

Annie Gomes Redig
Vincent Spevack
Organizadores

DA ESCOLA À VIDA INDEPENDENTE

Plano Individualizado de Transição (PIT)
para pessoas com deficiência

**Da escola à vida independente:
Plano Individualizado de Transição (PIT)
para pessoas com deficiência**

**Annie Gomes Redig
Vincent Spevack
(Organizadores)**

**Da escola à vida independente:
Plano Individualizado de Transição (PIT)
para pessoas com deficiência**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Annie Gomes Redig; Vincent Spevack [Orgs.]

Da escola à vida independente: Plano Individualizado de Transição (PIT) para pessoas com deficiência. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 158p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1942-4 [Digital]

1. Transição pós-escolar. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação docente. 4. Plano individualizado de transição. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Agradecimentos

À Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), pelo apoio financeiro.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, projeto de internacionalização – CAPES/PrInt/UERJ (2018-2024).

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ).

Aos jovens e adultos com deficiência que nos inspiram a continuar pesquisando e contribuindo para uma sociedade mais inclusiva.

Sumário

Prefácio	9
Maria Paula Mello	
Apresentação	13
Annie Gomes Redig	
Vincent Spevack	
Transição educacional para vida independente para pessoas com deficiência no Brasil e Estados Unidos: Iniciando a conversa	17
Annie Gomes Redig	
Vincent Spevack	
A autodeterminação no percurso formativo de pessoas com deficiência e os desafios no processo de transição para a vida independente	37
Antonia Regina Ribeiro Leal	
Pâmela dos Santos Silva	
Plano Individualizado de Transição (PIT): Revisão sistemática das pesquisas brasileiras	55
Cleisson Rodrigo da Rocha	
Julianne Viana Guerra	
Neuzilene Burock	
Revisão sistemática da literatura: Processo de transição para vida independente	73
Adriana da Silva Maria Pereira	
Alexandre Botelho José	
Daniele Mattos do Nascimento Alberich	

Análise do perfil de habilidades de alunos com deficiência, com base em um inventário de habilidades: Um estudo de caso	103
Ana Lúcia Jorge Alves Roberta Bezerra Brite	
Do Ensino Médio para o Ensino Superior: Possibilidades para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes com deficiência	119
Sebastião G. Barbosa Miguel Longo V. V. do Rosario Verônica F. Souto Patrone	
Inclusão de pessoas com deficiência em atividades laborais	137
Vincent Spevack Annie Gomes Redig	
Sobre as autoras e os autores	155

Prefácio

*A diversidade é sendo convidada para a festa,
A inclusão é sendo convidada para dançar.*
(Verna Myer).

A transição para uma vida adulta independente para pessoas com deficiência é fundamental para o avanço de nossa sociedade global. A transição do Ensino Médio para a vida adulta não é o fim do caminho, mas o início de uma jornada. A transição é um processo, não um procedimento finito. A jornada de transição de qualquer indivíduo pode ser multifacetada, mas é especialmente complexa para os indivíduos com deficiências que, com frequência, enfrentam barreiras sistêmicas e desigualdades que afetam sua vida diária, principalmente quando deixam os ambientes escolares estruturados. Portanto, a transição requer planejamento, apoio da família e da comunidade e colaboração efetiva entre as principais partes envolvidas, especialmente considerando o contexto social, educacional e econômico do Brasil.

Nos capítulos a seguir, os autores sintetizaram as pesquisas fundamentais sobre transição no Brasil, incluindo tópicos essenciais de transição, como o planejamento da transição, a autodeterminação, habilidades independentes, a transição para o Ensino Superior e a inclusão no mundo do trabalho. Este livro fornece informações essenciais para professores, educadores, famílias e legisladores das políticas para ajudá-los a capacitar os alunos com deficiência a levar a vida que desejam levar, que seja significativa, bem-sucedida e plena ao longo da vida.

Este livro foi escrito a partir de uma iniciativa dos professores, Dra. Annie Redig e Dr. Vincent Spevack, e do trabalho coletivo de seus alunos que estudaram o planejamento da transição durante seus estudos de pós-graduação. A ideia

deste livro surgiu quando eles reconheceram a necessidade de outros professores, educadores, famílias e legisladores entenderem a situação atual do planejamento de transição para a realidade brasileira e promoverem estratégias e ideias sobre o que podemos fazer agora para apoiar os alunos com deficiência na transição para uma vida adulta mais independente. O que começou como um trabalho de classe deu origem a um texto fundamental para nos ajudar a entender aonde precisamos chegar para continuar a avançar nas práticas do Plano Individualizado de Transição (PIT) em todo o Brasil.

O livro aborda as principais questões do planejamento de transição e reúne estratégias de como construir uma melhor qualidade de vida para as pessoas com deficiência no Brasil. O livro começa estabelecendo uma base que detalha a importância do planejamento de transição e o que a pesquisa brasileira atual nos diz sobre o PIT. A jornada para a vida adulta requer uma base sólida de autodeterminação para que os alunos possam ter as habilidades necessárias para fazer escolhas, definir metas, resolver problemas e defender suas necessidades. Este livro explora como a autodeterminação pode ser utilizada durante o processo de planejamento da transição para enfrentar os desafios e as barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam no processo para uma vida adulta independente. Outras habilidades essenciais para levar uma vida adulta independente incluem habilidades adaptativas de vida. Os autores fornecem um estudo de caso do uso do inventário de habilidades para explorar quais habilidades são necessárias no plano de transição para ajudar a alcançar uma vida adulta mais independente e plena.

Além disso, ao promover a autodeterminação e a vida independente, os educadores e as famílias podem ajudar os indivíduos com deficiência a adquirir habilidades que podem ajudá-los a buscar o Ensino Superior e carreiras, após o Ensino Médio. No Brasil, as oportunidades de Ensino Superior desempenham um papel fundamental para proporcionar aos alunos melhores expectativas de carreira. O acesso ao Ensino

Superior pode proporcionar, aos alunos com deficiência, chances de acesso a empregos que antes não estavam disponíveis para eles, devido as barreiras sistêmicas e visões capacitistas sobre a habilidade das pessoas com deficiência de atingir o objetivo de ir para a faculdade e manter um emprego. Além disso, a inclusão laboral pode fornecer às pessoas com deficiência a chance de serem mais independentes financeiramente e participarem de forma significativa na sociedade. Neste livro, os autores descrevem métodos para a inclusão de alunos no Ensino Superior e no emprego, incluindo o foco no ensino de autogestão e autodefensoria, treinamento de professores e empregadores, fornecimento de orientação profissional, acomodações e alinhamento com práticas de trabalho mais inclusivas, que vão além de apenas seguir as leis, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

Cada capítulo oferece uma visão panorâmica das pesquisas atuais, estratégias eficazes, percepções e implicações para políticas e práticas, além de trabalhos futuros que devem ser realizados no contexto brasileiro. Trabalhando juntos, podemos criar um mundo mais inclusivo e melhor para as pessoas com deficiência, e os esforços coletivos dos autores deste livro podem nos inspirar a colaborar para realizar esse trabalho. À medida que o Brasil continua a crescer como uma nação global, o mesmo deve acontecer com os esforços para apoiar as pessoas com deficiência a levar uma vida significativa da forma mais independente possível.

Este livro pode ser um guia e um recurso poderoso para inovar, inspirar e motivar uns aos outros a continuar o trabalho de elevar as pessoas com deficiência em nossas escolas, universidades e comunidades brasileiras. Este livro pode ajudar a orientar a transição bem-sucedida para a vida adulta e nos ajudar a criar oportunidades para as pessoas com deficiência que, muitas vezes, são mais afetadas por desigualdades e barreiras sistêmicas. Realizar esse trabalho para ajudar as pessoas com deficiência a fazer uma transição bem-sucedida para a vida adulta não só

ajudará essas pessoas e comunidades, mas também promoverá a sociedade brasileira em nível nacional e global.

Nova Iorque, 28 de março de 2025.

Maria Paula Mello

Professora Adjunta de Educação Especial do Departamento
de Educação da Faculdade de Educação
St. John's University.

Apresentação

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.
(Saint-Exupéry, *O pequeno príncipe*).

O livro, *Da escola à vida independente: Plano Individualizado de Transição (PIT) para pessoas com deficiência*, é fruto da disciplina “Tópicos Especiais – Transição educacional para a vida independente para pessoas com deficiência: disciplina introdutória” do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com a participação de alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado do ProPEd e alunos nas categorias especiais e isolados. A disciplina em 2024, foi ministrada pela Professora Annie Gomes Redig e o Professor Vincent Spevack. Contamos, também, com palestras de profissionais da área da saúde e de pessoas com deficiência para enriquecer a discussão e ampliar horizontes.

A presente obra integra a coletânea *“Formação Docente: desenhos formativos nos pressupostos da Educação Inclusiva”*, e tem como objetivo discutir sobre o processo de transição para o momento pós-escolar, vida independente para jovens e adultos com deficiência. Refletir sobre esse processo é fundamental para a construção de uma cultura inclusiva que preze o sujeito com deficiência como protagonista e possibilite a inclusão dessa população na sociedade de forma ativa.

Nessa direção, a discussão inicia no capítulo 1, com uma análise desse processo no Brasil e Estados Unidos, os avanços e similaridades entre os países, legislação e documentos existentes que valorizem a transição para a vida independente e o desenvolvimento do Plano Individualizado de Transição (PIT). O capítulo 2 debate sobre o desenvolvimento, aquisição de habilidades de autodeterminação, pois entendemos que é a partir

da autodeterminação que o sujeito com deficiência conseguirá ser protagonista da sua vida e com isso, ter um processo de transição realista e eficaz.

Seguindo, nos capítulos 3 e 4, baseados na metodologia da revisão sistemática da literatura, os autores analisam os estudos voltados para a transição pós-escolar, no que se refere ao PIT e os caminhos que as pesquisas apontam para a inclusão desses sujeitos em diferentes aspectos do desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

O capítulo 5 discute a avaliação de alunos com deficiência intelectual para pensar a elaboração do PIT, potencializando a voz dos discentes e entendendo que é a partir das perspectivas e do seu autoconhecimento que é possível construir práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Para encerrar, os capítulos 6 e 7 abordam o processo de transição para o Ensino Superior e mercado de trabalho, refletindo sobre as políticas públicas e práticas pedagógicas existentes no Brasil e Estados Unidos que contribuem para a inclusão de pessoas com deficiência em outros espaços formativos para além da escola.

Pensar a adultez dos sujeitos com deficiência é um tema importante para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva que compreenda o indivíduo de forma holística, nos diferentes estágios da vida. E, é voltando para a epígrafe desta apresentação que entendemos que é nas relações sociais que nos transformamos, que é uma troca, movimento. É na ação de ensinar e aprender que crescemos e é nessa relação que construímos um futuro inclusivo para todos.

Entender a realidade do outro (seja sujeito ou até mesmo outro país) nos permite compreender a nossa realidade e transformá-la. É nesse viés que este livro se constitui, em meio as relações tecidas na disciplina, nas trocas de experiências, nas vivências, nas reflexões e na esperança de que estamos fazendo a diferença para uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Esta obra foi possível graças ao financiamento de agências de fomento para o desenvolvimento de pesquisas, assim como

FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processos E-26/201.321/2021, E-26/204.527/2024 e CAPES PrInt UERJ (2018-2024).

Desejamos, excelente leitura!

Annie Gomes Redig
Vincent Spevack

Transição educacional para vida independente para pessoas com deficiência no Brasil e Estados Unidos: Iniciando a conversa

Annie Gomes Redig
Vincent Spevack

*E assim chegar e partir
São só dois lados da mesma viagem
O trem que chega é o mesmo trem da partida
A hora do encontro é também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida.*

(“Encontros e Despedidas”, canção de Maria Rita).

Introdução

A inclusão do jovem e adulto com deficiência não deve ser pensada apenas no âmbito escolar, porém esta é uma etapa importante para todos. A escola precisa refletir como pode auxiliar no desenvolvimento do aluno, não somente no aspecto acadêmico, mas também social, laboral e em todas as questões que envolvem a vida na comunidade.

Por isso, é importante discutir o processo de transição para o momento pós escolar, ou seja, para a etapa após a escola, a transição educacional para a vida independente. Optamos por utilizar o termo “transição educacional para a vida independente”, por entendermos que para que o sujeito tenha uma vida mais independente possível, ele precisará de habilidades que englobam todos as questões do desenvolvimento do indivíduo, como mercado do trabalho, educação, vida diária, relacionamentos, lazer

e tudo o que a população tem acesso e precisa para ser ativo e produtivo para/na sociedade.

Desta forma, em termos gerais, a transição é definida como “uma mudança ou deslocamento de um estado, assunto, lugar, etc. para outro”, ou como “um período ou fase em que essa mudança ou deslocamento está ocorrendo” (Merriam-Webster)¹. Durante o curso da vida de um indivíduo, diferentes transições ocorrerão em vários momentos. O ciclo educacional “convencional” de uma pessoa tem transições que ocorrem ano a ano, por meio de níveis de série e marcos, tais como: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, do Ensino Médio para o Ensino Superior, Ensino Superior para o mercado de trabalho, solteiro para casado e assim por diante.

Com isso, como apontado na epígrafe “e assim chegar e partir, são dois lados da mesma viagem”, ao concluir uma etapa do ciclo da vida, outra se inicia e estamos em constante movimento, mudança, transformação e aprendizado, como cantado por Maria Rita “é a vida”. Todas as pessoas passam por isso, entretanto, as que apresentam alguma deficiência ou necessidade específica de aprendizagem, precisam que esse processo seja mais estruturado para auxiliá-los nessa jornada. Isso significa que para os alunos com deficiências que apresentam maior comprometimento, a transição é um processo contínuo e orientado para resultados de preparação de indivíduos com deficiências para a vida mais independente possível nas áreas de emprego, educação adicional, situações de vida e habilidades de vida adaptativas/funcionais.

Sendo assim, é fundamental que o processo de transição educacional para a vida independente seja organizado por uma equipe multidisciplinar, família, o próprio sujeito e demais profissionais que achar adequado para possibilitar que esse indivíduo consiga definir metas, planos para sua vida. Nessa direção, o presente capítulo tem por objetivo realizar uma

¹ Dicionário online.

discussão teórica sobre a transição educacional para o momento pós-escolar nos Estados Unidos (EUA) e Brasil.

A Educação Especial e Educação Inclusiva nos Estados Unidos: Resumo da legislação voltada para a transição para a vida independente

A primeira experiência educacional de transição imersiva conhecida fora do núcleo acadêmico tradicional (leitura/escrita, matemática, ciências e história), nos EUA começou com o *Smith-Hughes National Vocational Education Act*, de 1917, que financiou a educação vocacional na agricultura e na indústria (Processer, 1918). Além disso, em 1963, foi promulgada a Lei de Educação Profissional, que financiou programas da escola para o trabalho em escolas de Ensino Médio, nas quais os alunos recebiam treinamento profissionalizante em sala de aula e na comunidade para ocupações de alta demanda (Mason, 1968).

Embora, monumentais, essas leis surgiram em uma época em que os direitos sociais de muitos indivíduos de grupos marginalizados eram injustamente ignorados e negligenciados. Entre os grupos marginalizados estavam as pessoas com deficiência, que, na maioria das vezes, não tinham acesso a uma educação igual à de seus colegas, mas passavam a vida em instituições desanimadoras, sem educação, direitos humanos básicos e uma qualidade de vida decentemente humana.

As décadas de 1960 e 1970 viram um movimento de direitos civis que ajudaria a melhorar os direitos e a vida das populações marginalizadas. Embora, não sejam perfeitos, atos como o *Education for All Handicapped Children Act (EAHCA)*, de 1975, que exige que todas as escolas financiadas pelo governo federal forneçam educação pública gratuita e adequada a todas as crianças americanas, independentemente da condição de deficiência, ajudaram a fechar essa lacuna de igualdade. Pela primeira vez na história dos EUA, os alunos com deficiência estavam frequentando escolas públicas regulares com seus colegas sem deficiência.

A EAHCA de 1975 se tornaria, em 1990, a mais importante lei que rege as pessoas com deficiência e a Educação Especial nos EUA. Rebatizada de *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), a lei reafirmada determinou que os alunos com deficiência fossem protegidos e lhes deu o direito a uma educação pública, desde o nascimento até a conclusão do Ensino Médio ou até os 21 anos de idade (o que ocorrer primeiro).

A *IDEA* também concedeu direitos aos pais e responsáveis por crianças com deficiência, a criação e manutenção de um Plano Educacional Individualizado (PEI), esse se configura como um documento fundamental e principal para orientar e educar alunos com deficiências, a necessidade de colaboração entre funcionários da escola, famílias e agências da comunidade, bem como o planejamento de transição obrigatório e serviços que começam quando o aluno com deficiência completa 16 anos de idade, ou menos, em alguns estados.

O PEI é um instrumento utilizado para a individualização do ensino, construído com a comunidade escolar, demais profissionais, familiares e o próprio aluno; um programa com metas acadêmicas e sociais que atenda às necessidades e singularidades do sujeito (Glat, 2012; Glat; Plestch, 2012; Glat, Vianna; Redig, 2012; Mascaro; Redig, 2024; Plestch; Glat, 2013; Valadão, 2011). Para Pletsch e Glat (2013, p. 21), o PEI “estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma”.

Voltando para a discussão da legislação, um conceito importante de transição que veio da *IDEA* (2004), foi o Indicador 13 e 14, que serviu como responsabilidade e avaliação do planejamento de transição e dos resultados do PEI de cada aluno. Gaumer Erickson *et al.* (2014) observaram que a *IDEA* (2004) passou de um foco nos processos para uma ênfase nos resultados. O Indicador 13 serviu como medida orientada para o processo no Plano de Desempenho do Estado, enquanto o Indicador 14 representou a abordagem orientada para os resultados (Gaumer Erickson *et al.*, 2014; Spevack, 2023). Especificamente, o Indicador

13 avalia se todos os PEIs, para alunos com 16 anos ou mais, incluem metas pós-secundárias mensuráveis e os serviços necessários para ajudar os alunos a alcançar os resultados pós-escolares desejados (Morgan; Riesen, 2016; Spevack, 2023). Por outro lado, o Indicador 14 rastreia a porcentagem de jovens com PEIs que se formaram, concluíram ou abandonaram o Ensino Médio e que estavam empregados de forma competitiva, matriculados em uma instituição pós-secundária, ou ambos no prazo de um ano após o término do Ensino Médio (Gaumer Erickson *et al.*, 2014; Spevack, 2023).

