do trabalho desenvolvido na DIVIN, caso contrário ela seria impedida de participar. De acordo com Vieira e Monteiro (2014, p. 100) “sujeitos com deficiência intelectual carregam, historicamente, marcas fortes, que, na maioria das vezes, contribuem para que fiquem à margem do acesso aos bens culturais” e com isso, carregam em suas trajetórias e na sua constituição como sujeito as consequências dessas ações, da exclusão das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Apesar do descrédito por parte de alguns professores na capacidade de Valentina, ela ficou feliz em participar do evento da escola, sentiu-se importante e valorizada. Segundo a professora da Tutoria Pedagógica que estava presente na exposição, alguns professores mostraram-se surpresos e outros demonstraram satisfação com o trabalho de Valentina.

Em 18/10/18, montamos os últimos mosaicos, convidamos Valentina para ler as frases que havia dito para sobrinha. Ela leu tudo com presteza e sabia o significado de cada uma das frases. Usou o aplicativo com autonomia e montou o mosaico sem ajuda. Escolheu não escrever nada e durante a seleção de fotos, Valentina não encontrou foto com a sobrinha no colo e ligou para as irmãs e a mãe pedindo, mas infelizmente, o retorno não foi positivo.

Figura 12 - Mosaicos criados por Valentina



Fonte: Fotos do acervo pessoal da aluna para a construção do mosaico.

Essa atitude de ligar para os familiares, mostrou a autonomia na tomada de decisão para resolver o problema e com isso percebemos o seu desenvolvimento até o momento, pois no início ela mal se colocava e respondia as perguntas e agora, está insatisfeita com a situação. É a partir dessas vivências que os sujeitos com deficiência intelectual poderão adquirir habilidades de autogestão e empoderamento, habilidades importantes para a vida adulta/independente, sendo assim, a escola precisa valorizar essas experiências no sentido de contribuir “para a formação de sujeitos capazes de superar a posição de constituição precária para a posição de sujeitos autônomos” (VIEIRA; MONTEIRO, 2015, p. 104).

Sobre as atividades desenvolvidas, perguntamos à Valentina o que era legal em aprender sobre montar fotos na internet e ela disse: “*Junto as fotos de Mariana e dou para P. e D.!*”, referindo-se às irmãs. Ao longo do trabalho, foi possível constatar que a comunicação e desenvoltura de Valentina melhorou se comparado ao início da pesquisa. Ela também mostrou avanços no raciocínio lógico, no processo de planejamento, organização e execução de tarefas com um objetivo final. Em meio a construção do *scrapbook*, Valentina desenvolveu habilidades que envolvem iniciativa, autonomia, pró-atividade, tomada de decisões. As atividades desafiaram Valentina e permitiram o desenvolvimento de habilidades sociais e para vida adulta.

Eu realmente percebi que me ajudou muito nesse trabalho dos conhecimentos de alcançar os conceitos gerais, conceitos cotidianos. O vocabulário melhorou, a articulação das palavras, a oralidade melhorou muito. Então assim, ela trazia elementos que ajudavam muito nesse trabalho que eu tentava fazer com ela. Porque ela passeava, conversava com detalhes e fotografava e conversava sobre fotografia, isso para ela foi extremamente importante esse acúmulo de experiências de vida, de vocabulário, de repertório, de palavras, de entendimento dessa realidade. Para mim isso foi legal! (Relato da Professora da Tutoria Pedagógica)

Em 07/11/18, Valentina conheceu as folhas de *scrapbook*, no qual uma das características deste livro é o uso de folhas coloridas, além de adesivos, tecidos, fitas e outros acessórios para composição das suas páginas decoradas.

Professora do Laboratório: Isto é parecido com o que fazemos no celular, mas é físico. O mundo do celular pode ser de verdade!

Valentina: Eu sei... (Registro do diário de campo do dia 07/11/18)

Expomos mais de 60 tipos de acessórios preparados para este momento e as cinco opções de folhas. Explicamos que ela poderia usar os acessórios à vontade, mas apenas duas folhas para este *scrapbook*, e as folhas restantes poderia levar para casa para a elaboração de outros. Ela escolheu as folhas, fez uma pré-montagem dos mosaicos e selecionou os acessórios, em seguida, fizemos uma pré-montagem, para ter ideia de como seria o trabalho.

Pesquisadora: É mais fácil fazer no papel ou no computador?

Valentina: No papel, eu amei.

Pesquisadora: E no computador?

Valentina: Amei também

Pesquisadora: É fácil no papel?

Valentina: No papel é difícil

Pesquisadora: E no computador?

Valentina: Eu escolho rosa!

Pesquisadora: Você acha que suas montagens ficaram legais?

Valentina: Sim. Tudo lindo para minha sobrinha Mariana. (Registro do diário de campo do dia 07/11/18)

Este diálogo e a observação das atividades apontaram para uma predileção de Valentina para o universo digital em si, pois houve maior interesse nas construções feitas por meio do aplicativo do celular e pela fotografia propriamente dita. O que não impediu a aluna de construir o *scrapbook* com excelência.

O encontro do dia 13/11/18, foi destinado a montagem do *scrapbook* que seria entregue à Mariana, então, pegamos os acessórios escolhidos e as fotos. Para a montagem, a aluna solicitou ajuda na colagem das letras do nome da sobrinha, pois queria que ficasse alinhado. A construção, escolha e estética do *scrapbook* foi feito por Valentina, fizemos algumas sugestões, umas foram aceitas e outras não, como por exemplo: sugerimos um fundo branco para a imagem do passarinho e ela achou legal, mas não gostou da ideia de colocar o nome da sobrinha mais centralizado e com isso aceitamos a sua decisão, incentivando a sua autonomia.

O trabalho é seu e ficará como você quiser. (Relato da professora do Laboratório)

O desenvolvimento da autonomia mais uma vez foi destaque no trabalho. Valentina participou ativamente de todas as escolhas e decisões na construção do *scrapbook*. Nessa direção, incentivamos Valentina a fazer esse tipo de atividade com outros propósitos como por

exemplo para promover a loja da mãe, pois os mosaicos ficaram excelentes. Valentina ficou animada e respondeu:

Valentina: Amei! Estou com você fazendo isso, tem dez meses!
 Professora do Laboratório: Não! Estamos fazendo isso há três meses.
 Valentina: Você é louca! (Registro do diário de campo do dia 13/11/18)

Este diálogo aponta para um impasse a respeito da aprendizagem/escolarização de Valentina, visto que ainda apresentava dificuldades na percepção de temporalidade. Essa é uma questão que precisará ser trabalhada mais na frente, pois para aprender conceitos mais complexos para a vida adulta, ela necessitará ter essa compreensão, mesmo que utilize recursos que a auxiliem, como calendário, por exemplo. De acordo com Oliveira e colaboradores (2015, p. 61)

Muitas vezes, deparamo-nos com crianças que não se apropriaram dos conceitos científicos, por exemplo, de tempo (ontem, hoje, amanhã). Isso ocorre porque elas precisam aprender antes disso os conceitos cotidianos (antes, agora, depois), pois estes estão relacionados aos primeiros de maneira intrínseca. Logo, para que a aprendizagem do conhecimento científico ocorra, é necessário que se compreenda as especificidades dos conceitos adquiridos nas experiências.

Voltando ao *scrapbook*, dois dos enfeites selecionados poderiam ser direcionados para recadinhos, escritos à mão. Informamos que ela escreveria com sua própria letra, sendo assim Valentina pediu as frases que havíamos selecionado em encontros anteriores. A aluna, portanto, escreveu: “Te amo” e disse: “*tem que ter alguma coisa no meio, para não ficar vazio! Assim está feio*”. Ao informarmos que pegaríamos as frases previamente selecionadas, Valentina respondeu que não precisava, decidiu que escreveria “princesa” e nos perguntou se nós a ajudaríamos, dissemos que sim e ela começou a escrever e soletrar cada letra: “*P-R-I-N (pausa) Agora é o c?*”. Sem que houvesse resposta, ela mesma respondeu: “*Sim, eu sei, é C*”, a professora então validou, dizendo que estava certa. Ela continuou “*C-E-S (pausa) eu sei que é S*”.

A palavra foi escrita na diagonal e deveria ser na horizontal, para que pudéssemos colar, como a aluna havia planejado anteriormente. Pedimos que escrevesse do outro lado, no mesmo cartão, que era dupla face e ela escreveu “te amo” e para escrever “princesa”, copiou da parte de trás do papel, mesmo tendo escrito sozinha, copiou toda a palavra, letra por letra.

No outro acessório que precisava escrever, Valentina falou: “*vou assinar pela A (referindo-se à irmã), para ela dar o presente também*”. Conversamos com ela que o ideal seria que somente ela assinasse, pois era o seu presente para a sobrinha, então, ela escreveu sozinha, sem pedir ajuda: “Te amo. Parabéns. Tia Valentina”.

Ligamos para sua mãe na sua frente e solicitamos que a responsável enquadrasse o presente. A Mãe de Valentina respondeu que estava muito feliz e que sua filha amava os encontros! O último encontro destinou-se à entrega do *scrapbook* e despedida. Foi um encontro rápido e Valentina estava bastante feliz em poder levar o presente da sobrinha. Nos despedimos e entregamos um kit de papelaria com canetas, folhas, lápis, borracha, fitas adesivas coloridas, etc., para que ela pudesse dar continuidade na elaboração de novos *scrapbooks* em casa.

Figura 13 - Scrapbook confeccionado por Valentina



Fonte: Fotos do acervo da autora

O trabalho desenvolvido aponta para o fato de Valentina ter demonstrado saber mais do que apresentava na escola, na medida em que foi proporcionado atividades do seu interesse e que tinha condições de realizar. Para Chinalia (2014, p. 121) “no caso de alunos com deficiência intelectual, aponta-se, como um caminho favorável à realização de ações pedagógicas em sala de aula, e a utilização do apoio de mídias e formas de socialização e produção de conhecimento, propondo atividades culturalmente significativas”.

Enquanto alguns professores no início desta pesquisa, informaram que a aluna sequer conhecia as letras, ao longo dos atendimentos, Valentina não só demonstrou conhecê-las como conhece também algumas palavras. Além disto, observamos que ela ganhou mais autonomia e segurança nas atividades. Segundo Vieira e Monteiro (2014, p. 100) “a escola pouco discute e aponta em direção ao sujeito como alguém com capacidades, alguém que está ali para aprender a ler, a escrever, a falar, a pensar, a brincar, a imaginar, a criar, a calcular, a refletir, a viver além das limitações que a deficiência lhe impõe”.

É um trabalho necessário, um projeto interessante que dá mais uma oportunidade para esse aluno, que a deficiência traz essa dificuldade dessa articulação com meios sociais. Então percebo que esse projeto, esse trabalho tem esse objetivo, um dos objetivos de ampliar esse entendimento do meio social. Que a questão deficiência já dificulta e dependendo do contexto cultural desse aluno a coisa fica muito pior, ainda mais restrita, fica muito debilitada. Então é um trabalho que eu acredito que tem uma importância muito grande em relação a isso. (Relato da professora da Tutoria Pedagógica)

No decorrer dos encontros, foi possível obter informações sobre a percepção positiva de Valentina a respeito do trabalho desenvolvido e em alguns de seus comportamentos, isso ficou

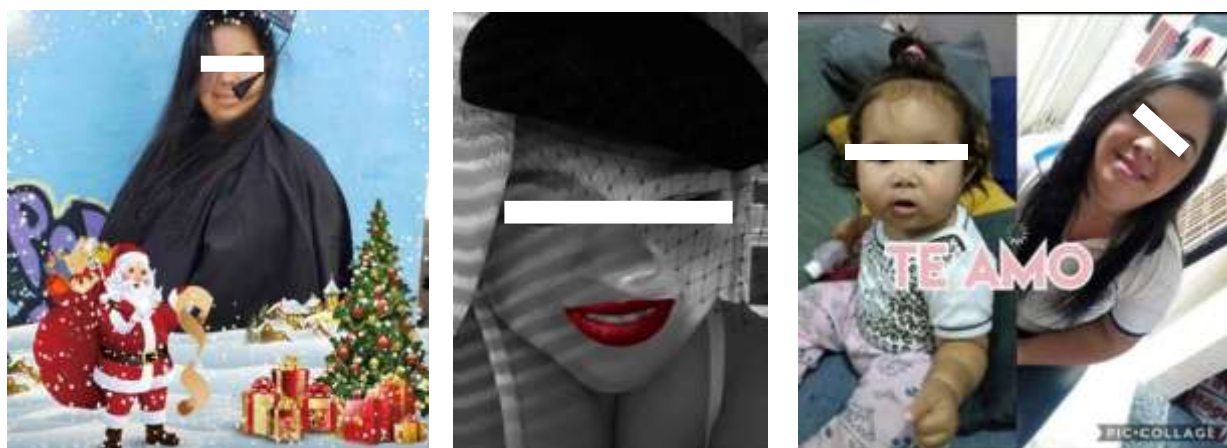
explícito, quando por exemplo, havia necessidade de faltar a escola por algum motivo, ela escolhia faltar em qualquer outro dia que não fosse do nosso encontro e quando isso não era possível, Valentina entrava em contato pedindo a remarcação. Valentina mostrou habilidades nos encontros que na escola não eram aparentes. Como por exemplo, o ato de escovar os dentes:

Eu perguntei aqui [referindo-se ao espaço da escola] e ela não sabia se ela tinha que abrir a bica ou molhar a escova. Como ela ia molhar a escova se ela tinha que abrir a bica primeiro. Ai ela não sabia se ela tinha que abrir a bica para molhar a escova. “Tem que abrir a bica para molhar a escova? Não sei”. Ai chegou lá embaixo [na DIVIN] ela deu uma aula de como escovar os dentes. Existia uma postura física da Valentina aqui dentro [na escola], uma postura comportamental da Valentina. Era como se aqui ela não se sentisse pertencente, aí quando ela saía, como ela falava, fazia pergunta, fazia piada, interagia, dava pitaco em como fazia pipoca. Era uma outra pessoa, ela era adulta. Ela sabia que para a gente ela era adulta. (Relato da professora do Laboratório de Aprendizagens)

Esse relato manifesta que a estudante começou a mostrar o que realmente sabia no ambiente da DIVIN, na medida em que se sentia segura naquele espaço. Valle e Connor (2014, p. 100) colocam que “construir relações com e entre os estudantes é uma parte vital do ensino. Esse deve ser um dos primeiros objetivos de todos os professores”. Neste espaço Valentina era vista como uma jovem com seus saberes e vivências respeitados, o que acreditamos ter sido importante para o estabelecimento do vínculo com as profissionais (pesquisadora e a professora do Laboratório). Havia satisfação na estudante em frequentar este espaço, a mudança de atitude e de comportamento tinha muito do empoderamento que ela foi conquistando ao longo do trabalho.

Ao final do período da pesquisa, Valentina que já possuía uma página no *Facebook*³⁸ criou também um perfil no *Instagram*, onde posta fotos com filtros e mosaicos, além de começar a postar vídeos no *YouTube*³⁹ por meio do perfil de sua irmã.

Figura 14: Fotos de Valentina em redes sociais



Fonte: Fotos do acervo pessoal da aluna postadas no seu perfil nas redes sociais.

³⁸ O *Facebook* é uma rede social que é uma das maiores tanto em número de acesso quanto de usuários.