Além disso, existem leis específicas para planejamento e serviços de transição nos EUA. A Lei de Oportunidades da Escola para o Trabalho de 1994 (STWOA) alocou recursos federais para apoiar o estabelecimento de programas de transição da escola para o trabalho (Guest, 2000). Relatórios nacionais indicaram que o sistema educacional dos EUA não estava conseguindo preparar adequadamente os alunos, especialmente aqueles que não estavam cursando o Ensino Superior, com o desenvolvimento de carreira e as habilidades de trabalho necessárias para o emprego (Granello; Sears, 1999; Spevack, 2023). Como resultado, a STWOA visava equipar os alunos com o conhecimento, as oportunidades de exploração e as habilidades necessárias para suas carreiras após a escola. O financiamento foi designado para programas que incluíam: (a) aprendizado baseado na escola; (b) aprendizado baseado no trabalho; e (c) atividades de conexão (Guest, 2000). Com a STWOA, as escolas começaram a implementar iniciativas de aprendizagem baseada no trabalho em colaboração com as comunidades locais (Recesso, 1999). Essa lei estabeleceu a base e a estrutura para a aprendizagem contemporânea baseada no trabalho, tanto no ambiente escolar quanto no comunitário

A Lei da *Workforce Innovation and Opportunity Act* (WIOA), promulgada pelo Congresso em 2014, visa aumentar as oportunidades de emprego para todos os cidadãos dos EUA, com foco especial em pessoas com deficiência. O principal objetivo da WIOA é oferecer serviços vocacionais e no local de trabalho que

ajudem os jovens com deficiência a obter resultados competitivos e integrados no mercado de trabalho (Gilson, *et al.*, 2021).

De acordo com Taylor *et al.* (2022, p. 61), "A aprovação da Workforce Innovation and Opportunity Act (WIOA; 2014) marca uma transformação significativa no processo de transição para jovens com deficiência". Para impulsionar os serviços de transição relacionados ao emprego, as agências estaduais e locais de reabilitação vocacional devem colaborar com as escolas (Gilson, *et al.*, 2021). A WIOA alocou verbas para os serviços de transição pré-emprego (Pre-ETS), que incluem cinco áreas principais: (a) exploração e aconselhamento de emprego, (b) treinamento no local de trabalho, (c) aconselhamento pós-secundário, (d) instrução de autoadvocacia e (e) experiências de aprendizagem baseadas no trabalho.

Em 2022, a WIOA foi reafirmada para fortalecer ainda mais o desenvolvimento da força de trabalho, dando continuidade aos serviços de treinamento vocacional e de emprego e expandindo os programas de emprego durante todo o ano e no verão para os jovens. O objetivo é que, ao se concentrar no Pré-ETS durante os anos do Ensino Médio, os alunos com deficiência adquiram e apliquem as habilidades necessárias para se tornarem candidatos competitivos no mercado de trabalho.

A Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: Resumo da legislação caminhando para a transição para vida independente

No Brasil, é considerado marco histórico do atendimento às pessoas com deficiências, a fundação, no final do século XIX, por D. Pedro II, do Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant – IBC e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Posteriormente, em 1932, foi estabelecida a Sociedade Pestalozzi no Brasil, com sede em Belo Horizonte, para atendimento de pessoas com deficiência intelectual. E, em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Brasil.

Seguindo a tendência mundial, até meados da década de 1970, a Educação Especial, de modo geral, seguia o chamado “modelo médico”, com base em uma proposta terapêutica e assistencialista, na qual a pessoa com deficiência recebia tratamentos clínicos em instituições especializadas. A partir da década de 1990, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo modificações crescentes na direção de oferecer uma Educação Inclusiva para todos os alunos – independentemente de sua condição social, econômica, cultural ou orgânica (deficiências, transtorno psiquiátricos e/ou de comportamento, altas habilidades e outros) – visando seu desenvolvimento social e acadêmico, em classes comuns do ensino regular.

A política da Educação Inclusiva preconiza que o aluno com deficiência ou necessidade específica de aprendizagem deve estudar em uma classe regular, que tenha uma estrutura adequada para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com êxito. Na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 (Brasil, 1996), que possui um capítulo somente para discutir sobre a Educação Especial, alega a matrícula de sujeitos com deficiência preferencialmente na escola comum, com profissionais capacitados, com suporte de professores especialistas, aceleração do aluno com altas habilidades e que seu aprendizado deva ocorrer durante a sua vida.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), regulamenta a Educação Especial como modalidade de ensino perpassando por todos os níveis, etapas e modalidades, oferecendo suporte e serviço para atender as demandas do processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência. Essa política (Brasil, 2008, p. 10) aponta que “na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social”.

Na Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência – LBI 13146/2015 (Brasil, 2015), discute sobre educação, moradia independente, mercado de trabalho, lazer e todas as esferas que contemplam a vida em sociedade. Esta Lei

foi um marco brasileiro para a luta dos direitos da pessoa com deficiência, garantindo a sua inclusão com suporte em todos os âmbitos do desenvolvimento humano.

Segundo alguns documentos (Brasil, 1996, 2000, 2008, 2015 entre outros), o aluno público-alvo da Educação Especial², caso haja necessidade, pode ter um currículo e provas adaptadas. Essa flexibilização curricular tem como objetivo proporcionar que o discente tenha condições de alcançar os objetivos traçados pela equipe escolar. Um currículo adaptado pode ser elaborado por meio de um PEI.

Com relação ao processo de transição educacional para a vida independente no Brasil, o estado do Rio de Janeiro é pioneiro e único no Brasil, apresentando três legislações que contemplam essa questão: 1. Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 399 (Rio de Janeiro, 2022); 2. Decreto nº 3807 para a rede pública municipal de ensino de Rio das Ostras (Rio das Ostras, 2023); 3. Resolução nº 6264 da Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2024). Os três documentos colocam a obrigatoriedade da elaboração do Plano Individualizado de Transição (PIT) para os alunos público-alvo da Educação Especial. O PIT, segundo Redig (2019, p.8)

um documento para organizar o processo de transição do aluno com deficiência da escola para a vida adulta e/ou mundo do trabalho, vida independente, sendo um dos eixos do PEI [Plano Educacional Individualizado]. Desta forma, esse processo será organizado por uma equipe, a mesma do PEI, incluindo, obrigatoriamente, o aluno.

O Brasil é um país que apresenta um amplo arcabouço legal voltado para a normatização e implementação da educação inclusiva e com isso, vem avançado na elaboração de políticas que contemplem o processo de transição para a vida independente,

² De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o público-alvo da Educação Especial é composto por pessoas com deficiência (sensoriais, física e intelectual), transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação.

momento pós-escolar para jovens, adultos e até mesmo idosos com deficiência. E, para isso, é necessário o desenvolvimento de programas e serviços que auxiliem esses sujeitos nesse processo.

A construção de metodologias pedagógicas voltadas para o processo de transição à luz das realidades brasileiras e estadunidenses

Como já discutido, o processo de transição para o momento pós escolar, vida independente para jovens e adultos com deficiência nos EUA é uma prática sedimentada com diversas legislações e incentivos governamentais que amparam essa ação. Já no Brasil, essa se constitui como uma prática em construção, apesar de há anos serem desenvolvidos projetos que visem a inclusão do sujeito com deficiência em diferentes esferas da sociedade, esse processo organizado e estruturado de forma nacional a relacionar a escola com as etapas posteriores, ainda está em fase inicial.

O Brasil tem amplo aparato legal no que diz respeito à inclusão na escola básica, no Ensino Superior e no mercado de trabalho, se mostrando um país avançado na elaboração de políticas públicas. Entretanto, ainda caminha no que se refere ao processo de transição, tendo o estado do Rio de Janeiro como pioneiro nesse quesito. Contudo, observamos que o Brasil, apesar de ainda não ter muitas experiências consolidadas como nos EUA, apresenta avanços na construção de uma cultura escolar inclusiva com práticas que auxiliem o processo de transição, da mesma forma que acontece nos EUA. Diante disto, faremos um compilado da discussão trazendo os pontos em comum e necessários para que esse processo seja exitoso para o estudante com deficiência.

Para tal, é necessário informarmos que é preciso a elaboração do PEI, o qual pode se configurar como um documento fundamental, estratégia pedagógica, que todo aluno com uma deficiência deve ter. Um PEI é composto pelos níveis atuais de desempenho acadêmico e de desempenho do aluno, ou seja, apresenta as habilidades nas áreas acadêmicas e funcionais e

analisa como as demandas e dificuldades afetam na participação do discente no currículo utilizado pela escola.

Vale explicar que para a elaboração e implementação de metodologias que permitam um processo de transição com sucesso, é necessário a construção de um PIT. No Brasil, o PIT é um complemento do PEI, no qual o PEI é voltado para habilidades acadêmicas e o PIT, para o desenvolvimento de habilidades e perspectivas para a vida independente. Nos EUA, esse documento/metodologia pedagógica é denominado como PEI, que como mencionado refere-se a todos os aspectos do desenvolvimento do sujeito.

Nos EUA, esse processo começa com um plano de transição dentro do PEI quando o aluno completa pelo menos 16 anos de idade ou menos, se determinado como necessário pela equipe multidisciplinar responsável pelo PEI. Essa equipe é composta por: 1. Pais/responsáveis legais do indivíduo com deficiência; 2. Professor de Educação Especial; 3. Professor da turma comum, caso o aluno esteja matriculado em uma; 4. Representante da agência educacional local (distrito escolar) - como diretor da Educação Especial, coordenador de transição ou diretor da escola; 5. Profissional da Educação responsável pela interpretação dos resultados da avaliação – essa pessoa pode ser um psicólogo da escola ou um funcionário da escola, como o professor da Educação Especial; 6. Outros indivíduos relevantes – qualquer pessoa ou agência envolvida com as metas e os serviços educacionais do aluno, muitas vezes, uma agência de reabilitação vocacional, que só pode ser convidada para a reunião pelos pais/responsáveis legais e, por fim, 7. O aluno – a peça fundamental e essencial de qualquer reunião do PEI/plano de transição. A presença e a participação ativa de todos os participantes, especialmente do aluno, é um componente fundamental para um plano bem sucedido.

No Brasil, precisamos fazer um adendo e reforçar que todos esses participantes são fundamentais para o desenvolvimento do PIT, porém, não temos (ainda) um profissional exclusivo responsável pelo processo de transição. Sendo assim, acreditamos

que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser esse profissional e que no âmbito da sala de recursos multifuncional, em parceria com todos os demais participantes, poderá construir e implementar o PIT (Redig, 2019; Pinheiro, 2022).

Retornando para a discussão da configuração do PEI voltado para a transição nos EUA e do PIT no Brasil, segundo o documento IDEA, seção 300.43, este deve incluir metas e serviços com base nos pontos fortes, preferências e interesses do aluno: 1. Instrução; 2. Serviços relacionados; 3. Experiências comunitárias; 4. O desenvolvimento de emprego e outros objetivos de vida pós-escolar; 5. A aquisição de habilidades de vida diária e uma avaliação vocacional funcional, se considerado apropriado. Além disso, de acordo com IDEA, Seção 300.43, esse processo é orientado para resultados que:

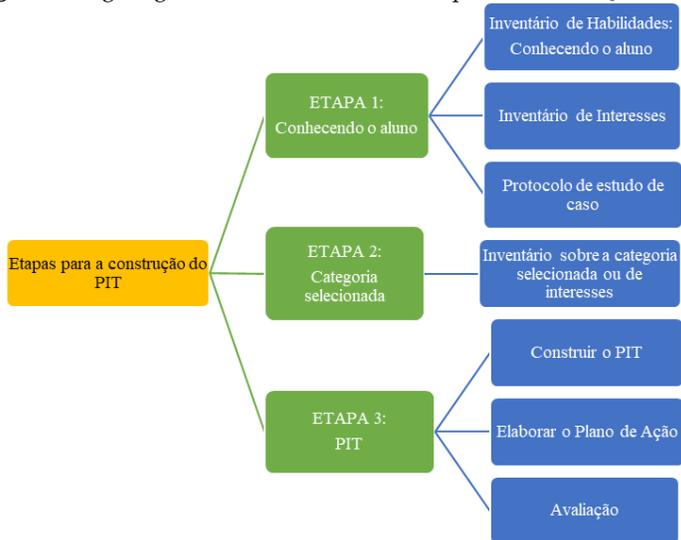
têm como foco melhorar o desempenho acadêmico e funcional da criança com deficiência para facilitar a passagem da criança da escola para as atividades pós-escolares, inclusive educação pós-secundária, educação vocacional, emprego integrado (inclusive emprego com apoio), educação continuada e para adultos, serviços para adultos, vida independente ou participação na comunidade.

Todos os planos de transição devem começar com avaliações de transição que são usadas para obter os interesses, preferências, habilidades e necessidades atuais do aluno nas áreas de emprego, educação/treinamento e habilidades de vida independente. Além disso, são realizadas avaliações de pais e professores para alinhar todas as informações possíveis e necessárias e criar metas pós-secundárias mensuráveis e o conjunto coordenado de atividades e serviços de transição que beneficiarão o aluno em sua transição para uma vida independente.

No Brasil, pesquisas (Redig, 2019, 2021, 2024a), entre outros, sugerem que o PIT seja construído a partir dos 14 anos de idade ou antes, se necessário. O PIT proposto no “Documento norteador para implementação do Plano Individualizado de Transição – PIT: primeiros passos” (Redig, 2024a) foi criado a partir de estudos

internacionais e nacionais e adaptado para a realidade brasileira. Desta forma, as etapas para a elaboração do PIT são:

Figura 1: Organograma ilustrativo com as etapas da construção do PIT



Fonte: Redig (2024a, p.36).

Da mesma forma que o PEI voltado para transição nos EUA, o PIT, na etapa 1, é baseado em avaliações qualitativas centradas nos interesses do sujeito com deficiência, com o objetivo de conhecê-lo, entender seus interesses, capacidades e habilidades para então definir as metas e estratégias que serão utilizadas para organizar o processo de transição.

Na etapa 2, é preciso selecionar qual categoria será definida, isso significa escolher quais áreas serão trabalhadas com o estudante e com a família: Conscientização de carreira; experiências comunitárias; finalização do Ensino Médio; inclusão escolar; parceria institucional; cursos ocupacionais; trabalho remunerado/experiência laboral; envolvimento dos pais; programa de estudo; habilidades de autocuidado e/ou vida independente; autodeterminação e autogestão; habilidades sociais; relacionamentos; apoio ao estudante; programa

de transição; educação profissional; programa de estudo de trabalho (Redig, 2024a).

Na etapa 3, é o momento da construção do PIT e elaboração do plano de ação. Vale ressaltar que a avaliação do PIT é importante para analisar todo processo. Para Redig (2024a, p.37) essa etapa consiste em “avaliar o PIT e o plano de ação durante todo o processo com o objetivo de (re)pensar as estratégias utilizadas e definir novas propostas para alcançar os objetivos e/ou estabelecer novos objetivos”.

Analisando o PEI na proposta da transição e o PIT, percebemos que o sujeito com deficiência deve ser o centro do processo e que é fundamental potencializar a sua voz para que ele seja o protagonista da sua vida e possa definir qual será o seu futuro. Com isso, reforçamos o que Carvalho (2023, p. 136) aponta

Quando não acreditamos ou não apostamos no potencial da pessoa com deficiência, tiramos poder, pois empoderar ainda constitui em não abdicar do outro. É imprescindível descobrir caminhos para o melhor caminho para a transição para a vida adulta, trazendo resultados satisfatórios e adultos confiantes.

Planos individualizados nos seus diferentes formatos possibilitam o empoderamento do sujeito com deficiência, a oportunidade de vivenciar situações que permitam a aquisição de habilidades para a vida independente, tendo o futuro que escolheu e não o que escolheram para ele.

Considerações finais

A transição para uma vida independente de adolescentes e jovens adultos com deficiência geralmente enfrenta desafios, visto que, o percurso formativo desses sujeitos é marcado por preconceitos, falta de oportunidades, suportes, entre outros. É importante destacar que, embora estejamos fazendo avanços na prática pedagógica, na pesquisa e na política de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, ainda existe um grande déficit nos

resultados de emprego, educação superior e vida independente para esses indivíduos.

As pessoas com deficiência têm taxas de emprego mais baixas, menos acesso ao Ensino Superior e têm menos probabilidade de viver e realizar as funções da vida diária de forma independente. De acordo a Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua: pessoas com deficiência 2022 – PNAD (IBGE, 2023, p. 7), “a taxa de participação da força de trabalho no Brasil foi de 62,7%. Entretanto, essa taxa entre as pessoas com deficiência, cai significativamente para 29,2%”. Essa realidade se propaga em todas as demais possibilidades de inclusão do sujeito com deficiência, como Ensino Superior, por exemplo, tanto nos EUA quanto no Brasil.

Portanto, para ajudar a reduzir esses desafios, é necessário implementar um planejamento, serviços, oportunidades, experiências e programas de transição mais frequentes e de qualidade. As pesquisas (Test *et al.*, 2009; Carter; Austin; Trainor, 2011; Mamun *et al.*, 2018) mostram que os alunos com deficiência que participam de serviços de transição pré-emprego, experiências educacionais baseadas na escola e na comunidade e têm treinamento em habilidades para a vida diária têm maior probabilidade de obter resultados pós-secundários bem sucedidos. Com isso, é de suma importância realizar avaliações de transição precocemente, criar um plano de transição e estabelecer serviços e educação de transição.

Outro ponto que vale destaque é a importância da formação docente para a construção de práticas pedagógicas que possibilitem o empoderamento do estudante com deficiência, auxiliando assim o processo de transição pós escolar. A formação docente continuada e em serviço oportuniza que o professor vivencie na prática o que está estudando teoricamente e repense a sua prática pedagógica criando metodologias inovadoras e inclusivas (Redig, 2024b).

O processo de transição precisa ter como foco o educando com deficiência para que ele seja capaz de tomar decisões referentes à sua vida. Retornando à epígrafe deste capítulo, que apesar do trem

ser o mesmo da chegada e da partida, do encontro e da despedida, esse trem que é a vida, pode seguir diferentes caminhos, basta ter a oportunidade de decidir para onde irá.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394*, 1996.

BRASIL. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais*. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília. 2015.