³⁹ Plataforma de compartilhamento de vídeos.

Com isso, percebemos a desenvoltura de Valentina nas redes sociais que mesmo sem ter finalizado o processo de alfabetização, consegue ter engajamento nestas mídias e gravar vídeos para postar no *YouTube*. Para Lieberman (2003, p.96) “existem muitas formas significativas de alcançar uma qualidade de vida que vá coincidir com os desejos pessoais, as quais pouco ou nada têm a ver com o desempenho acadêmico”.

Sobre o trabalho desenvolvido, sua mãe declarou:

Foi de grande valia. O trabalho foi muito bom. Teve resultado positivo. Valentina cresceu bastante. Se soltou bastante, se desenvolveu. Ficou motivada e concluiu o objetivo que era concluir o ensino fundamental. Ela mudou, mais segura de si, mais confiante, mais liberta.

Sobre o seu comportamento em relação à sua filha, ela disse emocionada que com a ajuda do trabalho e parceria das profissionais, ela foi mudando. Ao final, a responsável diz que espera que Valentina supere seu próximo desafio, referindo-se ao ingresso da jovem no Ensino Médio. Importante ressaltar que de acordo com os registros anteriores, finalizar o Ensino Fundamental já era o suficiente para a mãe da Valentina, o que com sua fala atual, nos mostrou a mudança de postura em relação a acreditar na possibilidade de continuação dos estudos.

A ressignificação de conceitos por parte da responsável foi evidente não apenas em sua fala, mas também nas atitudes. Ao perceber que sua filha possuía aptidões que não eram necessariamente acadêmicas, porém que agregavam no seu desenvolvimento, tornou-se mais flexível em suas ações permitindo que Valentina fotografasse o coral da igreja, além de matriculá-la ao final do ano letivo, em uma escola da Rede FAETEC, cujos cursos são voltados para a área artística.

O trabalho desenvolvido mostrou-se de grande valia uma vez que seus ganhos foram para além da conscientização de carreira, apresentando resultados positivos também para aprendizagem de conteúdos acadêmicos, como arte, design, alfabetização, organização do pensamento etc.

A escola não tem que se restringir ao aspecto acadêmico. Pode contemplar uma grande variedade de outros aspectos. Se os alunos têm sucesso em áreas não acadêmicas, a sua auto-estima, motivação, ambição e luta por escolhas pessoais permanecerão intactas. Podem ter sucesso na escola, mas não necessariamente numa escolaridade acadêmica. (LIEBERMAN, 2003, p.97)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como as aves, as pessoas são diferentes em seus vôos, mas iguais no direito de voar.

Judite Hertal

Apesar dos dispositivos legais existentes no Brasil, concernentes à colocação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, esta é ainda uma realidade distante, por vários motivos, sendo alguns deles, a falta de formação mínima necessária aos docentes, gestão escolar, equipe técnico-pedagógica e a normalização da exclusão, tão presente no cotidiano das escolas e da sociedade. Consoante a este processo, está também o número insuficiente de pesquisas que discutem a temática da transição da escola para o mundo laboral (ALLES; BOUERI, 2018; REDIG, *et al* 2018).

Nesse sentido, Alles e Boueri (2018) afirmam que nos últimos dez anos as produções que abordam a temática de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual foram poucas. As autoras apontam ainda em seu estudo que as pesquisas acerca do tema, proporcionam uma reflexão a respeito do processo de inclusão na escola e na sociedade e que cabe à escola se organizar e, em acordo com especialistas e todos os envolvidos no processo educacional, oferecer atendimento a esse estudante com deficiência. Sabemos, portanto, que ainda há uma extensa vereda a caminhar na concretização de uma escola que atenda à diversidade.

Pensando nisso, a presente pesquisa com o objetivo de elaborar um PIT para uma jovem com deficiência intelectual, revelou a importância de se ouvir a família e principalmente a aluna, pois os dados informados por elas, tanto no início quanto no decorrer do processo, mostraram-se mais significativos para a execução do trabalho do que os da professora. Este dado reafirma que essas famílias e estudantes precisam ter voz em sua escolarização, participando ativamente deste processo. Nessa perspectiva, vale ressaltar a mudança de postura da família, em especial, da mãe da Valentina ao final da pesquisa, conforme relatado por ela no capítulo anterior. Antes a cerceava em situações simples do cotidiano familiar e atualmente confia em Valentina a responsabilidade de ir e voltar da escola sozinha.

Este estudo trouxe também alguns apontamentos relevantes quanto a relação dos aspectos abordados no PIT com os conteúdos acadêmicos versados na turma comum. A partir da utilização do PIT, foi possível trabalhar conceitos e assuntos pertinentes à vida adulta e que também podem relacionar-se com assuntos tratados fora do âmbito do AEE. No caso desta

pesquisa, foi possível a proposição de um planejamento cuja atividade primária estava correlacionada com o conteúdo discutido na disciplina de Geografia, mas poderia apresentar convergência com outras disciplinas como Física, Matemática, Artes, entre outras. Esta vertente do instrumento agrega valor à aplicabilidade do mesmo tornando-o essencial no processo de desenvolvimento/escolarização, por isso sua construção, para que alcance resultados eficazes, deve se dar em colaboração e parceria do professor do AEE com os demais professores do ensino comum, mas especificadamente, das disciplinas pertinentes ao ano de escolaridade do aluno.

Ressaltamos aqui, que o PIT proporcionou a inclusão de Valentina em atividades na escola, uma vez que tarefas desenvolvidas no PIT fizeram com que os professores enxergassem as capacidades e competências da Valentina, que deixou de ser “invisível” no âmbito da sala de aula. Sabemos que muitos alunos com deficiência intelectual se tornam invisíveis em sua escolarização e diversos são os motivos para isso e no caso de Valentina, antes da pesquisa, quase não falava e pouco interagia com os professores e demais estudantes da sua turma, resumindo sua comunicação mais efetiva com a professora da Tutoria Pedagógica. Entendemos que a invisibilidade e a própria timidez de Valentina podem ser consequências de inúmeros fatores, como por exemplo, falta de acessibilidade pedagógica e oportunidades de aprendizado.

É importante destacar que o PIT através da conscientização de carreira trouxe para Valentina uma melhor compreensão dos seus desejos e aptidões, além de clareza sobre o que é capaz de ser, ter e produzir, preparando-a para a vida pós-escola, na medida em que as atividades eram planejadas visando alcançar não só a aquisição das habilidades laborais, mas também para a vida, mostrando possibilidades de aprendizagem da/para Valentina. Nessa direção, observamos uma maior autonomia de Valentina e o seu engajamento nas tarefas propostas. Isso foi possível, pois o PIT quando aplicado adequadamente é um instrumento que auxilia o percurso formativo do aluno.

Para a construção do PIT com o objetivo da conscientização de carreira, segundo Averill e Ligon (2019) é preciso investir: 1) No processo de descoberta das habilidades; 2) Explorar oportunidades em diferentes ambientes e contextos, seja em casa, na escola, entre outros; 3) Permitir escolhas e tomada de decisões; 4) Preparar e treinar. A partir do trabalho desenvolvido com Valentina, compreendemos que atendemos os quatro pontos colocados pelas autoras, que por meio dos instrumentos utilizados, como entrevistas, conversas, Inventário de Interesses, foi possível que ela apontasse os seus desejos, se conhecesse, experimentasse novas vivências, se colocando, acima de tudo, como protagonista do processo e da sua vida.

A pesquisa mostrou também que as aprendizagens adquiridas por Valentina através da aplicação do PIT, permaneceram e influenciaram a vida da estudante para além da escola. Em 2020, a professora do Laboratório de Aprendizagens informou que Valentina ainda continua tendo atendimento na DIVIN⁴⁰ e o trabalho com o PIT continua, apesar da finalização da pesquisa. Atualmente faz o curso técnico em dança em uma escola da Rede FAETEC, que tem um currículo diferenciado.

Apesar da situação pandêmica que vivemos atualmente, onde grande parte dos alunos, principalmente os com deficiência, tem encontrado dificuldade para acompanhar as aulas e consequentemente podem ter regredido academicamente, Valentina evoluiu obtendo progressos em sua escolarização. O empoderamento adquirido por Valentina no desenvolvimento da pesquisa, contribuiu para que ela conquistasse a independência de ir e voltar da escola sozinha, utilizando transporte público (lembrando que na ocasião da pesquisa, a aluna fazia uso de transporte escolar custeado pela família).

Nesta pesquisa, de acordo com a organização dos serviços de suportes da Educação Especial na Rede FAETEC, foi possível ofertarmos atendimento diferenciado voltado apenas ao processo de transição, o que favoreceu ao desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, vale destacar que o ideal, a exemplo de outros países, é a existência de um profissional de transição nas escolas, no qual caberia a função de acompanhar os alunos a partir dos anos finais do Ensino Fundamental no processo de transição da escola para a vida adulta na perspectiva da vida independente, mercado de trabalho, etc. Entretanto, esse profissional hoje é inexistente na realidade brasileira, cabendo neste caso, esta responsabilidade aos professores do AEE que podem inserir no planejamento desses alunos o desenvolvimento do PIT em parceria com os outros professores, demais profissionais, família e o próprio estudante. Todavia, é fundamental que a equipe responsável pelo PIT esteja organizada de forma coesa em prol dos objetivos, pois somente assim, será possível que esse processo aconteça de forma significativa e exitosa para o sujeito com deficiência (REDIG, 2019b).

Nesse sentido, acreditamos que por meio desta pesquisa é possível repensar o percurso formativo desses sujeitos, ressignificando os processos de diferenciação curricular e individualização do ensino no contexto da escola comum, pois como já mencionado anteriormente, o professor do AEE pode aplicar o PIT no âmbito da SRM como parte do seu planejamento para educandos dos anos finais. Propomos então, um protocolo de reaplicação do

⁴⁰ Esse atendimento está sendo realizado de forma remota devido à pandemia da COVID-19.

PIT no âmbito do AEE, lembrando da importância da participação do sujeito com deficiência no processo.

Figura 15 - Protocolo de reaplicação do PIT no âmbito do AEE



Fonte: A autora.

Este instrumento, pode ser aplicado não só nos anos finais do Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio. Diante da proposta da reforma do Ensino Médio, segundo o inciso I do §6º da Lei 13.415 (BRASIL, 2017):

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional.

De acordo com esta lei, o estudante do Ensino Médio deverá experimentar vivências laborais, nesse sentido, a aplicabilidade do PIT pode facilitar esse processo, tornando-o mais efetivo. Lembrando que a construção e implementação do PIT pode ser positiva para todos os alunos, não só para os com deficiência. Embora haja uma maior dificuldade de acompanhamento do AEE nas escolas de Ensino Médio, pode-se buscar alternativas como por exemplo, parcerias com instituições ou com a rede municipal para que os estudantes com deficiência tenham suas demandas pedagógicas.

Sendo assim, espera-se que os resultados desta pesquisa, venham ampliar as discussões sobre o papel da individualização do ensino em busca da ressignificação do processo educativo e da elaboração de estratégias com o objetivo de auxiliar no percurso formativo destes educandos para além do ensino de conteúdos acadêmicos, mas para que tenham condições de sucesso na etapa após a escola. Almeja-se também que este estudo possa cooperar e incentivar para elaboração de diretrizes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica na perspectiva da inclusão social e laboral com os alunos jovens e adultos que possuem deficiência intelectual. Além das contribuições acima descritas, há a expectativa de que este trabalho contribua para a expansão do conhecimento a respeito do PIT como um instrumento de grande relevância no processo de transição para a vida pós-escola desses estudantes.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Fernando Henrique Rezende; CONCEICAO, Maria Inês Gandolfo. Orientação vocacional e promoção da saúde integral em adolescentes. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2013.
- ALLES, Elisiane Perufe; BOUERI, Iasmin Zanchi. Transição para a vida adulta e deficiência Intelectual: uma revisão sistemática na literatura. **Anais [...]. VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.** São Carlos, 2018
- ALMEIDA, Simone D` Ávila; MOREIRA, Orjana. Barbosa; KELMAN, Celeste Azulay. O ensino da língua portuguesa como segunda língua no processo de inclusão de alunos surdos. **Anais [...]. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.** São Carlos, 2014.
- ALVES, Francisco José Pires. **Transição da escola para a vida adulta: experiências de aprendizagem integrada.** 2009. 252f. Dissertação (Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique Departamento de Ciências de Educação e do Património, Porto 2009.
- AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **User's Guide to accompany the 11th edition of Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports.** AAIDD, 2012. Disponível em <https://aaid.org/>. Acesso em 02/10/19.
- ANADON, Marta. **Novas dinâmicas de pesquisa em educação: aspectos epistemológicos e metodológicos na abordagem qualitativa/interpretativa.** [S.l.], 2000. Mimeografado.
- ANADON, Marta. **A pesquisa dita “qualitativa”: sua cultura e seus questionamentos.** [S.l.], 2005. Mimeografado.
- ANDRADE, Simone Girardi; BAPTISTA, Claudio Roberto. A formação de professores no contexto da educação inclusiva: desafios da prática e contribuições da pesquisa. In: AZAMBUJA, Guacira. (Org.), **Atualidades e diversidades na formação de professores.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9. 1997.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa em educação: questões de teoria e método. **Revista Educação e Tecnologia**, CEFET/MG, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 29-35. 2005.
- ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito.** 2012. 154 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2012.
- ARAÚJO, Eliane Aparecida Campanha. **Deficiência Mental**, suporte comunitário e transição para o trabalho. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES PRODOC, 2008.
- ARCOSI, Roberta. Pra certas coisas ele é devagar: Notas sobre o tempo escolar. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. (orgs). **Tempos: movimentos experienciados.** Ed. UFJF. Juiz de Fora, 2012.

ARMSTRONG, Felicity. Educação Inclusiva: culturas escolares, ensino e aprendizagem In: ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, Davi. (Orgs.) **A inclusão nas escolas**. 1ed. Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa, 2014. p. 13-29.

AVERILL, Judy; LIGON, Kelly. **Uncovering Pathways: A Career Planning Process for Students with Significant Disabilities**. VCU Center on Transition Innovations August 2019. Disponível em: <https://centerontransition.org/publications/download.cfm?id=91>. Acesso em 15/09/19.

AVOKE, Selete; SIMON-BURROUGHS, Marlene. (Orgs) **Predictor Implementation School/ District Self-Assessment**. National Post-School Outcomes Center, Eugene, Oregon, 2015. Disponível em: www.transitionta.org. Acesso em 20/01/20.

BANACO, Roberto (Org.). **Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista**. Santo André: ARBytes, 1997.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

BARBOSA, Cristina; MIGUEL, João. **Plano Individual de Transição**. s/d. Disponível em: https://www.cfaematosinhos.eu/PIT%20Joao%20Miguel_Cristina%20Barbosa_1.pdf Acesso em 12/11/19.

BELO, Chantal da Fonte; OLIVEIRA, Márcio. Desenvolvimento Pessoal e Orientação Vocacional. **Revista Diversidades**. Funchal. Ano 5 - Abril, Maio e Junho, 2007.

BISSOTO, Maria Luisa. Deficiência intelectual e processos de tomada de decisão: estamos enfrentando o desafio de educar para a autonomia? **Revista Educação Unisinos**, volume 18, número 1, janeiro – abril, 2014.