CARTER, E. W.; AUSTIN, D.; TRAINOR, A. A. Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(4), 233–247, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.4.233/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CARVALHO, A. C. de. *O adulto que posso e me permitem ser: o desafio do processo de transição para a vida adulta da pessoa com deficiência*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

GAUMER ERICKSON, A. S.; NOONAN, P. M.; BRUSSOW, J. A.; GILPIN, B. J. The Impact of IDEA Indicator 13 Compliance on Postsecondary Outcomes. *Career Development and Transition for*

Exceptional Individuals, 37(3), 161–167, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2165143413481497/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GILSON, C. B. *et al.* The Job Coaching Academy for Transition Educators: A Preliminary Evaluation. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 44(3), 148–160, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2165143420958607/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

GLAT, R. *A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas*. Relatório Científico do projeto CNPQ 2010-2012. Rio de Janeiro, 2012.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

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

GRANELLO, D. H.; SEARS, S. J. The School to Work Opportunities Act and The Role of the School Counselor. *Professional School Counseling*, 3(2), 108–115, 1999.

GUEST, C. L. Jr. SCHOOL-TO-WORK PROGRAM. (School-to-Work Opportunities Act 1994). *Education (Chula Vista)*, 120(4), 614–614, 2000.

IBGE. *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua pessoa com deficiência, 2022, 2023*.

IDEA. *Individuals with Disabilities Education Act - Section 300.43*, 2004.

MAMUN, A. A. *et al.* Impact of Early Work Experiences on Subsequent Paid Employment for Young Adults with Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 41(4), 212–222, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2165143417726302/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MASCARO, C. A. A. de C.; REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado - PEI para o alfabetramento: primeiros passos*. 1. ed. Ponta Grossa - PR: Atena Editora, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/748388/>. Acesso em: 22 nov. 2024

MASON, L. D. *The Clearing House*. School-Work Programs. 42(5), 294–296, 1968. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00098655.1968.11477502/>. Acesso em: 10 nov. 2024

MORGAN, R. L.; RIESEN, T. *Promoting successful transition to adulthood for students with disabilities*. Guilford Press, 2016.

PINHEIRO, V. *Plano Educacional Individualizado de transição: estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual*. Curitiba: Appris, 2022.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32.

PROSSER, C. A. Vocational Education under the Smith-Hughes Act. *Journal of Education, Boston, Mass*, 88, 4 (2190), 96–96, 1918.

RECESSO, A. M. School to Work Opportunities Act Policy-An Effort at Backward Mapping. *Education Policy Analysis Archives*, 7, 11, 1999.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, Marília, v.32, p. 1-19, 2019.

REDIG, A. G. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. *Educação*, Santa Maria, v. 46, p. 1-26, 2021.

REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do plano individualizado de transição – PIT: Primeiros Passos*. Ponta Grossa: PR, 2024a. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/742086/1/documento-norteador-para-implementacao-do-plano-individualizado-de-transicao-pit-primeiros-passos.pdf>
Acesso em: 22 nov. 2024.

REDIG, A. G. Transição educacional para a vida independente para pessoas com deficiência intelectual: programa de formação docente. In: CAMPOS, J. *et al. Interface entre educação especial e educação de jovens e adultos: reflexão sobre as demandas formativas e atuação docente*, São Carlos: EDESPE – UFSCar, p. 53-66, 2024b.

RIO DAS OSTRAS. *Decreto 3807 de 24 de novembro de 2023*. Institui diretrizes para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, para a Rede Pública Municipal de Ensino de Rio das Ostras, e dá outras providências. Rio das Ostras, 2023.

RIO DE JANEIRO. *Deliberação CEE nº 399 de 26 de abril de 2022*. Rio de Janeiro, Conselho Estadual de Educação, 2022.

SEEDUC, Secretaria do Estado de Educação. *Resolução SEEDUC nº 6264 de 22 de maio de 2024*. Rio de Janeiro, 2024.

SPEVACK, V. *A Qualitative Inquiry into Special Education Transition Educators' Perceptions of the Factors, Benefits, and Barriers of Community Work-Based Learning Programs for Adolescents and Young*

Adults with Disabilities. Dissertação de doutoramento do Programa de Pós-Graduação da Texas Tech University, 2023.

TAYLOR, J. P. *et al.* Implementation of Pre–Employment Transition Services: A Content Analysis of Workforce Innovation and Opportunity Act State Plans. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 45(2), 60–70, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2165143421993027/>. Acesso em: 10 nov. 2024

TEST, D. W. *et al.* Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students with Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160–181, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0885728809346960/>. Acesso em 10 nov.2024

VALADÃO, G. *Planejamento educacional individualizado em Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

A autodeterminação no percurso formativo de pessoas com deficiência e os desafios no processo de transição para a vida independente

Antonia Regina Ribeiro Leal
Pâmela dos Santos Silva

Introdução

O processo de transição para a vida, independente de qualquer pessoa, se configura em grandes expectativas e desafios. Este processo torna-se ainda mais difícil ao se pensar na pessoa com deficiência, tendo em vista, dentre muitas questões, a série de barreiras que precisa superar diante da conquista da vida independente. A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - LBI (Brasil, 2015), em seu artigo terceiro, classifica as barreiras em seis tipos: urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas e barreiras existentes nos sistemas e meios de transportes bem como nas comunicações e informações.

A transição para vida independente se apresenta em várias esferas e está presente em distintas etapas da vida, a começar na primeira infância. Cada pessoa é única e pode desejar uma vida independente sob muitos aspectos. A transição também pode acontecer entre os diferentes períodos escolares como por exemplo, entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ou entre o Ensino Médio e o Ensino Universitário.

A fase pós-escolar do Ensino Médio é considerada uma das etapas de transição mais complexas, tendo em vista os papéis da vida “adulta” que a pessoa precisa assumir (Test *et al.*, 2009; Halpern, 1992). Alguns sujeitos com deficiência não conseguem

concluir o ciclo de estudos e o processo de transição se torna ainda mais difícil em função da evasão escolar.

Nem sempre a transição restringe-se aos aspectos acadêmicos ou ao mercado de trabalho. Muitas expectativas de vida independente podem se basear em relação à vida matrimonial, à moradia independente ou sobre outro tipo de conquista. Em muitos casos, o processo de transição torna-se frustrante tanto para a pessoa com deficiência como para seus familiares. Morgan e Riesen (2016, p. 6) destacam a percepção de pais de pessoas com deficiência diante do processo de transição:

Para indivíduos com deficiências de desenvolvimento e suas famílias, a transição pode ser um momento de choque, desilusão e desânimo. Como disse um pai a um de nós: ‘Senti-me como se tivesse sido empurrado para um país estrangeiro onde todos falavam uma língua diferente’. Outro disse: ‘Eu não tinha ideia do que estava acontecendo. Foi como se estivéssemos [meu jovem adulto] pronto para a escola e o ônibus não chegasse... nunca mais’.

Neste sentido, “o caminho da escola para a idade adulta requer uma abordagem cuidadosa, sistemática, calibrada e um processo de transição bem planejado” (Morgan; Riesen, 2016, p. 6). O processo de transição para a vida independente precisa ser bem apoiado e, uma das formas de tornar isto possível é garantir que a pessoa com deficiência tenha um percurso formativo, em sua trajetória escolar, que transcenda aos conteúdos acadêmicos e/ou direcionamento para um único caminho como o profissional ou o mercado de trabalho. Segundo Redig (2024, n.p.),

o que esses sujeitos precisam aprender na escola não é somente conteúdos do currículo, mas sim terem a oportunidade de desenvolver habilidades para a vida, competências que proporcionarão a construção de conhecimentos que possibilitarão a vida em sociedade, o desenvolvimento da autonomia e independência.

O percurso formativo que visa a transição para a vida, independente da pessoa com deficiência, pressupõe o desenvolvimento de uma série de ações, o que inclui o

investimento nas competências e habilidades que envolvem o comportamento autodeterminado. Segundo Wehmeyer (2002, p. 2), “os alunos com deficiência que são autodeterminados têm maior probabilidade de ter sucesso quando adultos”. Sobre o conceito de autodeterminação, Wehmeyer (1995, p. 7) considera que

um ato ou evento é autodeterminado se as ações do indivíduo refletem quatro características essenciais: (1) o indivíduo age de forma autônoma; (2) os comportamentos são autorregulados; (3) a pessoa inicia e responde ao(s) evento(s) de maneira ‘psicologicamente capacitada’; e (4) a pessoa age de maneira autorrealizadora.

Quanto mais cedo a pessoa receber investimentos no processo de transição, mais sucesso obterá. Os dados especificados no Estudo Nacional de Transição Longitudinal-2 (NLTS2, 2007), do departamento de Educação dos Estados Unidos apontam que, muitas escolas do país começam a implantar um plano de transição a partir dos 14 anos de idade. Existem escolas que começam antes mesmo da idade referida.

O percurso formativo deve ser pensado a partir de um estudo real das necessidades e potencialidades do sujeito, com efetiva política de inclusão, autonomia e exercício da cidadania, tendo em vista que a pessoa com deficiência pode ter expectativas sobre o seu futuro pós-escolar e desejar ser bem sucedida em relação aos seus objetivos. Segundo Wehmeyer (1999), a autodeterminação pode ser mais importante para pessoas com deficiência do que para as pessoas sem deficiência, considerando que, no primeiro caso, receberam oportunidades limitadas em assumir o controle de suas vidas e neste sentido, precisam de uma intensa instrução em determinadas áreas.

Sendo assim, a escola, em conjunto com o estudante e a família, precisa estabelecer estratégias sobre o desenvolvimento de ações autodeterminadas no percurso formativo do aluno com deficiência com o objetivo de apoiar o processo de transição para a vida independente, pois não há como se pensar em uma

transição bem-sucedida sem investimento no percurso e na trajetória escolar do aluno.

O desenvolvimento de ações autodeterminadas no percurso formativo da pessoa com deficiência

Para que o sujeito participe como protagonista em seu percurso formativo com vistas à transição para uma vida independente, é fundamental que ele desenvolva um comportamento autodeterminado. Wehmeyer (1999) denomina de “agente causal”, a pessoa que faz as coisas acontecerem em sua vida de forma intencional e volitiva para moldar o futuro. Ossa e Aedo (2014, p. 81), explicando a teoria de agente causal de Wehmeyer, no processo da autodeterminação destacam que

se refere a uma ação provocada pela própria pessoa, em relação a outra, o que implica uma ação voluntária, baseada no seu próprio desejo. Isso surge ao longo da vida, a partir do desenvolvimento que crianças e adolescentes aprendem a partir de suas capacidades, aliadas a atitudes e crenças que lhes permitirão ser agentes causais de suas vidas.

Verdugo (2016), Wehmeyer e Field (2007) apontam que é possível estabelecer uma série de práticas para desenvolver a autodeterminação no contexto escolar, a começar pela definição de um currículo que tenha como base, assuntos do comportamento autodeterminado. Também exemplificam metodologias que viabilizem melhor a compreensão dos componentes da autodeterminação que podem ser desenvolvidos em diferentes estágios, a começar na primeira infância.

No que se refere aos componentes do comportamento autodeterminado, Wehmeyer (1999) define 11 elementos que fazem parte de um construto maior: 1) Habilidades de escolha; 2) Habilidades de tomada de decisão; 3) Habilidades para resolver problemas; 4) Habilidades de definição e cumprimento de metas; 5) Habilidades de auto observação, autoavaliação e auto-reforço; 6) Habilidades de auto instrução; 7) Auto representação/autodefesa e

habilidades de liderança; 8) Local interno de controle; 9) Atribuições positivas de eficácia e expectativa de resultado; 10) Autoconsciência; 11) e autoconhecimento. O conhecimento destes elementos torna-se importante, porque é neste nível que ocorre a instrução.

Existem estratégias instrucionais, métodos, materiais e apoios que permitem aos educadores 'ensinar' autodeterminação e melhorar a capacidade do aluno em cada uma destas áreas. [...] Cada elemento componente tem um curso de desenvolvimento único ou é adquirido através de experiência específica de aprendizagem, e é através da descrição do desenvolvimento de cada um desses elementos componentes que podemos descrever o desenvolvimento da autodeterminação. [...] Como tal, promover a autodeterminação como um resultado educacional exigirá não apenas um programa de instrução proposital, mas também um programa que coordene experiências de aprendizagem em toda a extensão da vida de um aluno (Wehmeyer, 1999, p. 59).

O tratamento deste assunto pode ser desenvolvido gradativamente de acordo com as possibilidades de compreensão dos alunos e do avanço nas séries escolares (Verdugo, 2016). Tais ações devem perpassar por todas as dimensões da instituição de modo que, progressivamente, o percurso formativo seja um processo legítimo de garantia dos direitos da educação sob a perspectiva inclusiva.

Conforme aponta Redig (2019), pensando a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, as instituições de ensino precisam se preparar de forma adequada para receber estudantes com deficiência, por meio de práticas pedagógicas mais inclusivas. Também é importante que tenham um olhar sensível para os diferentes processos de aprendizagem, valorizando as potencialidades e habilidades de cada um, de forma a garantir uma vida independente e autônoma para além do ensino formal oferecido pela escola.

Shogren *et al.* (2017), Wehmeyer (2005) e Morgan e Riesen (2016) destacam que ações de tomada de decisões, identificação de interesses e preferências, resolução de problemas, estabelecimento

e alcance de metas, autodefesa e trabalho em prol de objetivos ajudam os alunos a se tornarem mais autodeterminados. Estas propostas precisam fazer parte do currículo, tendo em vista que a autodeterminação envolve traçar o curso do futuro de alguém. Neste sentido, “os alunos precisarão de apoio para aprender e praticar essas habilidades se quiserem levar uma vida autodeterminada” (Shogren *et al.*, 2017, p. 2).

Nós podemos fazer isto através do envolvimento dos alunos em reuniões de planejamento educacional; através do fornecimento de apoios, autodirigidos ou de terceiros, incluindo tecnologia, que aumentam capacidade; através de instruções de comunicação eficazes; e através do planejamento centrado na pessoa. O objetivo não é promover o controle, mas permitir que os alunos ajam voluntariamente e se tornem agentes causais em suas vidas, para fazer as coisas acontecerem em suas vidas (Wehmeyer, 2005, p.18-19).

É importante e necessário, que durante a trajetória escolar, esses sujeitos possam projetar diferentes caminhos, de acordo com seus interesses e habilidades. Os conteúdos curriculares e instrucionais precisam ser trabalhados de forma integrada com o currículo geral, no tocante aos assuntos da transição, da oferta de currículo funcional, ocupacional ou de promoção da autodeterminação para uma maior qualidade de vida (Wehmeyer; Shalock, 2001).

Fazer mudanças curriculares e reestruturar o ambiente não podem ser as únicas mudanças de um programa educativo, que tem como foco promover a autodeterminação. É fundamental que uma grande variedade de alterações aconteça paralelamente no lar e em toda comunidade escolar (Verdugo, 2016).

Neste sentido, é importante o investimento na ampliação das oportunidades de práticas de autodeterminação, como o envolvimento em projetos comunitários, propostas em que o aluno precisa aprender a fazer algo bem como a participação direta na construção do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano Individualizado de Transição (PIT).

Planos individualizados (PEI e PIT): Práticas pedagógicas para o desenvolvimento de ações autodeterminadas

O PEI é elaborado a partir de um trabalho coletivo e, pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica personalizada que estabelece alternativas adequadas para estudantes da Educação Especial. O PEI se propõe como um suporte para consolidar a aprendizagem, o que exige uma busca por propostas educativas mais individualizadas (Glat; Vianna; Redig, 2012; Mascaro; Redig, 2024).

Em linhas gerais, trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e as do próprio sujeito (Glat; Viana; Redig, 2012, p. 84).

O PEI também pode incluir ações voltadas para a transição. Segundo Morgan e Riesen (2016, p. 12) “os serviços de transição são concebidos para ajudar um aluno a preparar-se para a idade adulta”. Hoffman (2003) destaca que o PEI é um ótimo caminho para trabalhar competências voltadas para escolhas e tomada de decisões.

Outra metodologia pedagógica fundamental no percurso formativo é o PIT (Redig, 2024), que deve caminhar junto com o PEI no sentido de elaborar estratégias e pensar em possibilidades para desenvolver competências e habilidades de ações autodeterminadas para que o aluno possa escolher seus caminhos no momento pós-escolar. No percurso formativo, o PIT deve vir como uma estratégia de ensino que organiza a trajetória dos alunos, ajuda a identificar os suportes necessários para que alcancem seus objetivos e dê sentido para essa caminhada, de forma que o indivíduo alcance a independência e sinta-se pertencente ao seu meio social.

É importante que o aluno seja o protagonista no planejamento e elaboração desses planos a fim de que seus projetos pessoais sejam valorizados contemplando uma melhoria de qualidade de vida. O envolvimento do aluno no processo de avaliação e

planejamento da transição é uma “excelente oportunidade de aumentar o envolvimento e habilidades de autodeterminação” (Martin *et al.*, 2007, p.13).

Sobre a participação dos alunos nas reuniões de planejamento e elaboração dessas ações, Test e Algozzine (2004) revelam que se não aprenderem habilidades de participação em reuniões do PEI, e no caso do Brasil, incluímos o PIT, terão pouco ou nenhum aproveitamento prático. Assim podemos concluir que os alunos devem receber o devido apoio para “aprender a praticar habilidades de forma integrada se quiserem levar uma vida autodeterminada” (Shogren, *et al.*, 2019, p. 3).

Quando os alunos recebem instruções explícitas sobre habilidades associadas à autodeterminação e oportunidades para praticar e usar habilidades, os alunos são capacitados a usar ações autodeterminadas e atingir metas que estabelecem para si mesmos, alcançando melhores resultados acadêmicos e socioemocionais (Shogren *et al.*, 2019, p. 6).

Segundo Morgan e Riesen (2016), o aluno é o sujeito central de uma equipe de transição. É ele quem delimitará suas metas para o momento de transição para a vida adulta.

Nessa direção, o processo de transição educacional para a vida adulta/independente almejando a qualidade de vida para o momento pós-escola é fundamental para que o sujeito com deficiência possa ter a oportunidade de conhecer os seus pontos fortes e fracos, se autoconhecer e se empoderar para que consiga definir e escolher o que deseja ser e não se tornar o que querem que seja ou o que permitem que ele seja. A partir do momento em que ele sabe aonde quer chegar, conseguirá ser protagonista da sua própria vida e não espectador/coadjuvante (Redig, 2024, n. p.).

Por meio do PEI e do PIT, a escola poderá desenvolver práticas pedagógicas e estratégias personalizadas com os alunos, de forma que tenham condições de nomear suas próprias expectativas em relação ao presente e ao futuro, tendo em vista que, planos a médio e longo prazo poderão ser desenvolvidos em

diferentes áreas da vida. De uma forma prática, a construção destes documentos poderá ajudar os alunos a responderem às perguntas:

Onde eu quero estudar, morar e trabalhar depois de sair do ensino médio?
É importante que os alunos aprendam sobre seus interesses, habilidades e limites de transição através de um processo que avalia a preferência enquanto considera a cultura familiar, os valores, o que pode aumentar a autodeterminação dos alunos (Martín *et al.*, 2007, p. 13).

A autodeterminação possibilita ao sujeito maior autonomia e independência em relação à diversas áreas, sejam laborais, educacionais, residenciais dentre outros projetos de vida que a pessoa com deficiência vier a desenvolver. É muito importante que as instituições de ensino encontrem os melhores caminhos para o desenvolvimento de um plano de ações autodeterminadas no percurso formativo dos alunos. Neste sentido, o PEI e o PIT podem contribuir para a efetivação desse propósito.

Diferentes sujeitos no processo de transição e desenvolvimento de ações autodeterminadas

O percurso formativo baseado em ações autodeterminadas deve reconfigurar toda a dinâmica institucional, o que inclui os aspectos físicos, educacionais, curriculares, culturais e também as questões relacionais entre os diferentes sujeitos que atuam neste mesmo espaço e fora dele. Morgan e Riesen (2016, p. 6) destacam que “a transição implica um processo de equipe envolvendo o aluno, a família e outras partes interessadas ativamente engajadas e claramente focadas no objetivo”.

O fato de o aluno ser o protagonista deste processo não o exime de ser apoiado por outros sujeitos, tendo em vista que “o campo da deficiência reconhece a interdependência como um resultado desejável porque todas as pessoas são influenciadas diretamente por outras” (Wehmeyer; Shalock, 2001, p. 3). Ossa e Aedo (2014) reforçam a importância do contexto e de outros sujeitos na relação da pessoa com deficiência uma vez que, de

acordo com a teoria da autodeterminação, o contexto influencia significativamente no desenvolvimento de comportamentos autônomos ou controlados e as pessoas de referência mais próximas contribuirão com essa formação.

No que diz respeito ao papel do professor, Wehmeyer (1999, p. 60) explica que este profissional

deve fornecer instrução e oportunidades que levem ao aumento da capacidade, examinar o impacto dos ambientes nas oportunidades de experimentar o controle e a escolha, e projetar e implementar apoios e acomodações que permitam aos alunos superar barreiras introduzidas por deficiência ou circunstâncias ambientais.

A família também desempenha um papel muito importante no planejamento da transição, no encorajamento da autodeterminação e na construção de metas pós-secundárias (Martin *et al.*, 2007). Sobre as expectativas deste núcleo é importante que a escola tenha uma escuta respeitosa sobre suas demandas.

Os dados especificados no Estudo Nacional de Transição Longitudinal-2 (NLTS2, 2005, n. p.), do Departamento de Educação dos Estados Unidos indicam que “no domínio da independência, os jovens cujas famílias estão mais envolvidas em suas escolas têm maior probabilidade de ter empregos remunerados”. Além disto, este mesmo estudo sugere que:

as expectativas da família em relação ao futuro também ajudam a moldar as conquistas dos jovens com deficiência, [...] especialmente no que se refere ao envolvimento e às conquistas acadêmicas. Os jovens com deficiência cujos pais esperam que eles ingressem na educação pós-secundária após o ensino médio têm mais envolvimento e realizações positivas durante o ensino médio do que os jovens cujos pais não compartilham desse otimismo em relação ao futuro (NLTS2, 2005, n. p.).

Riaño-Galan *et al.* (2014) relatam os resultados de uma pesquisa realizada sobre expectativas familiares em relação ao processo de transição em países europeus. Os autores Riaño-Galan *et al.* (2014, p. 293) destacam que o mesmo número de famílias “que

manifesta o seu desconforto ao ter consciência das limitações dos seus filhos, sente-se satisfeita quando é proposto aos seus filhos que a formação seja orientada para programas específicos de colocação profissional”.

Neste sentido, as famílias valorizam muito o desenho de um itinerário de inserção personalizado para alunos com deficiência com o objetivo de promover uma transição coerente e eficaz para a vida ativa na perspectiva do planejamento centrado na pessoa e da autodeterminação (Riaño-Galan *et al.*, 2014, p. 297).

Além do próprio aluno, dos diferentes profissionais da instituição escolar e da família é importante considerar a rede de apoio intersetorial que este aluno está envolvido, como por exemplo, os profissionais de saúde que o atendem. O estudante não é apenas um sujeito da instituição escolar e quanto mais investidas forem as relações de parceria intersetorial e trabalho colaborativo, mais o aluno terá sucesso em seu percurso formativo.

Morgan e Riesen (2016, p. 6) destacam que “a transição para resultados pós-escolares bem-sucedidos exige trabalhar com alunos com deficiências de desenvolvimento em locais comunitários, colaborar com agências e ajudar as famílias, pouco do que ocorre em ambientes de sala de aula”. Os mesmos autores também afirmam que:

Idealmente, todos os jovens com deficiência necessitam de uma equipe de transição composta por partes interessadas dedicadas e competentes para desempenharem os seus papéis e responsabilidades. A tarefa é muito formidável para depender de um único indivíduo para realizá-la. A transição tem de envolver um esforço coordenado de múltiplos indivíduos que desempenham papéis distintos (Morgan; Riesen, 2016, p. 12).

O comportamento autodeterminado sempre acontece dentro de um contexto social, o que significa dizer que diversos fatores podem contribuir para potencializar ou limitar a expressão desses comportamentos. Por isso, é importante possibilitar que jovens com deficiência melhorem a sua capacidade de expressar suas

preferências e fazer escolhas, e para isso, o envolvimento de todos os atores de dentro do seu contexto social será significativo no processo de transição.

Considerações finais

As variáveis que interferem no processo de transição para a vida independente apontam para a complexidade do tema, bem como para o alinhamento cada vez mais planejado de estratégias definidas que possam primar pelo desenvolvimento de ações autodeterminadas no percurso formativo do aluno com deficiência. São muitos os motivos que nos levam a compreender que o desenvolvimento de ações autodeterminadas se constitui como prática inclusiva e fator de melhoria nas condições de vida da pessoa com deficiência. Wehmeyer (1995, 2005) aponta que esta prática é fundamental para apoiar o aluno em seu processo de transição para a vida independente.

A transição bem sucedida para a vida independente viabiliza ao sujeito alcançar seus objetivos com maior possibilidade de permanência e êxito sobre o que foi conquistado. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023), em um estudo especial sobre deficiência, mostra o quanto as realizações de pessoas com deficiência são vulneráveis e estão abaixo do esperado como por exemplo, a taxa de alfabetização, a frequência escolar, a equiparação idade/série, entre outros aspectos da vida do sujeito.

O investimento em um percurso formativo que valorize o comportamento autodeterminado pode proporcionar progressos baseados em competências do próprio sujeito. Assim, a pessoa com deficiência poderá atuar de forma mais segura e autônoma em suas realizações. A escola precisa reconhecer as especificidades e demandas de desenvolvimento e aprendizagem de cada um e a necessidade de apoio para se desenvolver em suas áreas de interesse, tendo como ponto de partida as habilidades e potencialidades e não apenas as dificuldades apresentadas.

A necessidade de maior participação da pessoa com deficiência em seu processo de escolha e tomada de decisões e a comprovação sobre o quanto as ações autodeterminadas podem ajudar o aluno a obter melhores resultados pós-escolares em diferentes áreas, devem impulsionar a mobilização das instituições escolares para incorporação deste tema no percurso formativo, tendo em vista o processo de transição independente e o quanto isso pode melhorar a qualidade de vidas desses sujeitos.

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#a](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art101/)rt101/. Acesso em: 16 jun. 2024.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. 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. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274694649_Plano_Educacional_Individualizado_uma_estrategia_a_ser_construida_no_processo_de_formacao_docente ./Acesso em: 05 jun. 2024.

HALPERN, A. S. Transition: Old wine in new bottles. *Exceptional Children*. v. 58, p. 202–211. 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/001440299105800303/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

HOFFMAN, A. Teaching Decision Making to Students with Learning Disabilities by Promoting Self-Determination. *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*, 2003. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED481859> /. Acesso em: 05 jun. 2024.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022*. 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf /. Acesso em: 07 mai. 2024.

MARTIN, J. E. *et al.* The Student-Directed Summary of Performance. *Career Development for Exceptional Individuals*, v. 30, p. 13-26, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247787910_The_Student-Directed_Summary_of_Performance Acesso em: 06 jul. 2024.

MASCARO, C. A. A. de C.; REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado - PEI para o alfabetamento: primeiros passos*. Ponta Grossa - PR, Editora: Atena, 2024. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/documentonorteador-para-implementacao-do-plano-educacional-individualizado-pei-para-o-alfabetamento-primeiros-passos/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

MORGAN, R. L.; RIESEN, T. *Promoting successful transition to adulthood for students with disabilities*. Guilford Press, 2016.

National Longitudinal Transition Study-2 [NLTS2]. *National Center for Special Education Research (NCSEER)*, 2005. Disponível em: https://www.nlts2.org/reports/2005_03/index.html/. Acesso em: 17 set. 2024.

National Longitudinal Transition Study-2 [NLTS2]. *National Center for Special Education Research (NCSEER)*, 2007. Disponível em: http://www.nlts2.org/data_tables/index.html/. Acesso em: 07 jun. 2024.

OSSA, C.; AEDO, J. Abordagens de aprendizagem, autodeterminação e estratégias metacognitivas no ensino de estudantes de uma universidade chilena. *Ciências Psicológicas*, v. 8, n. 1, p. 79-88, 2014/. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy>

/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212014000100008.
Acesso em: 07 jul. 2024.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721/>. Acesso em: 12 mai. 2024.

REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do Plano Individualizado de Transição - PIT: primeiros passos*. Ponta Grossa - PR, Editora: Atena, 2024. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/documento-norteador-para-implementacao-do-plano-individualizado-de-transicao-pit-primeiros-passos/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

RIÑÓN-GALÁN, A. *et al.* La Transición a la Vida Activa de las Personas con Discapacidad: Expectativas Familiares y Grado de Ajuste al Trabajo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 283-302, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/TPV7NbtYFRwMWszGXfcfTMM/> Acesso em: 04 mai. 2024.

SHOGREN, K. A. *et al.* *The Self-Determined Learning Model of Instruction Teacher's Guide*. Lawrence, KS, 2017. Disponível em: https://beach.ku.edu/sites/default/files/SDLMI-Teachers-Guide_4-2017.pdf/. Acesso em: 08 jul. 2024.

SHOGREN, K. A. *et al.* *The Self-Determined Learning Model of Instruction Teacher's Guide*. Lawrence, KS: Kansas University Center on Developmental Disabilities, 2019. Disponível em: <https://selfdetermination.ku.edu/wp-content/uploads/2019/05/Teachers-Guide-2019-Updated-Logos.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.

TEST, D.W.; ALGOZZINE, B. Foreword. *Career Development for Exceptional Individuals*, v. 27 2nd ed., p. 129-129, 2004. Disponível

em: <https://doi.org/10.1177/088572880402700201/>. Acesso em: 07 mai. 2024.

TEST, D. W. *et al.* Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students With Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, v. 32, 3rd ed., p. 160-181, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0885728809346960/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

VERDUGO, M. Á. Habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência intelectual para promover a sua autodeterminação. *Revista Pedagogia em Ação*. v. 8, n. 2, Edição Especial - Dossiê, 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12841/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

WEHMEYER, M. L. *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*. 1995 Disponível em: <https://thearc.org/wp-content/uploads/forchapters/SD%20Scale%20Procedural%20Guidelines.pdf/>. Acesso em: 07 mai. 2023.

WEHMEYER, M. L. A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 14, p. 53-62, 1999. Disponível em: <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/6197/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

WEHMEYER, M. L. Self-Determination and the Education of Students with Disabilities. *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA*. ERIC Digest, 2002. Disponível em: [https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470036.pdf /](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470036.pdf/). Acesso em: 05 jun. 2024.

WEHMEYER, M. L. Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe*

Disabilities, v. 30, p. 113-120, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

WEHMEYER, M. L.; FIELD, S. L. *Self-Determination: Instructional and Assessment Strategies* (English Edition). 1st ed., p. 1-21, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?d=xuYjAwAAQBAJ&pg=PA8&hl=pt-PT&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false/ Acesso em: 12 jun. 2024.

WEHMEYER, M. L.; SCHALOCK, R. L. Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, v. 33, p. 1-16, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/44029652_Self-Determination_and_Quality_of_Life_Implications_for_Special_Education_Services_and_Supports/. Acesso em: 28 jun. 2024.

Plano Individualizado De Transição (PIT): Revisão sistemática das pesquisas brasileiras

Cleisson Rodrigo da Rocha
Julianne Viana Guerra
Neuzilene Burock

Introdução

A transição educacional para um momento pós-escola, focando em uma vida com independência deve ser construída ao longo do percurso escolar do sujeito, permeando principalmente a adolescência até a fase adulta. Esse processo é fundamental na vida de todas as pessoas, pois objetiva a autonomia, desdobrando-se em habilidades de autodeterminação, autogestão, autodefensoria, entre outras.

Cultivada pela família, escola e o meio no qual o jovem vive, a vida independente é um direito de todas as pessoas. No entanto, o que ocorre no contexto de pessoas com deficiência, principalmente as com deficiência intelectual, é uma eterna infantilização e descrença nas potencialidades, causadas pelo superprotecionismo e o estigma da incapacidade (Glat, 2004). Além das dificuldades encontradas para uma escolarização que permita que esse sujeito tenha suportes para a inclusão escolar e oportunidades para a sua inserção na sociedade, entre outros aspectos, conforme apontam Pereira, Pestana e Kassar (2021, p. 31)

Entretanto, juntamente à consolidação de direitos, persistem formas de negação desses mesmos direitos, que podem ser identificadas em inúmeras características das instituições escolares: altos índices de fracasso escolar, violência institucional, baixa qualidade de instalações e infraestrutura, presença de várias formas de preconceito, entre outras.

Por esses motivos, fazem-se tão fundamentais os estudos acerca da transição para a vida com independência de pessoas com deficiência no contexto brasileiro. Neste sentido, torna-se essencial o desenvolvimento do Plano Individualizado de Transição (PIT) para esse público. Sua elaboração requer planejamento e organização, visando sempre o protagonismo do sujeito, considerando suas potencialidades, desejos e interesses, assim como os objetivos de sua família e o contexto social onde vive. A transição para uma vida independente, aliada a uma constituição identitária, possui em seu horizonte a inclusão social dos jovens e adultos, bem como seu ingresso no mundo do trabalho.

Dessa forma, esta pesquisa emerge em meio a necessidade de compreender como está ocorrendo a transição para a vida independente do público-alvo da Educação Especial³, a partir de produções científicas dentro dessa temática. Apesar de encontrarmos na literatura algumas produções acadêmicas acerca da inclusão, especialmente da inclusão educacional, pouco se tem produzido sobre o período pós-escola, temática essencial para a inclusão desses sujeitos (Alles; Boueri, 2018; Redig; Pinheiro, 2018).

Alles e Boueri (2018) realizaram uma revisão sistemática da literatura acerca das produções acadêmicas sobre deficiência intelectual e transição para a vida adulta no período de 2007 a 2017. Fagundes, Padrão e Redig (2021) teceram uma revisão integrativa sobre as pesquisas relacionadas à transição para a vida adulta e laboral de pessoas com deficiência intelectual, compreendendo o período entre 2009 e 2019. Desse modo, observamos uma lacuna desde o ano de 2019 até o ano de 2023, relativa ao que se tem pesquisado no campo de transição para a vida com independência. Tal fato evidencia a necessidade de analisar as pesquisas dos

³ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o público-alvo da Educação Especial é constituído por alunos com deficiência (sensorial, física, intelectual), Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação.

últimos cinco anos, no que diz respeito ao PIT, a fim de atualizar o número de estudos e ampliar o panorama de análises sobre essa temática, a partir da revisão sistemática da literatura.

Metodologia

Para realização deste estudo utilizou-se como metodologia, a revisão sistemática da literatura que buscou realizar o levantamento sobre as produções e publicações relativas ao processo de transição escolar de jovens e adultos com deficiências no Brasil, no período de 2019 até o fim do ano de 2023. Para Botelho, Cunha e Macedo (2011), a revisão sistemática da literatura é um método que visa reunir e resumir estudos produzidos anteriormente sobre a temática investigada, possibilitando uma avaliação criteriosa. De acordo com Silva e Rosa (2018), ela visa identificar, avaliar e resumir os achados de todos os estudos relevantes. Desse modo, a combinação de resultados fornece uma estimativa mais confiável e precisa, respondendo a uma pergunta claramente formulada.

Para isso, utiliza-se “métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes, e coletar e analisar dados de estudos incluídos na revisão” (Silva; Rosa, 2018, p. 04). Assim, objetiva analisar o conhecimento já construído em pesquisas anteriores, traçando uma investigação sobre um determinado tema. Esse exercício possibilita a síntese de vários estudos já publicados e conseqüentemente, geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores. Nesse sentido, para a realização da revisão sistemática foi preciso seguir as sete etapas definidas por Silva e Rosa (2018): 1. Formulação da pergunta/problema; 2. Localização e seleção dos estudos; 3. Avaliação crítica dos estudos; 4. Coleta de dados; 5. Análise e apresentação dos dados/resultados; 6. Interpretação dos resultados; e 7. Aprimoramento e atualização da revisão.

Seguindo essas etapas, foram selecionados artigos e estudos relacionados ao processo de transição escolar armazenados na

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). Bem como trabalhos publicados nos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (Cbee, 2021; 2023), por ser este um importante e significativo evento na área da Educação Especial e Inclusiva que acontece a cada dois anos, o qual tem um eixo temático específico sobre processos de transição intitulado “Profissionalização, Programas de Transição ao Trabalho e Acessibilidade Laboral”, além de pesquisas realizadas no *Google* acadêmico, englobando artigos publicados em periódicos e Anais de eventos, excluindo os trabalhos que não abordavam o PIT no escopo do texto.

Buscando selecionar as produções acadêmicas para esta análise, foram utilizadas no *Google* acadêmico e BDTD, as seguintes palavras-chave: 1. Plano Individual de Transição, 2. Plano Individualizado de Transição, 3. Transição para a vida adulta, 4. Processo de transição e 5. Transição para a vida pós escolar. Consideramos a busca a partir de título, resumo e palavras-chave dos textos, filtrando o período entre 2019 e 2023. Para as buscas realizadas no CBEE (2021; 2023), a pesquisa foi realizada analisando os títulos e resumos dos trabalhos publicados no eixo temático específico.