BOOTH, Tony.; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão**: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. 2a. Ed. Edição: UNESCO/CSIE. 2002.

BORASCHI, Marilene Bortolotti; MASUYAMA, Paula Mieco Koizumi; RINALDI, Renata Portela. Educação Inclusiva: caminhos para construção de redes de apoio em dois municípios do interior paulista. In: **Anais [...]. XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica Do Paraná. Curitiba, 2013.

BRASIL, CNE. CEB. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001b.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL, **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL, **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

BRASIL, **Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 20/07/19.

BRASIL, **Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008b.

BRASIL, **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 20/06/19.

BRASIL, **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL, **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL, **Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro De 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL, **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL, **Lei nº. 7.853, de 24 de Outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm Acesso em: 02/11/19.

BRASIL, **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007a.

BRASIL, **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BRASIL, **Políticas de Juventude**. Ministério do Trabalho e Emprego, 2012.

BRASIL, **Relação Anual de Informações Sociais**. Ministério do Trabalho e Emprego, 2018.

BRASIL, **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica.

BRAUN, Patrícia. A pesquisa-Ação: Aspectos conceituais, Aplicação e Implicações em Investigações sobre Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina Oliveira de Paula. (Org). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, p. 89-103. 2014.

BONONI, Bruna Marques; OLIVEIRA, André Chao Vasconcellos de; RENATTINI, Tadeu Silveira Martins; SANT'ANNA, Maria José Carvalho; COATES, Veronica. Síndrome de Down na adolescência: limites e possibilidades. **Adolescência & Saúde** volume 6, nº 2. Agosto, 2009.

BUARQUE, Cristovam. **A revolução das prioridades**. Instituto de Estudos Econômicos (INESC), 1993.

BURNS, Anne. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

CAIADO, Katia Regina Moreno; ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. Apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática Pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2013.

CAMARANO, Ana Amélia. **Mecanismos de proteção social para população idosa brasileira**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão. Introdução. In: CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão (orgs.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006. p. 13-28.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, Educação Inclusiva e Educação Especial: enlacs e desenlacs**. Ciênc. educ. Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso 10/07/19.

CANHA, Lúcia Maria Neto. **Transição para a Vida Adulta no Contexto da Deficiência: Estudo das variáveis pessoais e sociais associadas a um processo de sucesso e desenvolvimento de um modelo de intervenção inclusivo**. 2015. 263f. Tese (Doutorado) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.) **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CARLOU, Amanda. **Cotidiano social e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual: relatos pessoais**. 2019. 143 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; COSTA, Maria Carolina Branco. Tecnologia e deficiência intelectual: práticas pedagógicas para inclusão digital. **Dossiê Tecnologias e educação: novos olhares e percepções**. v. 21, n. esp. 1, out./2017.

CARVALHO, Ana Cristina. **Plano individual de transição para vida adulta para pessoas com deficiência intelectual**. 2018. 122f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.

CARVALHO, Ana Cristina; FERNANDES, Ediclea Mascarenhas. Plano Individual de Transição para Vida Adulta para Pessoas com Deficiência Intelectual. In: **Anais V CEDUCE**, V. 2, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV111_MD1_SA10_ID1208_27052018163006.pdf. Acesso em 15/06/19.

CARVALHO, Camila Lopes; SALERNO, Mariana Brasiliano; ARAÚJO, Paulo Ferreira. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão. *Educacional Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 34- 48, jul./dez. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Dez anos depois da declaração de Salamanca. Relato de experiência**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em: cape.edunet.sp.gov.br/textos/eventos/2.doc. Acesso em 02/08/19.

CHINALIA, Fabiana. Perspectivas de Inclusão Escolar: deficiência intelectual, conhecimento e trabalho pedagógico. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula, CAMARGO, Evani Andreatta Amaral (orgs). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no cotidiano escolar**. 1 ed. São Paulo, Junqueira&Marin, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORREIA, Luís de Miranda. A filosofia da inclusão. In: CORREIA, Luís de Miranda. (org.) **Inclusão e necessidades Educacionais Especiais: um guia para educadores e professores**. Porto Editora: Porto, 2005.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, Editora UFPR, abr./jun. 2014.

CUNHA, Marcus Vinícius. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Lisboa: Didáctica, 2007.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, Abr.-Jun., 2013

DINIZ, Margareth. Formação Docente para a Diversidade e a Inclusão. **Educação Em Foco**, v. 14, n.18, 2011. P.39-55.

DOREA, Gumercindo Rocha Filho. **Paulo Freire e a educação para todos**. 2008. Disponível em: http://www.paulofreire.org/twiki/pub/FPF2008/TrabalhoGumercindoRochaDoreaFilho/Proposta_de_trabalho_para_o_forum_paulo_freire_Guga_Dorea_LATINUS.doc. Acesso em: 03/04/19.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, jul. 2003, p. 29-46.

DUEK, Viviane Preichardt.; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A escola como contexto formativa: notas sobre uma experiência em educação inclusiva. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; BUSTO, Rosângela Marques (orgs). **Atitudes sociais e concepções sobre inclusão**. M&M editora. São Carlos, 2014.

DUNN, Rita.; DUNN, Kenneth. **Teaching students through their individual learning styles: a practical approach**. Reston, VA: Reston Publishing Co., 1978.

FAETEC. **Relatório de gestão da Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro, 2014.

FAETEC, **Projeto de Tutoria pedagógica**. Rede FAETEC, Rio de Janeiro, 2016.

FÂNZERES, Luís José Leite Teixeira. **Alunos com dificuldades de aprendizagem e a transição para o mercado de trabalho** - Importância/expectativas do programa 15/18. 2007. (Dissertação) Mestrado Universidade do Minho, Braga, 2007.

FÂNZERES, Luís José Leite Teixeira. **Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: percursos de formação no sistema educativo Português**. 2017. 307f. Tese (Doutorado). Universidade do Minho. Portugal, 2017.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; DENARI, Fatima Elisabeth. Pessoa com deficiência: estigma e identidade. **Rev. FAEBA – Ed. e Contemp**. Salvador, v. 26, n. 50, p. 77-89, set./dez. 2017

FERREIRA, Windyz Brazão. Reflexão sobre o papel dos programas de pós-graduação na luta contra a exclusão educacional de grupos sociais vulneráveis. **Revista Espaço** nº 18/19 (dezembro/2002- julho/2003), Rio de Janeiro: INES, 2003.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Eduardo P. Aquino. Faces da identidade afro-brasileira: um estudo do estigma e preconceito religiosos. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 17, n. 1, p. 87-108. jan./jun. 2001.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**; Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, Aug. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11/11/20.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325 299. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/05/19.

GAZIM, Edna Cristina Bueno Bigli; ABREU, Diana Cristina de; SUSS, Eloína Alves dos Santos; SZENCZUK, Luciana; SILVA, Márcia Maria da; FEIGES, Maria Madselva Ferreira; COELHO, Rúbia Helena Napolini. Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate. **Revista Chão da Escola**. Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005.

GLAT, R. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v.1, n.1, p.65-74, 1992

GLAT, Rosana.; DUQUE, Maria Auxiliadora T. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2003.

GLAT, Rosana; MASCARO, Cristina Angélica; ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; MARIN, Márcia. **Inclusão de Pessoas com Deficiência e outras Necessidades Especiais na escola e no trabalho**. 2011. Disponível em: http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/CIEE_texto_GLAT_et_all_versao_final_agosto_2011.pdf. Acesso em 15/07/19.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75- 92.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 34, n. 12. p. 79-100. 2012.

GLAT, Rosana. Movimento em defesa da autonomia de pessoas com deficiência intelectual: uma proposta político-educacional. **Revista DI**, No 13-14, 2018a.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Rev. bras. educ. espec.**[online]., vol.24, n.spe, pp.9-20. 2018b.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. S. l.: LTC, 1988.