Para realização da análise, os trabalhos foram organizados em duas categorias: 1) Artigos e publicações relacionadas ao processo de transição (publicados em periódicos e Anais de eventos); e 2) Dissertações e teses que envolvem transição para a etapa pós-escola. Os trabalhos, como um todo, abordam temáticas relativas à vida independente, formação docente para a transição e individualização do ensino com vistas à transição escolar.

Resultados da pesquisa nas bases de dados referenciais

Como resultado da pesquisa, encontramos 20 produções, sendo 14, que se enquadram na categoria artigos científicos, 5 dissertações de mestrado; e 1 tese de doutorado, os quais foram organizados no quadro abaixo por título, autores, palavras-chave, local de publicação e ano de publicação.

Quadro 1: Organização das categorias de análise

Categoria 1: ARTIGOS E PUBLICAÇÕES (Periódicos e Anais de Eventos)					
Título	Autores	Palavras-Chave	Publicação	Ano	Metodologia
Dialogando sobre as estratégias educacionais diferenciadas: individualização do ensino	Vanessa Lima do Nascimento; Annie Gomes Redig	Educação Inclusiva; Individualização do Ensino; Plano Educacional Individualizado; Plano Individualizado de Transição.	X Seminário internacional: As redes educativas e as tecnologias (UERJ)	2019	Revisão da Literatura
Plano Individual de Transição: percurso de sucesso para alunos com necessidades educativas especiais	Luís Fânzeres; Anabela Cruz-Santos; Sofia Santos	Plano Individual de Transição. Necessidades Educativas Especiais. Modelos. Legislação.	Revista Educação Especial em Debate	2019	Ensaio Teórico
Plano Individual de Transição para Vida Adulta para Pessoas com Deficiência Intelectual	Ana Cristina de Carvalho; Edicléa Mascarenhas Fernandes	Deficiência Intelectual; Transição pós-escolar; Inclusão laboral.	IX Congresso Brasileiro de Educação Especial	2019	Pesquisa Qualitativa
Formação continuada docente: pessoas com deficiência intelectual no trabalho	Annie Gomes Redig; Mariana dos Santos Padrão	Transição para a vida adulta; Deficiência intelectual; Formação continuada; Inclusão laboral	Revista Educação em Foco (UFJF)	2020	Pesquisa-ação
A percepção de professores sobre o plano individualizado de	Adriana Oliveira Bernardes; Annie Redig	Plano Individual de Transição; Formação Continuada de	IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva	2020	Pesquisa Qualitativa

transição em um curso de formação continuada		Professores; Educação à Distância; Educação Inclusiva.			
Plano individualizado de transição: possibilidades para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo laboral	Annie Gomes Redig; Vanessa C. S. Pinheiro	Pessoas com deficiência intelectual. Vida independente. Mundo do trabalho. Plano Individualizado de Transição.	Revista APAE Ciência	2020	Pesquisa-ação
Transição para a vida adulta e inserção laboral de pessoas com deficiência intelectual: revisão integrativa	Iury Fagundes; Mariana dos Santos Padrão; Annie Gomes Redig.	Transição para vida ativa; mercado de trabalho; Inclusão Social.	IX Congresso Brasileiro de Educação Especial	2021	Revisão integrativa
Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído	Annie Gomes Redig	Transição; Pessoa com deficiência; Plano Individualizado de Transição.	Revista UFSM Educação (UFSM)	2021	Ensaio teórico
Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas	Cristina Angélica Aquino de C. Mascaro; Annie Gomes Redig	Deficiência intelectual; inclusão escolar; Planejamento individualizado; Desenho Universal para Aprendizagem.	Revista Teias	2021	Revisão da Literatura
Da escola para a vida: percepções docentes sobre o Plano	Deborah Lauriane da S. Sousa; Annie Gomes Redig	Deficiência Intelectual; Atendimento Educacional Especializado; Formação Continuada de Professores.	X Congresso Brasileiro de Educação Especial	2023	Abordagem qualitativa e pesquisa-ação

Individualizado de Transição (PIT)					
Transição para vida independente de jovens e adultos com deficiência: análise das produções do CBEE	Graciliana Garcia Leite; Mariana Ferraz; Juliane Aparecida de P. Perez Campos	Educação especial; transição pós-escolar; pessoa com deficiência.	X Congresso Brasileiro de Educação Especial	2023	Revisão integrativa da literatura
Plano Individualizado de Transição (PIT): inventário de habilidades com ênfase no alfabetamento	Neuzilene F. N. Burock; Annie Gomes Redig	Processo de transição; Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual	X Congresso Brasileiro de Educação Especial	2023	Pesquisa-ação
Inventário de habilidades em sexualidade: Plano Individualizado de Transição para pessoas com deficiência intelectual	Patrícia Chagas; Annie Gomes Redig	Instrumento; Individualização; Educação em Sexualidade	X Congresso Brasileiro de Educação Especial	2023	Pesquisa-ação
O Plano Individualizado de Transição como recurso pedagógico para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo	Sebastião Gomes Barbosa	Plano individual de transição; Transtorno do espectro do autismo; Recurso pedagógico, (Pós)pandemia.	Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar	2023	Revisão da Literatura

Categoria 2: DISSERTAÇÕES E TESES					
Título	Autores	Palavras-Chave	Publicação	Ano	Metodologia
Plano Individualizado de Transição: estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual	Vanessa Cabral da Silva Pinheiro	Transição para a Vida Adulta; Deficiência Intelectual; Plano Individualizado de Transição	Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ	2020	Revisão da Literatura
Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA	Vanessa Lima do Nascimento	Educação de jovens e adultos; Incapacidade intelectual; Formação docente; Deficiência Intelectual; Transição para a Vida Adulta; Atendimento Educacional Especializado	Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ	2020	Pesquisa-ação
Formação continuada de professores no processo de Transição para a Vida Adulta de jovens com deficiência intelectual	Elisiane Perufo Alles	Formação continuada de professores; Deficiência Intelectual; Currículo Funcional Natural; Transição para a vida adulta; Planejamento Centrado na Pessoa; Avaliação e planejamento educacional.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná	2020	Abordagem quase experimental por meio do delineamento de linha base múltipla entre sujeitos e do delineamento

					de pré e pós-teste
A transição para vida pós-escolar dos/as alunos/as com deficiência intelectual: um estudo em escolas de educação especial de Curitiba	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Transição para a Vida Pós-Escolar; Educação Especial do Paraná; Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná	2020	Revisão de Literatura
Alfabetramento: Plano Individualizado de Transição para um adulto com deficiência intelectual	Neuzilene Ferreira Nascimento Burock	Plano Individualizado de Transição; Alfabetramento; Deficiência Intelectual; Jovens e adultos.	Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ	2023	Estudo de Caso
Programas internacionais de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual desenvolvidos na universidade: uma revisão de escopo	Graciliana Garcia Leite	Educação Especial; programas de educação pós-secundário; transição; vida adulta independente.	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos	2023	Estudo de revisão de escopo

Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando o Quadro 1, com base nos títulos e palavras-chave, percebe-se a preocupação das pesquisas para com a formação continuada e percepções docentes, estando presentes nas categorias artigos e dissertações e teses. Esses trabalhos buscam desenvolver o PIT, sob forma de estratégias inclusivas capazes de promover uma efetiva transição para a vida pós-escolar com independência. Entende-se o professor enquanto agente fundamental nesse processo, que articula uma educação transformadora na vida do indivíduo para o qual se planeja. Nesse sentido, Capellini e Mendes (2000) enfatizam que “[...] vislumbra-se possibilidade de transformações na escola, mediante mudanças na formação inicial e permanente de todos os professores, indistintamente seja do ensino comum ou Especial”. As autoras salientam que apesar das conquistas de melhorias na formação inicial, é incontestável a necessidade de formação permanente para redirecionar as práticas, visando a efetiva inclusão escolar e atendimento às necessidades que os alunos possam apresentar.

Diante da análise empreendida, é notável a quantidade de produções providas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), associadas à linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), presentes nas duas categorias de análise, evidenciando uma grande atenção desta universidade para com os processos de transição para a vida com independência de pessoas com deficiência. Bem como o aumento do número de publicações no CBEE, no ano de 2023, em relação ao ano de 2021.

Observa-se que a maior parte das pesquisas são direcionadas para sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual. De acordo com Redig, Mascaro e Glat (2020), estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, especialmente aqueles com maior comprometimento, necessitam de uma atenção específica para que possam ser incluídos no mundo laboral ou até mesmo de progressão para níveis mais avançados de ensino. Esse processo de transição deve ter como objetivo a saída do aluno da escola,

favorecendo seu protagonismo, de forma que seja capaz de se inserir na sociedade da qual faz parte.

Tal constatação demonstra uma necessidade iminente do desenvolvimento de trabalhos e pesquisas que abarquem os demais públicos-alvo da Educação Especial. Pois, a inclusão de pessoas com deficiência deve ser pensada para além do campo pedagógico, possibilitando uma formação para a vida, buscando atender as necessidades que os sujeitos possam apresentar ao longo de seu percurso formativo, especialmente, para o processo de transição.

Os trabalhos que especificam as finalidades do processo de transição, sinalizam a inserção do sujeito no mundo do trabalho. No entanto, de acordo com Burock (2023) e Redig (2024), essa transição pode se dar para diferentes objetivos, como para ingresso no mercado de trabalho, em cursos profissionalizantes, acesso ao nível superior de ensino, para uma vida com mais autonomia e independência, para o matrimônio, moradia independente, entre outras finalidades. Entendendo que o PIT tem como objetivo organizar a transição para o período pós-escola e vida independente (Redig; Pinheiro, 2018).

Alles e Boueri (2018) apontam que são poucas as pesquisas que abordam o papel das famílias durante o período de transição. Essa afirmação pôde ser constatada ao realizar a análise dos trabalhos selecionados. Não foram observadas pesquisas direcionadas para o papel da família no processo de transição escolar. As autoras indicam a necessidade de investimento em trabalhos futuros e pesquisas que incluam essa temática, visto a importância da participação efetiva do sujeito e de sua família nesse processo. Bem como com vistas a examinar as implicações dos resultados da transição para jovens adultos e bem-estar familiar “[...] focalizando sobre como as experiências de transição influenciam a família e o bem-estar em toda a vida do jovem adulto” (Alles; Boueri, 2018, p. 12).

Destaca-se a necessidade de se empreender estudos que envolvam a escuta dos alunos enquanto sujeitos participantes do processo de transição, destacando seu protagonismo e

envolvimento, entendendo que este “deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento de procedimentos e de estratégias pedagógicas que estejam, de fato, em consonância com a perspectiva de inclusão escolar” (Glat; Estef, 2021, p. 166). Pois, diante dos trabalhos elencados nesta pesquisa, o estudo de Redig e Pinheiro (2020), da categoria artigos, cita a importância do atendimento às necessidades do aluno, no entanto, não dá enfoque ao seu protagonismo. Outros trabalhos como Pinheiro (2020), Luiz (2020) e Burock (2023), da categoria dissertações, enfatizam a necessidade da participação ativa do sujeito nesse processo, observando seus interesses, expectativas, conhecimentos já adquiridos e aspirações. Esses estudos sinalizam que a participação do estudante deve ser no sentido de direcionar as práticas e os objetivos do PIT. As demais publicações salientam questões relacionadas à formação docente, perspectivas do processo de transição e suas possibilidades.

Analisando os trabalhos os quais abordam especificamente o PIT e o processo de transição, podemos citar Barbosa (2023); Burock; Redig (2023); Chagas; Redig (2023); Fânzeres; Cruz-Santos e Santos (2019); Pinheiro (2020); Redig (2021); Redig; Pinheiro (2018); Souza; Redig (2023). Esses estudos lançam luz para o processo pós-escolar dos alunos com deficiências, principalmente a deficiência intelectual, os quais são comumente despercebidos enquanto sujeitos aptos a viverem uma vida para além da Educação Básica. Tais pesquisas também evidenciam a importância da construção de um PIT, no período transicional desse alunado repleto de especificidades e potencialidades, a fim de organizar o trabalho docente, elencar objetivos e metas prioritárias, recursos e suportes, assim como a equipe envolvida e todas as habilidades e competências a serem desenvolvidos nesse trajeto para uma vida com mais autonomia nos âmbitos educacional (no caso do Ensino Superior), laboral e social.

Considerações finais

As pesquisas, aqui apresentadas, nos revelam um recorte do panorama acerca do processo de transição no Brasil. Os estudos relacionados ao PIT, no país, são consideravelmente novos, mostrando ser um tema muito recente tanto no âmbito educacional quanto familiar. Através da revisão sistemática da literatura atual, percebemos que nos últimos 5 anos, a maior parte das publicações ocorreram nos anos de 2020 e 2023. Destaca-se também o fato de o maior número de produções terem sido realizadas por pesquisadores vinculados ao ProPEd/UERJ, enfatizando o interesse do Programa para com esta temática.

As pesquisas trazem em seu bojo o PIT como potente estratégia pedagógica para auxiliar na escolarização de pessoas com deficiência intelectual e/ou TEA, em consonância com o PEI que, por meio do trabalho colaborativo entre aluno, equipe escolar e família, colabora com a construção da inclusão acadêmica, social e laboral destes estudantes. Nessa direção, conclui-se que a partir de estratégias que visam favorecer o desenvolvimento de percursos metodológicos os quais garantam a oportunidade, o acesso e o apoio na transição da escola para a vida pós-escola, faculta-se um novo olhar sobre as necessidades que os sujeitos possam apresentar. Essa premissa possibilita a implementação da cultura de uma educação justa e igualitária para todos. Oportuniza-se assim, a participação ativa desses estudantes visando uma vida com mais autonomia e/ou independência.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de maior atenção em relação à temática para ampliar os debates, a fim de fomentar o conhecimento e a implementação do PIT nas instituições escolares brasileiras. A implementação do processo de transição para o momento pós-escola ainda requer extensa caminhada. Tanto no que se refere às práticas educacionais, quanto na elaboração e implementação de políticas públicas para que se efetive essa prática. Inclui-se, nesse paradigma, que sejam garantidos o desenvolvimento da autonomia, autogestão e autodeterminação

dos sujeitos com deficiência ou transtorno e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida para esses indivíduos, respeitando sua individualidade, interesses e perspectivas para seu futuro, para sua plena participação social nos diversos espaços da sociedade.

Destaca-se assim, a relevância de investimentos em estudos nessa área, compreendendo que o processo de transição para a vida pós-escolar é uma importante e decisiva etapa na vida de todas as pessoas. Reforça-se a importância da formação de profissionais da educação para a ressignificação das práticas docentes frente aos desafios que a educação inclusiva impõe, suscitando reflexões que apontem caminhos para a implementação da cultura de uma vida independente para todos.

Referências

ALLES, E. Perufo. *Formação continuada de professores no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervo.digital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/68861/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

ALLES, E. Perufo; BOUERI, I. Z. Transição para a vida adulta e deficiência intelectual: uma revisão sistemática na literatura. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial - CBEE*, v. 3, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee2018/trabalhos/transicao-para-a-vida-adulta-e-deficiencia-intelectualuma-revisao-sistemica-na?lang=pt-br/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BARBOSA, S. G. O Plano Individualizado de Transição como recurso pedagógico para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. *Cadernos Macambira*, 7(3), 225–231, 2023. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/CM/article/view/812/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BERNARDES, A. O.; REDIG, A. G. A percepção de professores sobre o plano individualizado de transição em um curso de formação continuada. *E-book IV CINTEDI*. Campina Grande: Realize Editora, 2020, p. 162-176. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73875/>. Acesso em: 19 mai. 2024

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

BUROCK, N. F. N. *Alfabetamento: Plano Individualizado de Transição para um adulto com deficiência intelectual*. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/20402/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

BUROCK, N. F. N.; REDIG, A. G. Plano Individualizado de Transição (PIT): inventário de habilidades com ênfase no alfabetamento. In: *Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 2023, São Carlos. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/plano-individualizado-de-transicao-pit-inventario-de-habilidades-com-enfase-no-a?lang=pt-br/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CAPELLINI, V. L.; MENDES, E. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare Revista de Educação*, vol. 2, n° 4, jul/dez, 2000, p. 113-128. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659/>. Acesso em: 08 mai. 2024.

CARVALHO, A. C. de; FERNANDES, E. Plano Individual de Transição para Vida Adulta para Pessoas com Deficiência Intelectual. In: *Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão*

Escolar, 2019, Florianópolis. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/trabalhos/plano-individual-de-transicao-para-vida-adulta-para-pessoas-com-deficiencia-inte?lang=pt-br> /. Acesso em: 30 jun. 2024.

CHAGAS, P.; REDIG, A. G. Inventário de habilidades em sexualidade: Plano Individualizado de Transição para pessoas com deficiência intelectual. In: *Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 2023, São Carlos. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/inventario-de-habilidades-em-sexualidade-plano-individualizado-de-transicao-para?lang=pt-br/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FAGUNDES, I.; PADRÃO, M. dos S.; REDIG, A. G. Transição para a vida adulta e inserção laboral de pessoas com deficiência intelectual: revisão integrativa. In: *Anais do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)*, São Carlos. 2021. Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/4939/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

FÂNZERES, L.; CRUZ-SANTOS, A.; SANTOS, S. Plano Individual de Transição: percurso de sucesso para alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Educação Especial em Debate*, v. 4, n. 8, p. 5–21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/28538/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. 3. ed., Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184/>. Acesso em: 17 de mai. de 2024.

LEITE, G. G. *Programas internacionais de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual desenvolvidos na universidade: uma revisão de escopo*. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos - SP, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/19586/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LEITE, G. G. *et al.* Transição para vida independente de jovens e adultos com deficiência: análise das produções do CBEE. In: *Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)*, São Carlos. 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee2023/trabalhos/transicao-para-vida-independente-de-jovens-e-adultos-com-deficiencia-analise-das?lang=pt-br/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

LUIZ, L. C. de O. *A Transição Para Vida Pós-escolar dos/as Alunos/as com Deficiência Intelectual: um Estudo em Escolas de Educação Especial de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/69172/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

MASCARO, C. A.; REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias*, 22(66), 66–79, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57019/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

NASCIMENTO, V. L. do. *Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA*. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/17331/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

NASCIMENTO, V. L. do; REDIG, A. G. Dialogando sobre as estratégias educacionais diferenciadas: Individualização do ensino. *In: As Redes Educativas e as Tecnologias Liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos*, 2019, Rio de Janeiro. 2019.