GOLDEMBERG, José. **O repensar da educação no Brasil**. Estud. av. São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137. agosto de 1993. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12/0719.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; EUZEBIOS FILHO, Antônio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos educ.**, Ibitité, v. 4, n. 2, p. 39-48. dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12/0719.

HETHERINGTON, Susan A; DURANT-JONES; Lisa; JOHNSON, Kimberly; NOLAN, Karen; SMITH, Elizabeth; Taylor-BROWN, Susan; TUTTLE, Jane. As experiências vividas de adolescentes com deficiência e seus pais no planejamento de transição. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 2010. v.25, n.3, 163-172.

HOLANDA, Cristina Marques de Almeida; ANDRADE, Fabienne Louise Juvêncio; BEZERRA, Maria Aparecida Paes de; NASCIMENTO, João Paulo da Silva; NEVES, Robson da Fonseca; ALVES, Simone Bezerra; RIBEIRO, Kátia Suely Queiroz Silva. Redes de apoio e pessoas com deficiência física: inserção social e acesso aos serviços de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, p.175-184, 2015

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE. **Education, Employment and Training Policies and programmes for Youth with Disabilities in four European Countries**. Geneva: ILO, 1998.

IVATUIK, Ana Lúcia. **Orientação Vocacional em pessoas com necessidades especiais: revisão de literatura (2000-2009)**. 2009. 108f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica. Campinas, 2009.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto G. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

KOHLER, Paula D. **Taxonomy for transition programming**. Champaign: University of Illinois, 1996.

KOHLER, Paula D.; GOTHBERG, June E.; FOWLER, Catherine; COYLE, Jennifer. **Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs**. Western Michigan University. 2016. Recuperado em 03 de junho de 2019 de www.transitionta.org.

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **A formação continuada como uma alternativa para a promoção de um sistema educacional inclusivo**. Núcleo de Ensino/Reitoria – Unesp, 2006. Disponível em: www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos. Acesso em 05/06/19.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LIEBERMAN, Laurence M. Preservar a Educação Especial... Para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, Luiz de Miranda (Org.). **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Portugal: Porto Editora, 2003. P. 89-108.

LIMA, Solange Rodvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2011, vol.17, n.2 [cited 2020-04-17], pp.195-208. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200003&lng=en&nrm=iso>.

LITTIG, Patrícia Mattos Caldeira Brant; CÁRDIA, Daphne Rajab; REIS, Luciana Bicalho; FERRÃO, Erika da Silva. Sexualidade na deficiência intelectual: uma análise das percepções de mães de adolescentes especiais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 469-486, Setembro. 2012.

LOPES, Betania Jacob Stange. **Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. 2016. 243f. Tese (Doutorado). UFSCAR, São Carlos- SP, 2016.

LOPES, Maria Celeste de Sousa, et al. Percepções dos professores face à transição para a vida ativa de alunos com NEE. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 07, 17 dic. p. 049-053, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986

LUIZ, Liriane Costa de Oliveira. **A transição para vida pós-escolar dos/as alunos/as com deficiência intelectual: um estudo em escolas de educação especial de Curitiba**. 2019. 178f. Texto de Qualificação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa Cardoso. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.139, jan./abr. 2010.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, 1990.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. **Anais [...]. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO**. 2014, Rio de Janeiro, CAP-UERJ: Rio de Janeiro, 2014.

MARQUES, Maria Olívia Ladeira. **Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educativas Especiais - Que Percepções da Escola?** 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação Especialização em Educação Especial). Universidade Católica Portuguesa. Viseu, 2013.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010. p. 161-170.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *et al.* Redes de apoio para inclusão escolar: caminhos de um Núcleo de Estudos na Fundação de Apoio à Escola Técnica. **Anais [...]. V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. São Carlos, 2012.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Políticas e práticas de inclusão escolar: um diálogo necessário. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 33-55, jan./jun. 2013.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; PACHECO, Ana Paula. Educação e Trabalho: ações de inclusão para jovens e adultos. In: **Anais [...]. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO**. 2014, Rio de Janeiro, CAP-UERJ: Rio de Janeiro, 2014.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **Inclusão e profissionalização do aluno com deficiência intelectual** 1. ed. – Curitiba: Appris, 2016.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso**. 2017. 152f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2017.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. de. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **RAP**. Rio de Janeiro v. 39, n. 4. P.823-847, Jul./Ago. 2005.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 44, Editora UFPR abr./jun. p. 217-233, 2012.

McWILLIAM, Robin; TOCCI, Lynn; HARBIN, Glória. Family-centered services: service providers' discourse and behavior. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 18, n. 4, p. 206-221, 1998

MEDEIROS, Marilu Fontoura de. A individualização do ensino: uma alternativa de melhoria do ensino e da aprendizagem? **Forum Educacional**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 67-82, out. 1978. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60495/58746>>. Acesso em: 18/10/19.

MENDES, Enicéia Gonçalves, VILARONGA, Carla Ariela Rios, ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Julio Romero e SILVEIRA, Lígia Cardoso. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas psicol.** [online]. 2004, vol.12, n.2 [citado], pp. 105-118 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16/04/20.

MENDES, Maria da Conceição Ribeiro. **Transição Para a Vida Adulta dos Jovens com Deficiência Mental** – Respostas educativas e organizacionais das escolas do 2.º e 3.º ciclo. (Dissertação) Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2010.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, 2012.

MESSA, Alcione Aparecida; FIAMENGGHI JUNIOR, Geraldo Antônio. O impacto da deficiência nos irmãos: histórias de vida. **Ciência e Saúde Coletiva** [online], vol.15, n.2, pp.529-538. ISSN 1678-4561, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Alex Barbosa Sobreira de. **Algumas Contribuições sobre a Abordagem Sistêmica**. Fevereiro, 2014. Disponível em: <https://psicologado.com.br/abordagens/psicologia-sistemica/algumas-contribuicoes-sobre-a-abordagem-sistemica>. Acesso em 15/11/19.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11/11/20.

MONTEIRO, Renata Alves de Paula. A importância do trabalho na transição para a vida adulta. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 20-29, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822014000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10/01/20.

MORRIS, Robin. **Kit ferramenta de transição**. Autism Speaks Inc. Trad. Autismo e Realidade, 2008. Disponível em: http://autismo.institutopensi.org.br/wp-content/uploads/manuais/Manual_Transicao_para_a_Vida_Adulta.pdf. Acesso 15/12/19.

NAUJORKS, Maria Inês. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação especial: relato de uma experiência. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 177-184.

NOVA ESCOLA, Formação Antonio Nóvoa: **Professor se forma na escola**. Publicado em Edição 142, 01 de Maio, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de; *et al.* Elaboração e Apropriação Conceitual na escolarização de alunos com Deficiência Intelectual. IN: PLETSCHE, Márcia Denise; LUNARDI, Geovana Mendes; HOSTINS, Regina Célia Linhares (orgs). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos**. São Carlos: Marquezine e Manzine: ABPEE, 2015.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de; PLETSCHE, Márcia Denise; SAMPAIO, Anna Augusta. Contribuições da avaliação mediada para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias** v. 17, n. 46, (jul./set. - 2016). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1362>

OLIVEIRA, Mércia Cabral de Oliveira. **Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular**. 134 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2018

OLIVEIRA, Rui Pedro Dias de. **Transição para a Vida Adulta. Inclusão de Pessoas Portadoras de Deficiência no Mercado de Trabalho**. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Bianca: O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental**. Tese (Doutorado) Faculdade de educação - UNICAMP 2000.

PEIXINHO, Márcia Alexandra Araújo. **Formação continuada na perspectiva colaborativa para professores que atuam com alunos público-alvo da educação especial**. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, BA: UESC, 2016.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana; DESSEN, Maria Auxiliadora. Crianças com e sem Síndrome de Down: valores e crenças de pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Set-Dez, vol. 13, n. 3. p. 429-466, 2007.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana; FURTADO, Adelaine Vianna; ANDRADE, Jaqueline Ferreira Condé de Melo. A Inclusão no trabalho sob a perspectiva das pessoas com deficiência intelectual. **Temas psicol.** Ribeirão Preto , v. 26, n. 2, p. 1003-1016, jun. 2018 . Disponível

PETERSON, Patrícia J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p. 3-10, jan./abr. 2006.

PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva; LOUBACK Hellen; VITORINO, Lívia; Bidocência e Mediação: Dois olhares para o ensino colaborativo. **Anais [...].** Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em diálogo. out. 2014. Rio de Janeiro, 2014.

PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **A bidocência como uma proposta inclusiva.** Journal of Research in Special Educational Needs. v.16; n.1, p.37–40. 2016

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro. (Serie Docência.doc), 2010.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus; ALMEIDA, Célia Verônica Paranhos de Jesus. Abordagem multidimensional Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: DÍAZ, Féliz; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Therezinha. (orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 148- 159. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-15.pdf>. Acesso em: 18/01/20.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; ALVES E SOUZA, Ângela Maria; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. p.276, **R Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, 2007.

REDIG, Annie Gomes. **Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais.** 2014. 197f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REDIG, Annie Gomes. **Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual.** Curitiba: Appris, 2016.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; ESTEF, Suzanli. Estudantes com deficiência intelectual: perspectivas para a vida adulta e o Plano Individual de Transição. **Anais [...]**, 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. São Carlos, 2016.

REDIG, Annie Gomes; GLAT, Rosana. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 330-355. Abril, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000200330&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02/10/19.

REDIG, A. G. **O processo de transição da escola para a vida adulta e mundo do trabalho para pessoas com deficiência intelectual**. Projeto de Pesquisa, UERJ, 2018.

REDIG, Annie Gomes; NASCIMENTO, Vanêssa Lima do; PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Perspectivas para a vida adulta de estudantes com deficiência: uma discussão necessária no cotidiano da escola contemporânea. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO. V. 2, 2018, Niterói, **Anais [...]**, Rio de Janeiro, 2018. ISSN 2447-035X.

REDIG, Annie Gomes. (no prelo). **Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído**, 2019a.

REDIG, Annie Gomes. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. e45/ 1-19, abr. 2019b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>>. Acesso em 01/06/19.

REDIG, Annie Gomes. **Transição da escola para a vida independente: políticas e práticas**. Palestra no Encontro de Professores Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Pedagógicos. Mesquita, 23 de maio de 2019c.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. A exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia: reflexões para a construção de uma escola INCLUSIVA. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 139 - 156 – jun. – out. 2020.

RIBEIRO, Karem Gemina Dias; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Pesquisa-Ação colaborativa na formação continuada de uma professora de língua inglesa: alguns entraves**. Universidade Estadual de Goiás, s/d. disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/VIISLE_20.pdf>. Acesso em 10/06/20.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**, métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

RIO DE JANEIRO, **Lei nº 3808, de 05 de abril de 2002**. Altera a natureza jurídica da fundação de apoio à escola técnica do estado do rio de janeiro - FAETEC, o regime de pessoal de seus servidores e dá outras providências.

ROCHA, Livia Vitorino da. **A Tecnologia Assistiva na inclusão laboral**: o que dizem as pesquisas. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

ROCHA, Sônia. A inserção dos jovens no mercado de trabalho. **Cad. CRH**. Vol. 21. No 54 Salvador, Set./Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29/01/20.

RODRIGUES, Davi; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, jul./set. 2011.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, David. **A inclusão nas escolas**. Lisboa. Fundação Francisco Manuel dos Santos, p. 73-102, 2014.

RODRIGUES, Leandro Cássio. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**: um estudo de caso. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

ROSSATO, Solange P. Marques; LEONARDO, Nilza S. Tessaro. A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 71-86, jan./abr. 2011.

SACCONI, Luís Antônio. **Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa: comentado, crítico e enciclopédico**. São Paulo: Nova Geração, 2010.

SAMPAIO, Laura Firminio; MENDONÇA, Gina de Oliveira; LAVORATO, Simone Uler; MARTINEZ, Isabella Guedes; MÓL, Gerson de Souza. Formação inclusiva do professor nos cursos de Licenciatura em Química das Universidades Públicas Brasileiras. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – XI ENPEC. 2017 Santa Catarina, **Anais [...]**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, Dec. 2012. disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15/10/20.

SANTOS, Vivian; MENDES, Eniceia Gonçalves. Distorção idade-série de estudantes paulistas com e sem necessidades educacionais especiais. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 486-507, maio/ago. 2019, ISSN 0103-6831, e-ISSN 1984-932X 501

SAWAIA, Bader. Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (Orgs.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Ed. Vozes, p.07-13, 2001.

SCHMITT, Camila da Silva; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 361-385. jul. 2016.

SENNA, Luiz Antônio. **Orientações para elaboração de projetos de pesquisa-ação em educação**. Rio de Janeiro: Papel&Virtual, 2003.

SEPULVEDA, Denise. **Exclusão social e inclusão perversa: tecendo algumas considerações** UERJ/CAPES. 2014. Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/239%20EXCLUS%C3%83O%20SOCIAL%20E%20INCLUS%C3%83O%20PERVERSA%20TECENDO%20ALGUMAS%20CONSIDERA%C3%87%C3%95ES.pdf> . Acesso em 15/05/19.

SILVA, Adilson Florentino da; CASTRO, Ana de Lourdes Barbosa de; BRANCO, Maria Cristina Mello Castelo. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, Josiberti Flávio Aparecido Monteiro da. **Educação Inclusiva em Cursos de Licenciatura: Um Estudo sobre Possibilidades e Limitações da Educação a Distância (EaD) para Formação de Professores**. 2006. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, São Paulo, 2006.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de Professores Sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo: uma Revisão da Literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, Out.-Dez., 2012

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

SORIANO, Victoria. **Planos individuais de transição. Apoiar a transição da escola para o emprego**. European Agency for Development in Special Needs Education, 2006.

SOUZA, Annye de Picoli. **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares**. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SOUZA, Maria Amélia Alves Mendes de; NERES, Celi Corrêa. Escolarização do aluno com deficiência intelectual: trajetórias e percursos. **Anais [...]**. XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - Pós Graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social. Goiânia: Editora PUC de Goiás, 2014.

SOUZA, Rute Dinis; FRANCO, Vitor. **A investigação sobre a transição para a vida adulta e envelhecimento na população com deficiência intelectual**. International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología, Nº1-Vol.3, 2012.

STAINBACK, Susan. Considerações Contextuais e Sistêmicas para a Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP. Ano 2, n.3, dez., 2006.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TAVARES Jr, Fernando; CHEIN, Flávia; FREGUGLIA, Ricardo. **A produção da exclusão educacional no Brasil**. Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2014 Disponível em: http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/04/publicacoes-professores_a-producao-da-exclusao-educacional-no-brasil.pdf. Acesso em 15/05/19.

- THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011
- THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, 2014.
- THOMA, Colleen A.; BARTHOLOMEW, Christina; SCOTT, LaRon. **Universal design for transition: a roadmap for planning and instruction**. Paul H. Brookes, Michigan: EUA, 2011.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.
- UNESCO, **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- VALLE, Jan; CONNOR, David. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas nas escolas**. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- VEIGA, Lígia Correa Lustosa da. **O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Universidade de Brasília. Brasília, 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9198/1/2014_LigiaCorreaLustosadaVeiga.pdf_Acesso em 01/07/19.
- VELTRONE, Aline Aparecida. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- VIANNA, Márcia Marin; PLETSCHE, Márcia Denise; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. A Escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina. **Anais [...]**, Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2011.
- VIEIRA, Mariana Batista. **Timidez e exclusão/inclusão escolar: um estudo sobre identidade**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- VIEIRA, Soraia da Silva Pedrosa. A autonomia do sujeito com deficiência intelectual: possibilidades e impossibilidades no cotidiano da escola. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula, CAMARGO, Evani Andreatta Amaral (orgs). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no cotidiano escolar**. 1 ed. São Paulo, Junqueira&Marin, 2014.
- VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gomes. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, Abril, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso 15/07/19.