PEREIRA, G. R. (org.) *Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

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.

REDIG, A. G. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. *Educação*, 46(1), e 59/1–26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644443012/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do Plano Individualizado de Transição - PIT: primeiros passos*. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/742086/1/documento-norteador-para-implementacao-do-plano-individualizado-de-transicao-pit-primeiros-passos.pdf/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

REDIG, A. G. A vida pós-escola para a pessoa com deficiência intelectual: uma análise a partir de seus relatos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1824–1835, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12558/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

REDIG, A. G.; PADRÃO, M. dos S. Formação continuada docente: pessoas com deficiência intelectual no trabalho. *Educação em Foco*, 25(3), 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2020.v25.32902/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

REDIG, A. G.; PINHEIRO, V. Plano Individualizado de Transição como instrumento para estudantes com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado. In: *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial*, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/plano-individualizado-de-transicao-como-instrumento-para-estudantes-com-deficien?lang=pt-br/>. Acesso em: 07 jun. 2024.

REDIG, A. G.; PINHEIRO, V. Plano Individualizado de Transição: possibilidades para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo laboral. *Apae Ciência*, v. 9, n. 1, p. 44–56, 2020. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/137/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SILVA, A. F. da; ROSA, W. L. de O. da. *Revisão Sistemática e Meta-análise*. Apostila. Rio Grande do Sul: UFPel, 2018.

SOUSA, D. L. da S.; REDIG, A. G. Da Escola para a vida: Percepções Docentes Sobre o Plano Individualizado de Transição (PIT). In: *Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial*, 2023, São Carlos. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/da-escola-para-a-vida-percepcoes-docentes-sobre-o-plano-individualizado-de-trans-2?lang=pt-br/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

Revisão sistemática da literatura: Processo de transição para vida independente

Adriana da Silva Maria Pereira
Alexandre Botelho José
Daniele Mattos do Nascimento Alberich

Se queres prever o futuro, estuda o passado.
(Confúcio)

Introdução

Ao revisitar o passado, é possível observar uma trajetória histórica a partir dos acontecimentos sociais, culturais e políticos. Esta análise visa compreender, por meio das pesquisas, como o processo de transição de pessoas com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) acontece no Brasil e com isso, refletir sobre as perspectivas futuras dessa temática. É nessa direção, como alguém que navega rumo ao desconhecido apenas com uma bússola e um mapa em busca de novos horizontes, que serão apresentadas as perspectivas de futuro para jovens e adultos com DI e com TEA.

Para isso, serão discutidos os resultados de pesquisas científicas publicadas na *Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil)* e no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), no período de 2015 a 2023, que têm como foco o processo de transição para a vida independente. Esse processo representa um ritual de passagem para o acesso dos indivíduos a direitos e deveres político-jurídicos, considerado um marco significativo na transição entre fases da vida, assim como “existiam *ritos de passagem* que demarcavam, de modo preciso, a transição dos jovens para a idade adulta” (Pais, 2009, p. 374, grifo do autor).

Além disso, a análise desses estudos permitirá identificar os principais desafios e estratégias adotadas para promover a inclusão social e laboral de jovens e adultos com DI e TEA, destacando as melhores práticas e políticas públicas que contribuem para uma transição bem sucedida e o desenvolvimento de uma vida independente e autônoma.

Preceitos para a Vida Independente

Com a promulgação das Políticas Públicas de Inclusão (Brasil, 2008, 2015) entre outros, o processo educacional que valoriza a diversidade e a inclusão está sendo incentivado, promovendo a eliminação de barreiras para uma inclusão social mais efetiva das Pessoas com Deficiência (PcD). Para que o percurso formativo de jovens e adultos com DI e TEA seja realmente inclusivo, deve-se possibilitar acessibilidade curricular por meio de planejamentos personalizados, como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e Plano Individualizado de Transição (PIT). Este planejamento, em especial o PEI, permite a personalização do ensino, oferecendo uma orientação adequada e promovendo um percurso formativo diferenciado (Mascaro, 2021).

Conforme pesquisas de Redig (2019; 2021; 2024), a inclusão começa na escola e vai além dos conteúdos pedagógicos, abrangendo o desenvolvimento de habilidades para a vida, que proporcionam autonomia e independência. Dirigir e controlar a própria vida é um desafio para esses jovens, muitas vezes vistos como incapazes de autodeterminação. Portanto, é essencial conscientizar as famílias e cuidadores desde a escolarização sobre os interesses futuros desses jovens, alinhando expectativas com as preferências individuais.

A transição pós-escolar pode ser implementada com planos estruturados dentro do PIT, visando a preparação para a vida independente. Nos Estados Unidos, políticas focadas na autodeterminação, educação inclusiva e desenvolvimento de carreira para pessoas com DI incluem “aconselhamento sobre

exploração profissional, formação para o trabalho, aprendizagem baseada no trabalho, aconselhamento no ensino pós-secundário e serviços de autorrepresentação e mentoria” (Paiewonsky; Redig; Watson, 2023, p. 218).

Morgan e Riesen (2016) discutem a transição pós-escolar com base em modelos americanos, destacando a importância de redes de apoio comunitário para criar programas de relacionamento entre jovens e instituições como empresas, organizações, ONGs e outras. Destaca-se também, a importância do envolvimento familiar para que o jovem se sinta estimulado e livre para fazer escolhas de maneira apoiada e informada, desenvolvendo competências profissionais e permitindo a experiência laboral e a participação no mercado de trabalho.

Percurso Metodológico

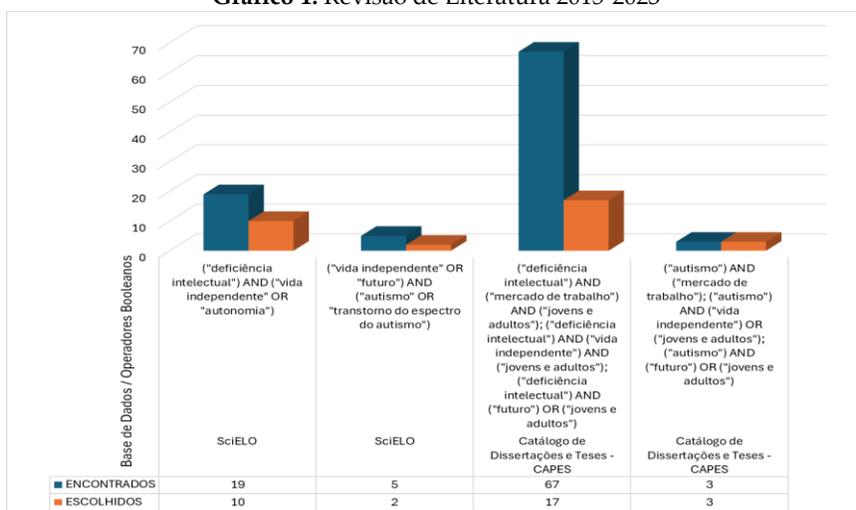
Optou-se pela Revisão Sistemática de Literatura (RSL) como “instrumento que agrupa, sintetiza e integra evidências científicas geradas por resultados de pesquisas empíricas, metodologicamente controladas com rigor” (Medrado; Gomes; Nunes Sobrinho, 2020, p. 105), por entender que ela pode identificar lacunas nos estudos científicos e “apontar o quanto as evidências empíricas contradizem ou confirmam as hipóteses teóricas, ou mesmo são capazes de suportar o processo de geração de novas hipóteses” (Medrado; Gomes; Nunes Sobrinho, 2020, p. 111).

Considerando o período de 2015 a 2023, selecionaram-se artigos científicos, dissertações e teses para investigar as perspectivas de futuro para jovens e adultos com DI e TEA no contexto de transição para a vida independente. Após a análise dos textos e extração dos resultados, considerando a trajetória histórico-cultural das PcD no Brasil e a promulgação da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), este referencial político mostrou-se significativo para “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos

direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 1).

Delimitou-se como base de dados as seguintes redes: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que contribuem globalmente para o acesso aberto à produção de conhecimento e comunicação de pesquisa, utilizando descritores organizados a partir dos operadores booleanos, conforme ilustrado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Revisão de Literatura 2015-2023



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Utilizando a combinação dos operadores booleanos “AND” e “OR” junto aos descritores, foi possível realizar o levantamento das pesquisas científicas conforme a proposta de investigação. Na primeira etapa, foram selecionados 24 artigos e 67 teses/dissertações. Na segunda etapa, aplicando critérios de inclusão – que exigem apresentação de dados empíricos, publicação em periódicos ou conferências revisados por pares no período propostos neste estudo, e abordagem predominante do tema da pesquisa, focando em estudantes jovens com DI e TEA – e critérios de exclusão – textos que não atendem aos critérios de

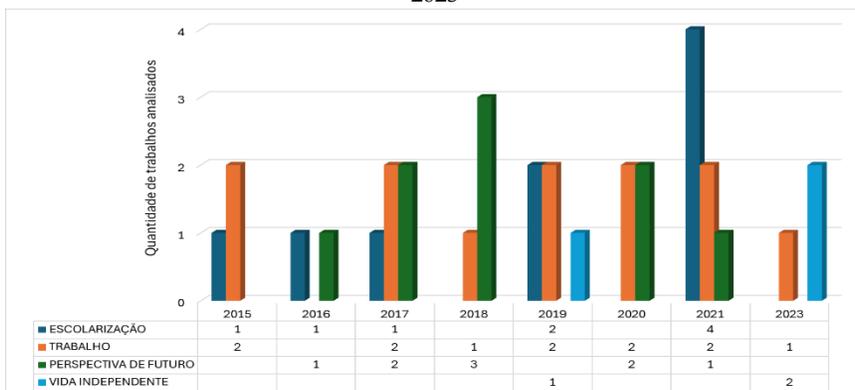
inclusão, publicações duplicadas, revisões de literatura sem dados empíricos, estudos de caso com menos de cinco participantes, e artigos não disponíveis em texto completo –, apenas 12 artigos e 20 teses/dissertações foram selecionados para esta investigação e posteriormente as pesquisas selecionadas foram analisadas em categorias temáticas.

A busca foi refinada para pesquisas realizadas no Brasil, com ênfase na vida independente e futuro de jovens e adultos com DI e TEA. Observou-se que, com os avanços em políticas públicas para inclusão social e escolar desse grupo (Mascaro, 2021; Redig, 2021, 2024), e o aumento significativo da presença desses jovens e adultos em escolas profissionalizantes, universidades, mercado de trabalho e outros espaços não formais, é possível vislumbrar um panorama promissor para o futuro desse grupo.

Análise Transicional

A partir da RSL realizada, foi possível organizar os dados de artigos, dissertações e teses sobre jovens e adultos com DI e TEA, dividindo-os em quatro categorias: 1) Escolarização; 2) Perspectiva de futuro; 3) Trabalho; e 4) Vida independente. Os resultados destacam avanços promissores em políticas públicas de inclusão e o impacto positivo dessas iniciativas na educação, preparação para o trabalho e autonomia desses indivíduos.

Gráfico 2: Artigos / Dissertações / Teses – Quantidade por categoria e ano 2015-2023



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

No Quadro 1 a seguir serão apresentados os resultados das abordagens metodológicas utilizadas.

Quadro 1: Extração de Dados – Revisão Sistemática de Literatura

ARTIGOS ACADEMICOS				
ANO	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO DE PESQUISA	CATEGORIAS
2017	Redig, A.G.; Glat, R.	Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual	Pesquisa-ação, envolvendo avaliação do campo, treinamento e acompanhamento dos sujeitos em suas atividades.	TRABALHO
2018	Gusmão, E.C.R.; Matos, G.S.; Alchieri, J.C.; Chianca, T.C.M.	Habilidades adaptativas sociais e conceituais de indivíduos com deficiência intelectual	Estudo Descritivo.	PERSPECTIVA DE FUTURO
2018	Pereira-Silva, N.L.; Furtado, A.V.; Andrade, J.F.C.M.	A Inclusão no Trabalho sob a Perspectiva das Pessoas com Deficiência Intelectual	Investigação, coleta de dados/questionários, entrevistas.	TRABALHO
2018	Takebayashi, R.B.; Fernandes, H.; Cruz, M.G.S.; Persequino, M.G.; Marques, S.E.M.; Horta, A.L.M.	O envelhecimento de famílias com integrantes com deficiência intelectual	Pesquisa qualitativa com uso do Modelo Calgary de Avaliação Familiar (MCAF) como referencial metodológico.	PERSPECTIVA DE FUTURO

2019	Alles, E.P.; Castro, S.F.; Menezes, E.C.P.; Dickel, C.A.G.	(Re)Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual	Pesquisa-ação.	ESCOLARIZAÇÃO
2019	Rosa, F.D.; Matsukura, T.S.; Squassoni, C.E.	Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA	Estudo de levantamento vinculado a pesquisa.	ESCOLARIZAÇÃO
2019	Silva, M.C.; Mieto, G.S.M.; Oliveira, V.M.	Estudos Recentes sobre Inclusão Laboral da Pessoa com Deficiência Intelectual	Revisão Sistemática.	TRABALHO
2020	Alves, A.P. R.; Silva, N.R.	O que as Pessoas com Deficiência Intelectual pensam sobre a sua Participação no Trabalho a partir de dois Estudos de Casos	História de vida. Estudo de caso.	TRABALHO
2020	Frederico, J.C.C.; Laplane, A.L.F.	Sobre a Participação Social da Pessoa com Deficiência Intelectual	Análise de dados.	TRABALHO
2020	Orru., S.E.	Singularidades e Impacto Social del Autismo Severo en Brasil	Pesquisa descritiva-explicativa, utilizando dados quantitativos e qualitativos com uma abordagem qualitativa.	PERSPECTIVA DE FUTURO
2021	Glat, R.; Estef, S.	Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual	História de Vida.	ESCOLARIZAÇÃO
2022	Fonseca, S.C.; Carvalho-Freitas, M.N.; Oliveira, M.S.	Formas de Avaliação e de Intervenção com Pessoas com Deficiência Intelectual nas Escolas	Pesquisa exploratória, de abordagem quantitativa e qualitativa.	ESCOLARIZAÇÃO

TESES & DISSERTAÇÕES				
ANO	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO DE PESQUISA	CATEGORIAS
2015	Dota, F.P.	Inclusão da Pessoa com Deficiência Intelectual no Mercado de Trabalho: Avaliação de um Programa de Capacitação Profissional	Pesquisa quantitativa e qualitativa.	TRABALHO
2015	Maciel, A.M.A.	O Trabalho Didático da Escola de Tempo Integral na Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual	Pesquisa qualitativa, com delineamento etnográfico.	ESCOLARIZAÇÃO
2015	Piovesan, S.D.	Sistema Imersivo para Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual no Mercado de Trabalho	Pesquisa qualitativa e quantitativa.	TRABALHO
2016	Lopes, B.J.S.	Programa de Transição para a Vida Adulta de Jovens com Deficiência Intelectual em Ambiente Universitário	Pesquisa quantitativa.	PERSPECTIVA DE FUTURO
				ESCOLARIZAÇÃO
2017	Aydos, V.	“Não é só cumprir as Cotas”: Uma Etnografia sobre Cidadania, Políticas Públicas e Autismo no Mercado de Trabalho	Pesquisa qualitativa, com ênfase na Etnografia.	TRABALHO
2017	Felicio, N.C.	Inclusão dos Alunos Público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio: Concepções e Atuação Docente	Pesquisa qualitativa.	ESCOLARIZAÇÃO
2017	Freitas, V.S.	Representações Sociais sobre Envelhecer com Deficiência: Um Estudo com Famílias	Pesquisa qualitativa.	PERSPECTIVA DE FUTURO
2017	Souza, N.E.	Narrativas de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual: Uma Reflexão sobre Autopercepção e Trajetória Escolar a partir da Metodologia de História de Vida	Pesquisa qualitativa,-História de Vida.	PERSPECTIVA DE FUTURO

2018	Faria, R.A.	Autorrepresentação de Pessoas com Deficiência Intelectual: A concepção sobre a Deficiência e os “Sonhos” para o Futuro	Pesquisa quantitativa.	PERSPECTIVA DE FUTURO
2019	Jaime, F.E.A.	Preparação Laboral de Estudantes com Deficiência Intelectual visando uma futura inserção no Trabalho	Pesquisa quantitativa.	TRABALHO
2019	Zutião, P.	Programa EAD “Vida Independente” para Familiares de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual	Pesquisa qualitativa.	VIDA INDEPENDENTE
2020	Nascimento, V.L.	Formação Docente: Pensando o momento Pós-escola de Estudantes com Deficiência Intelectual da EJA	Pesquisa-ação.	PERSPECTIVA DE FUTURO
2021	Basto, A.T.O.S.	O Mercado de Trabalho para Pessoas Diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): As Práticas de Gestão Direcionadas a estes Profissionais	Pesquisa qualitativa.	TRABALHO
2021	Botelho, B.H.F.	A Extrafiscalidade Tributária como Mecanismo de Fomento às Políticas Públicas de Inclusão de Pessoas com Autismo no Mercado de Trabalho	Pesquisa qualitativa e pesquisa-ação.	TRABALHO
2021	Nascimento, S.T.	Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior: Estudo de Caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Pesquisa quantitativa e qualitativa.	ESCOLARIZAÇÃO
2021	Santos, S.C.P.	A Reflexividade sobre Competências Docentes no Ensino de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual para a Vida Pós-Escola	Pesquisa qualitativa.	PERSPECTIVA DE FUTURO

2021	Silva, I.F.	Tecendo Redes: Vivência Universitária de Alunos com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista	Pesquisa-ação.	ESCOLARIZAÇÃO
2023	Padrão, M.S.	Formação Continuada para Profissionais da Educação na Pandemia: Transição Educacional de Pessoas com Deficiência Intelectual para o Mundo do Trabalho	Pesquisa quantitativa.	TRABALHO
2023	Burock, N.F.N.	Alfabetamento: Plano Individualizado de Transição para um Adulto com Deficiência Intelectual	Pesquisa qualitativa.	VIDA INDEPENDENTE
2023	Carvalho, A.C.	O Adulto que posso e me permitem ser: O desafio do Processo de Transição para a Vida Adulta da Pessoa com Deficiência	Pesquisa qualitativa em formato "multipaper".	VIDA INDEPENDENTE

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Como demonstrado no Quadro acima, a RSL realizada abrange a inclusão e a transição para a vida adulta de pessoas com DI e TEA, utilizando dados de artigos acadêmicos e teses/dissertações que oferecem diversas perspectivas e abordagens metodológicas. Desde estudos qualitativos sobre vida independente até pesquisas quantitativas sobre o mercado de trabalho e cada estudo contribui de maneira significativa.