VÓVIA, Claudia Lemos. Organização dos processos de aprendizagem. **Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. 198p. Brasília: Via Comunicação. 2011. Disponível em:
http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/coef2011_caderno_reflexoes.pdf

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001. p.16-26.

WEHMAN, Paul. **Transição da escola para o trabalho: onde estamos e para onde precisamos ir?** Edição especial: Refletindo sobre o passado, o presente e o futuro da CDTEI. Volume 36, edição 1, pp. 58-66. maio de 2013

YIN, Robert K. **Planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A- Modelo do PIT utilizado na pesquisa

Modelo do PIT utilizado na pesquisa⁴¹

IDENTIFICAÇÃO				
Nome do Aluno:				
Data de Nascimento:			Escolaridade:	
Possui BPC:			Deficiência:	
Endereço:				
Responsável:			Grau de Parentesco:	
Telefone/Cel.:			E-mail:	
CARACTERIZAÇÃO (Situação familiar, desejos e expectativas)				
ASPECTOS DO ALUNO EM RELAÇÃO:				
Conhecimentos acadêmicos:				
Interações/Relacionamentos Interpessoais:				
Autonomia:				
Atitudes Sociais:				
OBJETIVO DO PIT PARA O ALUNO: (emprego, educação, vida independente, transporte, atividades de vida diária, etc) Os serviços de transição são um conjunto de atividades para os estudantes com deficiência que são concebidos dentro de um processo orientado pelos resultados que facilitarão a circulação de alunos da escola para atividades fora.				
Geral:				
Específicos:				
OPERACIONALIZAÇÃO				
Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Período
Assinatura do(s) responsável(s) e do aluno:				

⁴¹ O Plano Individualizado de Transição (PIT) utilizado nesta pesquisa foi elaborado no âmbito do grupo de pesquisa “Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular: Práticas Pedagógicas e Cultura Escolar base de dados do estudo” e faz parte da base de dados do estudo “O processo de transição da escola para a vida independente de pessoas com deficiência intelectual” (REDIG, 2018), coordenado pela Prof^a Dr^a Annie Gomes Redig.

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido para o responsável

Eu, _____, Responsável do aluno _____, autorizo a participação da minha filha na pesquisa denominada “PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELECTUAL”, cujo objetivo geral deste estudo é investigar as possibilidades da elaboração e aplicação do Plano Individualizado de Transição (PIT) no contexto do AEE com estudantes com deficiência intelectual matriculados no segundo segmento do ensino fundamental de uma escola da rede pública pertencente à Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: experiência em atividades laborais e um Plano Individualizado de Transição a ser aplicado pela escola caso haja interesse.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e de por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

O pesquisador envolvido com referido projeto é Vanessa Cabral da Silva Pinheiro e com ele poderei manter contato pelo telefone (21) 99485-6922.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação. No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: pagamento em espécie com comprovação dos gastos por nota fiscal. De igual maneira caso ocorra algum dano decorrente da minha participação.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura

ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor

Eu, _____, RG _____ concordo em participar como voluntário da pesquisa intitulada “PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELECTUAL”, cujo objetivo geral e investigar as possibilidades da elaboração e aplicação do Plano Individualizado de Transição (PIT) no contexto do AEE com estudantes com deficiência intelectual matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública pertencente à Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica que os dados não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação. O pesquisador envolvido com o referido projeto é *Vanessa Cabral da Silva Pinheiro* e com ele poderei manter contato por telefone (21) 99485-6922.

Rio de janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura

ANEXO D - Termo de assentimento para o aluno

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELLECTUAL”, uma vez que seus pais já permitiram a sua participação.

Você foi escolhido por ser aluno com deficiência matriculado na FAETEC e ter mais de 12 anos. Você decide se quer ou não participar da pesquisa, e não terá nenhum problema se desistir de participar.

Sua participação neste estudo é absolutamente voluntária. Mediante a aceitação, espera-se que você responda à entrevista e construa juntamente com seu professor, o seu Plano Individualizado de Transição para que futuramente, caso seja possível, você possa ser inserido no mundo do trabalho.

Não haverá gastos com transporte, pois sua participação acontecerá em sua escola, no turno que você estuda.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa: “PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELLECTUAL”. Entendi como a pesquisa irá acontecer e como será a minha participação nela. Entendi também que posso dizer “sim” e participar da pesquisa, mas, que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir de participar. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Aluno

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO E - Termo de autorização de uso de imagem

Eu, _____ identidade nº _____, CPF _____, residente à rua _____, nº _____ na cidade de _____ AUTORIZO o uso de imagem de _____, sob minha responsabilidade) em fotos, para fins acadêmicos, sem finalidade comercial, para ser utilizada na pesquisa denominada “PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELECTUAL”. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Rio de janeiro, ____ de _____ de _____

Assinatura

APÊNDICE A - Roteiro Entrevista Inicial com a aluna

IDENTIFICAÇÃO
NOME
IDADE
FORMAÇÃO
OCUPAÇÃO ATUAL:
HISTÓRICO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem mora com você na sua casa? 2. Como as pessoas da sua casa participam da sua vida? 3. Você tem amigos? 4. O que te deixa triste? 5. O que te deixa irritada? 6. Do que você gosta de fazer? 7. Qual seu grande sonho?
AUTONOMIA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Você ajuda nas tarefas de casa? 2. Tem alguma tarefa que você gosta mais de fazer? 3. Fale-me sobre o seu dia 4. Tem alguma dificuldade em escovar os dentes, ir ao banheiro, tomar banho? 5. O que você mais gosta de fazer? 6. O que você acha da escola? 7. O que você mais gosta na escola?
VIDA SOCIAL
<p>FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES SOCIAIS E RECREATIVAS (S – sempre/ V- as vezes/ N – nunca)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cinema • Praia • Teatro • TV • Religiosa • Dança • Artesanato • Leitura • Outros <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o lugar que você mais gosta de estar? 2. Como você faz para chegar e sair do lugar que você gosta de frequentar? 3. Você sai sozinha para algum lugar? Qual(is)?
TRABALHO
<ol style="list-style-type: none"> 1. As pessoas na sua casa trabalham? 2. Você acha que é importante trabalhar? Por quê? 3. Você gostaria de trabalhar nesse momento? 4. Onde você gostaria de trabalhar? 5. O que pode ser ruim em trabalhar? 6. O que pode ser bom em trabalhar?

APÊNDICE B - Roteiro Entrevista Inicial com a responsável

IDENTIFICAÇÃO
NOME
IDADE
FORMAÇÃO
OCUPAÇÃO ATUAL:
<p style="text-align: center;">QUESTÕES</p> <ol style="list-style-type: none">1. Quais são as suas expectativas para a vida adulta de Valentina?2. Fale um pouco da história da sua filha na escola.3. Como é o relacionamento dela com você?4. Como é o temperamento dela de modo geral?5. Sua filha a ajuda nas tarefas de casa?6. Realiza trabalhos informais para outros? Quais?7. Tem autonomia para cuidar da sua própria higiene e cuidados pessoais?8. Utiliza transportes públicos sem ajuda?9. Você gostaria que ela trabalhasse?10. O que pode ser pra ela ruim em trabalhar?