O Quadro reflete a diversidade de temas explorados, como escolarização, trabalho, perspectivas de futuro e vida independente, destacando a complexidade e a importância de práticas pedagógicas flexíveis, como as que são promovidas pelo PIT no contexto brasileiro, pois ele é mais visto como uma prática pedagógica que permite a adaptação do currículo, desempenhando um papel importante na promoção da inclusão e na preparação para a vida adulta. Além disso, o papel das políticas públicas é fundamental na efetivação dessas práticas e na promoção de uma inclusão verdadeiramente eficaz.

A seguir estão apresentadas as categorias analisadas nesta RSL. A partir das análises e discussões nos textos revisados, emerge uma compreensão abrangente e multifacetada dos desafios e oportunidades na transição para a vida independente de pessoas com DI e TEA. A análise dessas categorias não apenas amplia o conhecimento acadêmico sobre o tema, mas também destaca estratégias essenciais para promover uma transição bem sucedida e sustentável para a vida adulta independente desses grupos vulneráveis.

Escolarização

A escolarização, entendida como o processo de inserção e progressão dos indivíduos no sistema educacional formal, é uma categoria de pesquisa fundamental na Educação. Ela contribui para a análise de políticas educacionais, acesso e permanência na escola, qualidade do ensino e práticas pedagógicas.

Para garantir a escolarização de pessoas com DI e TEA, na perspectiva da educação inclusiva, é essencial desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades desses estudante. Isso envolve adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas e formação contínua dos educadores, garantindo um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Conforme Fagundes (2021, p. 18), a escola deve ir além do ensino acadêmico, promovendo “a formação da identidade pessoal, o desenvolvimento de habilidades para a vida e assegurando a individualidade de cada sujeito no seu percurso formativo”. Isso implica um trabalho pedagógico que valorize as potencialidades dos estudantes, promovendo o desenvolvimento integral e a inclusão social.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência é um processo multidimensional que abrange diversos aspectos, com destaque para as dimensões pedagógica, social, formativa e avaliativa.

A *dimensão pedagógica* concentra-se no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino adaptadas para atender às necessidades de todos os estudantes. Como destacam Glat e Estef (2021, p. 166), “uma proposta educacional que acate a diversidade, conforme previsto pelas políticas de Educação Inclusiva, a diferenciação no ensino não é dirigida somente para os estudantes com deficiência, mas para todos que demonstrarem dificuldade em acompanhar os conteúdos curriculares veiculados”.

No que tange à *dimensão social*, busca-se compreender e implementar formas pelas quais a escola pode promover a inclusão social e a interação entre todos os estudantes. Nessa perspectiva, Felício (2017, p. 51) recorre a Veiga (2009), que enfatiza que “o ensino deve sempre considerar a realidade e o contexto social mais amplo, pois é inseparável da aprendizagem”. Por ser uma prática social, o ensino constitui-se como uma atividade profissional complexa, demandando comprometimento, responsabilidade e preparação do professor para formar o estudante como sujeito social.

Quanto à *dimensão formativa*, esta engloba a formação continuada de professores e profissionais da educação, especialmente para o

trabalho com estudantes com DI e TEA. Nesse sentido, Felicio (2017, p. 121) ressalta a necessidade de criar “programas de formação continuada em curto, médio e longo prazo, a fim de auxiliá-lo, suprir certas carências em sua formação, e promover o contato com conhecimentos específicos da Educação Especial”.

A *dimensão avaliativa*, por sua vez, concentra-se na avaliação do progresso dos estudantes com deficiência, propondo adaptações nas avaliações para melhor refletir o desenvolvimento individual. Como apontam Alles *et al.* (2019, p. 374), é fundamental considerar “atividades de vida diária; atividades de vida em comunidade; atividades de aprendizagem ao longo da vida; atividades de emprego; atividades de saúde e segurança; atividades sociais; e atividades de proteção e defesa”.

Dessa forma, a pesquisa sobre escolarização com foco na inclusão escolar apresenta um caráter multidisciplinar, sendo fundamental para o desenvolvimento de políticas e práticas educativas que efetivamente promovam a inclusão, a equidade e a qualidade no ensino para todos os estudantes.

Perspectivas de Futuro

O processo de inclusão acadêmica e social de jovens com DI e TEA enfrenta estigmas de ineficiência e incapacidade, criando desafios para demonstrar o desenvolvimento de habilidades. À medida que esses jovens avançam na faixa etária e concluem sua trajetória escolar, surgem questionamentos sobre suas possibilidades de engajamento social e autonomia futura, logo é de suma importância pensar no amanhã desses jovens trabalhando com Atividades de Vida Diária (AVD), visando um horizonte autônomo, aspirando uma vida independente.

Nos apontamentos de Faria (2018) e Gusmão *et al.* (2019), enfatiza-se que os jovens com DI são frequentemente considerados incapazes, com poucas iniciativas para inclusão social, e que cuidadores e professores subestimam suas capacidades, resultando em investimentos insuficientes no desenvolvimento de habilidades

essenciais. Por sua vez, Nascimento (2020) salienta em sua pesquisa que os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são formados a pensar no momento pós-escola dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), resultando em um processo de transição para a vida independente, trazendo uma perspectiva de futuro para estes jovens e adultos. Da mesma forma, Santos (2021) afirma a importância de formações para docentes baseadas em reflexões e desenvolvimento de competências para promover a inclusão social e laboral dos jovens adultos.

A pesquisa de Lopes (2016) analisou os efeitos de um programa de transição para jovens com DI na universidade, destacando ganhos significativos no desenvolvimento acadêmico, formação e vida social, culminando em maior independência. Os estudos ressaltam que quanto mais tardio o desenvolvimento para a autonomia, maior a dificuldade do processo de autodeterminação, autoproteção e autonomização, sendo assim, para eliminar barreiras atitudinais e preconceitos é fundamental desenvolver habilidades de vida independente desde o início do percurso de aprendizagem, conscientizando todos os agentes envolvidos com o indivíduo. Lopes (2016) e Nascimento (2020) tencionam programas de transição envolvendo docentes e estudantes trazendo melhorias na promoção da inclusão social, em vista disso se enquadram também na categoria Escolarização, dessa forma pode-se inferir que participam de ambas as categorias.

Nos apontamentos de Takebayashi *et al.* (2018) e Souza (2017), a superproteção das famílias, aliada à falta de autonomia, dificultam a participação social e inserção no mercado de trabalho, por isso as reuniões e avaliações no processo de transição do estudante, utilizando as estratégias pedagógicas do PIT, são tão relevantes para o esclarecimento das famílias e escuta ativa desses jovens que carecem em expressar suas escolhas e predileções para a posteridade.

A ausência de políticas públicas efetivas resulta em uma sobrecarga significativa para as famílias de pessoas com deficiência, comprometendo suas perspectivas de futuro. Essa situação é

agravada pela escassez de informações, falhas no acompanhamento e carência de avaliações necessárias para promover a transição para uma vida mais independente, criando barreiras que dificultam a efetiva participação social desses indivíduos.

Nesse contexto, Freitas (2017) evidencia a urgente necessidade de maior atenção às demandas específicas dos adultos com Deficiência Intelectual (DI). O autor destaca que a concentração das responsabilidades de cuidado exclusivamente nas famílias não apenas gera um impacto negativo na qualidade de vida dos cuidadores, mas também cria obstáculos para sua efetiva participação na organização social.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de programas intersetoriais que envolvam Saúde e Educação para proporcionar acompanhamento contínuo a cuidadores e jovens adultos. Considerando o exposto, a perspectiva de futuro desses jovens e adultos está diretamente relacionada ao desenvolvimento de habilidades desde o início da escolarização, por isso a formação docente é tão urgente e essencial para a construção desse desenvolvimento, assim como o estímulo e a construção de um processo protagonista, proporcionando que o sujeito vislumbre o seu próprio futuro, por sua vez para acontecer esse protagonismo é fundamental o envolvimento das famílias em estratégias pedagógicas que ofereçam reuniões para abordar as possibilidades de inclusão social e laboral.

Trabalho

Essa categoria visou explorar a temática da participação em atividades laborais, focando na inclusão de pessoas com DI e TEA. O objetivo foi entender e promover a inserção desses indivíduos no mercado de trabalho, garantindo igualdade de oportunidades e valorização da diversidade nas organizações. Basto (2021, p. 16) observa “um maior engajamento de algumas empresas pela maior representatividade da diversidade na força laboral”.

Um dos aspectos centrais é a política de cotas para PcD. No Brasil, a Lei nº 8.213/1991 (Brasil, 1991) exige que empresas com 100 ou mais funcionários preencham uma porcentagem de suas vagas com trabalhadores reabilitados, ou PcD. Silva, Mieto e Oliveira (2019, p. 477) afirmam que “a lei de cotas constitui uma abertura de possibilidades para as pessoas com DI de terem acesso ao mercado de trabalho como reconhecimento das suas potencialidades”. Contudo, as cotas devem ser acompanhadas de iniciativas que garantam o sucesso e a permanência dos trabalhadores com deficiência.

A inclusão de pessoas com DI e TEA no mercado de trabalho também exige uma mudança cultural nas organizações. Alves e Silva (2020, p. 111) destacam que “a inserção da pessoa com deficiência intelectual no mercado formal de trabalho compreende um cenário de desafios e de incertezas”. Botelho (2021, p. 16) ressalta a necessidade de “fomentar a inclusão da pessoa com autismo no mercado de trabalho” para garantir sua sustentabilidade econômica e sentimento de pertencimento cidadão.

A capacitação laboral é essencial para preparar pessoas com DI e TEA para o mercado de trabalho. Redig e Glat (2017, p. 333) afirmam que a profissionalização de pessoas com DI requer “condições diferenciadas para capacitação e inserção em atividades de trabalho”. Programas de treinamento devem ser adaptados às necessidades individuais, utilizando recursos apropriados. A capacitação no local de trabalho, com suporte de um instrutor, “facilita o aprendizado das atividades e a adaptação no ambiente institucional” (Redig; Glat, 2017, p. 348).

A colaboração público-privada e os investimentos fiscais são vitais para promover a inclusão de PcD no mercado de trabalho. Botelho (2021, p. 52) destaca que “a colaboração entre setores públicos e privados poderá servir como processo que, além de inclusão, investirá em retornos intergeracionais”. Promover a participação no trabalho de pessoas com DI e TEA envolve políticas de cotas, inclusão organizacional, capacitação laboral e políticas públicas. Isso é muito importante para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Vida Independente

O conceito de “vida independente” é amplo, abrangendo a capacidade das pessoas de tomar decisões que afetam suas vidas, como votar, gerir seu dinheiro, e nutrir relacionamentos (Redig, 2024). A implementação do PIT e do PEI é primordial para essa transição. Para planejar estratégias eficazes, é essencial conhecer o jovem, seus interesses, dificuldades e capacidades, pois é uma metodologia importante para garantir escolarização significativa para os estudantes com DI e com estratégias para o desenvolvimento de habilidades para o momento pós-escola, pois “a partir do momento em que ele sabe onde quer chegar, conseguirá ser protagonista da sua própria vida e não espectador/coadjuvante” (Redig, 2024, p. 14).

O PEI deve abranger metas que se estendam por várias áreas essenciais, incluindo aspectos acadêmicos, sociais e profissionais. Isso significa que o plano deve definir objetivos claros e específicos para o desenvolvimento acadêmico do indivíduo, promover o crescimento em habilidades sociais e garantir que haja uma preparação adequada para a inserção no mercado de trabalho.

Zutião (2019) conduziu um programa de Educação a Distância (EaD) chamado “Vida Independente” para familiares de jovens e adultos com deficiência intelectual, visando auxiliar na transição para a vida independente. Os resultados mostraram uma melhoria significativa no desempenho das famílias ao longo do programa, especialmente nos temas de Habilidades Adaptativas e Currículo Funcional Natural. Já Burock (2023) realizou um estudo de caso qualitativo, analisando o processo de transição para a vida independente de um adulto com DI. O estudo demonstrou que o PIT facilitou o desenvolvimento da autonomia e habilidades de leitura, escrita e interpretação, resultando em maior qualidade de vida e autonomia.

Por fim, Carvalho (2023) utilizou o modelo “*multipaper*” para apresentar uma compilação de artigos sobre a transição para a vida adulta de pessoas com DI. A pesquisa destacou a necessidade de

dar voz a essas pessoas, permitindo que decidam sobre suas vidas e alcancem a independência. As falas dos participantes foram categorizadas em empoderamento, futuro, capacitismo, privação e resiliência, evidenciando a importância de atividades que promovam a gestão autônoma de suas vidas e participação ativa na sociedade. Essas pesquisas adotam abordagens variadas, enfatizando a necessidade de capacitação, apoio familiar, combate ao capacitismo e métodos de ensino-aprendizagem adaptados, como o PIT, para garantir a independência destes sujeitos.

Considerações finais

A análise das pesquisas sobre a transição para a vida independente de jovens e adultos com DI e TEA evidencia a necessidade de um enfoque cuidadoso e adaptado às particularidades desses indivíduos. Este processo de transição é intrinsecamente complexo e envolve múltiplas dimensões, como a acadêmica, social e profissional. Apenas mediante estratégias multidisciplinares e uma compreensão profunda das necessidades específicas desses indivíduos é possível promover uma transição bem sucedida para a vida independente e autônoma.

A RSL realizada revisitou diversas nuances e contribuições valiosas, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios que as pesquisas mostram sobre os desdobramentos do processo de transição, ainda presentes no campo da educação e inclusão social dessas pessoas. A escolarização, como ponto de partida, desempenha um papel crucial na formação e no desenvolvimento das habilidades necessárias para a vida adulta.

A adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas e a formação contínua dos educadores são fundamentais para garantir uma educação inclusiva e eficaz. Em síntese, com os resultados das pesquisas discutidas sobre escolarização, verifica-se que, quanto maior o incentivo à formação docente sobre transição para uma vida independente, maiores se tornam as perspectivas de futuro para jovens e adultos.

As perspectivas de futuro analisadas apontam para a necessidade de programas específicos, como o PIT e o PEI, que possam orientar e apoiar os jovens e adultos com DI e TEA em sua trajetória para a independência. Portanto, a sugestão para futuros estudos é sobre a ampliação do investimento em formação docente sobre a transição pós-escolar, diante da dificuldade nas pesquisas em encontrar estudantes com DI no Ensino Médio aptos para ingressarem no Ensino Superior, evidenciando a necessidade urgente de investimentos na inclusão educacional e social desses jovens que enfrentam altos índices de evasão escolar.

A inclusão no mercado de trabalho, um dos maiores desafios enfrentados, depende não apenas de políticas públicas, como a lei de cotas, mas também de uma mudança cultural nas organizações, que precisa valorizar a diversidade e garantir a permanência e o sucesso desses indivíduos no ambiente laboral. Os resultados desse estudo reforçam que os jovens com DI e TEA que chegam ao mercado de trabalho se sentem mais engajados na sociedade. A inclusão dessas pessoas no âmbito laboral é um aspecto importante para o desenvolvimento de pesquisas empíricas mapeando o contexto nacional.

Este estudo, ao revisitar diversas perspectivas teóricas e empíricas, destaca a importância de um compromisso contínuo com a inclusão e o desenvolvimento integral de pessoas com DI e TEA desde o início do percurso de aprendizagem. O caminho que estamos trilhando aponta para uma sociedade mais inclusiva e justa, onde o reconhecimento e a valorização das potencialidades de cada indivíduo são essenciais para promover uma transição harmoniosa e sustentável para a vida adulta independente. As perspectivas futuras indicam que, com o fortalecimento dessas práticas, podemos esperar avanços significativos na construção de uma sociedade que realmente acolha e apoie a diversidade.

Por fim, a vida independente, conceito central deste estudo, envolve uma série de competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas desde a infância até a vida adulta. A transição bem sucedida para a vida independente requer um planejamento

cuidadoso e personalizado, levando em consideração os interesses, capacidades e contextos individuais. A implementação de estratégias pedagógicas e sociais que promovam a autonomia e a participação ativa na sociedade é essencial para assegurar que esses jovens e adultos possam exercer plenamente seus direitos e deveres como cidadãos.

Referências

ALLES, E. P. *et al.* (Re)Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 3, p. 373–388, jul. 2019.

ALVES, A. P. R.; SILVA, N. R. da. O que as pessoas com deficiência intelectual pensam sobre a sua participação no trabalho a partir de dois estudos de casos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 1, p. 109-124, jan./mar. 2020.

AYDOS, V. “*Não é Só Cumprir As Cotas*”: Uma Etnografia Sobre Cidadania, Políticas Públicas e Autismo no Mercado de Trabalho. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2017.

BASTO, A. T. O. da Si. *mercado de trabalho para pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA): as práticas de gestão direcionadas a estes profissionais*. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional MPGC) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2021.

BOTELHO, B. H. F. *A extrafiscalidade tributária como mecanismo de fomento às políticas públicas de inclusão de pessoas com autismo no mercado de trabalho*. 2021. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

BRASIL. *Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jul. 1991.

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

BRASIL. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BUROCK, N. F. N. *Alfabetamento: Plano Individualizado de Transição para um adulto com deficiência intelectual*. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

CARVALHO, A. C. de. *O adulto que posso e me permitem ser: o desafio do processo de transição para a vida adulta da pessoa com deficiência*. 2023. 153 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

DOTA, F. P. *Inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho: avaliação de um programa de capacitação profissional*. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2015.

FARIA, R. A. de. *Autorrepresentação de pessoas com deficiência intelectual: a concepção sobre a deficiência e os “sonhos” para o futuro*. 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FELICIO, N. C. de. *Inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino médio: concepções e atuação docente*. 2017. Dissertação

(Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FONSECA, S. C. *et al.* Formas de Avaliação e de Intervenção com Pessoas com Deficiência Intelectual nas Escolas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 28, p. 433-452, 2022.

FREDERICO, J. C. C.; LAPLANE, A. L. F. de. Sobre a Participação Social da Pessoa com Deficiência Intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 3, p. 465-480, 2020.

FREITAS, V. dos S. *Representações sociais sobre envelhecer com deficiência: um estudo com famílias*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

GLAT, R.; ESTEF, S. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, e0184, 2021.

GUSMÃO, E. C. R. *et al.* Habilidades adaptativas sociais e conceituais de indivíduos com deficiência intelectual. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 53, 2019.

JAIME, F. E. A. *Preparação laboral de estudantes com deficiência intelectual visando uma futura inserção no trabalho*. 2018. 85 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

LOPES, B. J. S. *Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário*. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MACIEL, A. M. A. *O Trabalho Didático da Escola de Tempo Integral na Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual*. 2015. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), 2015.

MASCARO, C. A. A. de C. *Protocolo para aplicação do PEI*. Material de aula do Curso de Extensão UERJ: Alfabetização e letramento sob o viés do Plano Educacional Individualizado, Faculdade de Educação, UERJ, 2021.

MASCARO, C. A. A. de C.; REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado – PEI para o alfaletramento: primeiros passos*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

MEDRADO, C.; GOMES, V. M.; NUNES SOBRINHO, F. de P. Atributos teórico-metodológicos da revisão sistemática das pesquisas empíricas em educação especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas, p. 105-111. *In*: NUNES, L. R. d'O. de P. (org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial*. Marília: ABPEE, 2020.

MORGAN, R. L.; RIESEN, T. *Promoting successful transition to adulthood for students with disabilities*. The Guilford Press, 2016.

NASCIMENTO, S. T. *Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

NASCIMENTO, V. L do. *Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA*. 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ORRU, S. E. Singularidades e impacto social del autismo severo en Brasil. *Rev Hum Med*, Ciudad de Camaguey, v. 20, n. 2, p. 334-363, ago., 2020.

PADRÃO, M. dos S. *Formação continuada para profissionais da educação na pandemia: transição educacional de pessoas com deficiência intelectual para o mundo do trabalho*. 2023. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

PAIEWONSKY, M.; REDIG, A. G.s; WATSON, K. Social Integration and Inclusion. In: SHEERIN, F.; DOYLE, C. (org.). *Intellectual Disabilities: Health and Social Care Across the Lifespan*. 1. ed., 227, p. 217. New York: Springer International Publishing, 2023.

PAIS, J. M. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade*, v. 18, n. 3, p. 371–381, jul. 2009.

PEREIRA-SILVA, N. L. *et al.* A Inclusão no trabalho sob a perspectiva das pessoas com deficiência intelectual. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, p. 1003-1016, jun. 2018.

REDIG, A. G. *Estudos e discussões sobre a transição para a vida independente de pessoas com deficiência intelectual*. Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2015.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 45, 2019.

REDIG, A. G. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. *Educação*, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e59/ 1–26, 2021.

REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do Plano Individualizado de Transição – PIT: primeiros passos*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/742086/1/documento-norteador-para-implementacao-do-plano-individualizado-de-transicao-pit-primeiros-passos.pdf/>.

REDIG, A. G; GLAT, R. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 95, p. 330-355, abr. 2017.

ROSA, F. D. *et al.* Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, p. 302-316, 2019.

SANTOS, S. C. P. dos. *A reflexividade sobre competências docentes no ensino de jovens e adultos com deficiência intelectual para a vida pós-escola*. 2021. 375 f. Tese (Doutorado em Ciências do Cuidado em Saúde) – Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SILVA, I. F. da. *Tecendo redes: vivência universitária de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista*. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, M. da C. *et al.* Estudos Recentes sobre Inclusão Laboral da Pessoa com Deficiência Intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 3, p. 469-486, 2019.

SOUZA, N. E. de. *Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida*. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TAKEBAYASHI, R. B. *et al.* O envelhecimento de famílias com integrantes com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Enfermagem*, USP, v. 72, p. 184-190, 2019.

ZUTIÃO, P. *Programa EAD “Vida Independente” para familiares de jovens e adultos com deficiência intelectual*. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

Análise do perfil de habilidades de alunos com deficiência, com base em um inventário de habilidades: Um estudo de caso

Ana Lúcia Jorge Alves
Roberta Bezerra Brite

Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar os resultados obtidos com a aplicação do Inventário de Habilidades (Redig, 2024)⁴ para alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista (TEA), de uma turma regular do 8º ano de uma escola pública federal do Estado do Rio de Janeiro. Para tanto, foi realizado um estudo de caso com três alunos, com base em suas respostas ao Inventário de Habilidades, a fim de compreender a autopercepção que eles têm de suas potencialidades, limitações e do ambiente em que se encontram. Além disso, foi levada em conta a avaliação do professor de Educação Especial. Na escola analisada, o professor trabalha em um esquema de co-ensino⁵ com os professores da escola comum.

Como os alunos participantes desta pesquisa estão em uma fase de transição para a vida adulta, acredita-se que o Inventário de Habilidades possibilitaria ampliar a percepção de alunos e professores sobre a aplicação do Plano Individualizado de Transição (PIT). Este é um instrumento que visa ao

⁴ Para obter mais informações, acesse o "Documento de Orientação para a Implementação do Plano Individualizado de Transição - PIT: Primeiros passos". Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/742086> /Acesso em: 1 ago. 2024

⁵ Para os fins deste artigo, a definição de co-ensino será considerada como uma forma de ensino colaborativo, em que dois ou mais professores ensinam e aprendem juntos em um processo em que a responsabilidade pelo aprendizado significativo dos alunos é compartilhada (Tobin, 2006).

desenvolvimento de habilidades para a vida independente no contexto pós-escolar (Redig, 2024). Portanto, a autopercepção dos alunos com deficiência sobre suas próprias habilidades pode ampliar a análise e a posterior intervenção sobre possíveis ações a serem implementadas para a construção personalizada do PIT.

O Inventário de Habilidades evidencia tanto a autopercepção desses indivíduos sobre suas habilidades quanto sobre as oportunidades de autonomia e autogestão sobre suas próprias vidas, gerando uma espécie de ferramenta diagnóstica, capaz de direcionar e redirecionar ações personalizadas voltadas para o desenvolvimento de metas e estratégias personalizadas e adequadas para o desenvolvimento de diferentes habilidades para a vida adulta.

No entanto, embora esta pesquisa entenda que a autopercepção dos alunos com deficiência intelectual sobre suas condições de existência é o que possibilita a construção de potenciais metas e ações para a vida adulta, a escuta do professor de Educação Especial foi utilizada como forma comparativa de analisar o aluno no contexto em que está inserido. Essa ampliação de análise possibilita novas reflexões sobre o papel do profissional responsável pela educação e a aplicação do PIT, com base nas reais necessidades do aluno. Além disso, uma visão holística do aluno, relacionada à sua própria visão de suas condições de existência, pode ser um importante ponto de partida para o desenvolvimento personalizado do processo pós-escolar para a vida independente.

Entendemos que a autopercepção dos alunos com deficiência intelectual sobre suas condições de existência potencializa a construção de metas e ações para a vida adulta, essas respostas serviram para validar a escuta de outros atores do ambiente escolar, como os professores do ensino comum e da Educação Especial, com base nas reais necessidades do aluno. Além disso, a visão holística do aluno, tendo como referência a sua própria visão, pode ser um importante ponto de partida para o desenvolvimento personalizado do processo pós-escolar para a vida independente.

A Autodefensoria e a Autogestão da Pessoa com Deficiência

Ainda hoje, em muitos setores da sociedade, persiste a concepção de que a pessoa com deficiência é um indivíduo incapaz de aprender, que não tem controle sobre seu próprio comportamento e não apresenta condições intrínsecas de funcionar de maneira autônoma, no seu dia a dia, portanto, necessita da assistência direta de profissionais, e proteção da família durante toda a sua vida (Victorelli; Santos, 2024). Para Glat (2004), apesar da deficiência trazer, em alguns casos, dificuldades e limitações, para a vida acadêmica e social do indivíduo, que serão maiores ou menores dependendo do seu grau de comprometimento, o grau de desenvolvimento e maturidade de uma pessoa, tenha ela uma deficiência ou não, não depende unicamente de fatores internos, mas, sobretudo, dos tipos de oportunidades e estímulos que ela terá em sua vida. Além disso, para que uma pessoa com deficiência seja incluída na sociedade, ela precisa ser vista e respeitada como um indivíduo dotado de potencialidades e limitações, como igual e não como inferior, livre de estigmas e estereótipos sociais, que defende seus direitos e busca garantir sua plena cidadania.

Glat (2004) ressalta, ainda, que são as concepções estereotipadas das pessoas que convivem com os indivíduos com deficiência que devem ser modificadas, no sentido de construir um espaço onde se respeita a fala, os sentimentos e os desejos expressados pelos sujeitos com deficiência. Victorelli e Santos (2024) indicam que o objetivo da autogestão e da autodefensoria é a valorização da pessoa em si, como indivíduo de direitos e deveres, onde a deficiência não é vista como definidora de incapacidade anatômica, sendo imprescindível a busca de uma consciência inclusiva voltada para a supressão das diferenças limitantes, de uma sociedade capacitista que concebe as pessoas atípicas como inaptas para determinadas atividades e que necessitam de tutela de outros.

Segundo Victorelli e Santos (2024), a sociedade, ainda hoje, mesmo que inconsciente, visualiza a pessoa com deficiência

intelectual, múltipla e autista como sujeitos incapazes de tomarem suas próprias decisões e de conviverem de maneira autônoma e independente. Para tanto, ainda segundo os autores, verificam-se, cotidianamente, situações em que as pessoas se dirigem aos acompanhantes ou falam com eles de maneira infantilizada, como se fossem incapazes de exercerem seus próprios direitos e deveres. Sendo assim, acreditamos que o desenvolvimento da autodefensoria e da autogestão, em todos os ambientes nos quais esses sujeitos se encontram inseridos poderia incentivar suas próprias escolhas e a construção de sua identidade.

As expectativas sociais que marcam a sociedade contemporânea, como conquista do primeiro emprego, independência financeira, conclusão da faculdade, dentre outros, não são exclusividade dos indivíduos considerados típicos, os sujeitos com deficiência também almejam essas conquistas, contudo, se veem limitados por práticas de exclusão social e estigmatização (Victorelli; Santos, 2024). Neste sentido, a escuta ativa desses sujeitos, a partir da aplicação do Inventário de Habilidades, poderia servir como um ponto de partida para o protagonismo desses indivíduos.

Não podemos normalizar que o sujeito com deficiência não tenha o futuro escolhido por ele, sendo, muitas vezes, determinado e limitado por outras pessoas. Ele precisa ser visto como alguém capaz de caminhar autonomamente, desde que sejam garantidas metodologias personalizadas e inovadoras, capazes de construir práticas pedagógicas inclusivas, que permitam que a escola faça sentido para os alunos.

Metodologia

Esta pesquisa baseou-se em um estudo de caso sobre a autopercepção de três alunos com deficiência intelectual do 8º ano do Ensino Fundamental II. Participou também a professora de Educação Especial que atende os alunos na escola. O perfil dos

participantes/alunos da pesquisa, no ano de 2024, está explicitado no quadro a seguir:

Quadro 1: Perfil dos participantes/alunos da pesquisa

Participante	Idade	Diagnóstico
Aluno 1	13 anos	TEA, nível de suporte 3
Aluna 2	13 anos	TEA, nível de suporte 1. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)
Aluno 3	14 anos	Deficiência intelectual e deficiência física

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Inventário de Habilidades (Redig, 2024) foi aplicado em sala de aula em uma escola federal da capital do Rio de Janeiro, durante o intervalo dos alunos, no mês de maio de 2024. Foram necessários cerca de cinco dias para sua realização, em formatos alternados (intervalos de 20 minutos para cada aluno, totalizando 100 minutos). Optamos por realizar o formulário de forma parcelada, a fim de não desgastar os alunos e promover uma atividade prazerosa, reflexiva e significativa para eles. A professora da Educação Especial, que trabalha em conjunto com os professores do ensino regular, escreveu um breve relatório com base nas perguntas do Inventário e nas características individuais de cada aluno. Esse relatório foi importante porque era necessário destacar possíveis contrastes nas visões entre o professor e os alunos.

O aluno foi convidado a responder as perguntas, de modo a valorizar a voz do sujeito, indicando apenas com "x" se realiza a atividade sozinho, com apoio, de modo algum ou não se aplica. Cada pergunta foi explicada pelo professor de Educação Especial para esclarecer as respostas.

O modelo de Inventário utilizado consiste em 100 perguntas, sendo 12 perguntas sobre habilidades de comunicação, 16 perguntas sobre habilidades de independência e autonomia, 12 perguntas sobre habilidades de autocuidado, 21 perguntas sobre habilidades sociais, 19 perguntas sobre habilidades de autogerenciamento e autodefesa e 20 perguntas sobre habilidades de trabalho.

Para fins de análise, optamos por analisar apenas os aspectos relacionados às habilidades de independência e autonomia, autocuidado e autogestão e autodefensoria, a fim de verificar como os alunos envolvidos na pesquisa se percebem em termos das habilidades essenciais para seu empoderamento na transição para a vida adulta. Nesse sentido, vale a pena observar que as outras perguntas não serão consideradas nesta discussão.

Conhecendo os alunos

Quando analisamos os resultados, tanto do Inventário preenchido pelos alunos quanto do discurso do professor de Educação Especial, obtivemos as seguintes respostas em relação ao Inventário de Habilidades:

O aluno 1, de 13 anos, relatou em suas respostas que é capaz de demonstrar e expressar suas preferências diariamente, usa o banheiro de forma independente e demonstra habilidade com recursos tecnológicos. Ainda não é capaz de iniciar e concluir atividades acadêmicas sem ajuda, mas tem dificuldade em pedir ajuda quando se depara com dificuldades cotidianas. O aluno também disse que não sabe lidar com dinheiro, não faz compras sozinho, não anda pelo bairro sozinho, não usa transporte público, não organiza sua rotina sozinho e não acompanha os acontecimentos em seu bairro ou país.

Com base nessas respostas, conforme indicado no Inventário, podemos ver que o aluno tem consciência de seu potencial e de suas limitações, mesmo indicando que tem pouca autonomia para suas atividades de vida diária. Isso está de acordo com a avaliação do professor de Educação Especial. Essa análise nos trouxe um passo significativo no sentido de valorizar a autoanálise dos alunos com deficiência intelectual. O professor disse que ele consegue ler, escrever e realizar as quatro operações, reconhece palavras e as utiliza em inglês e francês. Ele é ativo nas aulas de teatro e música. Ele é hiperfocado em geografia e história (tem uma predileção extrema por mapas). Precisa de adaptação curricular para

acompanhar o ano letivo. Alterna entre momentos de realidade e fantasia. O aluno tem um relatório de autismo com suporte de nível 3, com suspeita de possuir deficiência intelectual, mas o diagnóstico ainda não foi finalizado. Tem marcha e fala independentes. De acordo com o professor, o aluno precisa de apoio para a maioria dos itens avaliados nessa habilidade. Ele não soube dizer se toma ou não medicação diária, não sabe onde a medicação é guardada em sua casa e não reconhece medicação para dor ou febre. Também não reconheceu situações perigosas ou se era capaz de fazer escolhas seguras. Apesar dessa análise do professor, podemos ver que o sujeito se percebe como dependente em algumas situações, mas não vê isso como essencial.

No que diz respeito às habilidades de autogerenciamento e autodefensoria, o aluno não reconhece sua condição e não sabe de que apoio precisa para seu aprendizado no ambiente escolar. Ele não reivindica seus direitos e não entende suas responsabilidades. Ele não entende as consequências de suas ações e não consegue considerar os pontos de vista de outras pessoas. Não cumpre as atividades e responsabilidades adequadas à sua idade, não consegue descrever sua rotina e diz ter dificuldade para resolver problemas cotidianos. Ele diz que respeita a hierarquia, mas tem dificuldade em aceitar críticas e conselhos. Para o professor de Educação Especial, o questionário indicou que essa habilidade precisa de atenção especial da escola. Além disso, o aluno relatou, ao preencher o Inventário, que gostaria de ser *youtuber* ou bombeiro.

A aluna 2, de 13 anos, relatou ser muito tímida em seu Inventário. No entanto, disse ter um amigo de referência, embora tenha dificuldade de fazer amizades com outros colegas. A aluna relata que se sente superprotegida e sufocada pela família, que não lhe dá autonomia em suas escolhas. Apesar disso, de acordo com a professora, a aluna consegue acompanhar o currículo da turma que está matriculada, mas precisa de algumas adaptações e extensões de tempo para concluir as tarefas. A aluna tem dupla nacionalidade (Brasil e Itália) e é fluente em ambos os idiomas. A professora

também disse que a aluna tem dificuldade para falar e articular ideias complexas.

A aluna também disse que gostaria que sua família permitisse que ela tivesse mais autonomia e foi muito autônoma em suas respostas. Ela disse que era capaz de demonstrar preferências e escolhas compatíveis com o contexto e que era capaz de seguir um programa de rotina com horários e organização de tarefas. Ela consegue iniciar, continuar e concluir uma tarefa de acordo com o que lhe é solicitado, mas não gosta de buscar ajuda quando precisa. Usa o banheiro e lida com dinheiro de forma independente, mas não faz compras sozinha. É capaz de usar diferentes recursos tecnológicos e realizar tarefas domésticas, mas não anda sozinha na rua, nem mesmo em seu bairro. Mantém-se atualizada sobre os acontecimentos em sua região, em seu município e no Brasil.

Em termos de habilidades de autocuidado, sob a perspectiva da professora que aplicou o Inventário e apesar de suas respostas, ficou claro que a aluna ainda precisa solidificar seu conhecimento sobre autocuidado. A aluna disse que se alimenta de forma saudável por opção e pratica atividade física, sabe quais medicamentos são de uso contínuo e de emergência e sabe como usá-los no momento certo, respeitando os horários. Ela sabe onde estão seus medicamentos e consegue identificar quando precisa deles em uma emergência. Ela compreende situações de perigo e age com calma em situações inesperadas, além de fazer escolhas seguras em casa. No entanto, demonstrou inconsistência para a professora que administrou o Inventário quando disse que era responsável por sua saúde, mas transferiu esse cuidado para outras pessoas.

De acordo com a professora, a aluna reconhece suas limitações e tenta desenvolver recursos para alcançar mais autonomia. No ambiente escolar, ela sabe que pode pedir ajuda ao professor de referência, principalmente quando percebe dificuldades, embora tenha dito que prefere não o fazer. Ela relatou que é capaz de descrever e aprender sobre sua deficiência, identificar e informar a escola e sua comunidade sobre suas necessidades, entender o impacto de sua deficiência em sua vida e descrever o apoio de que

precisa. Ela afirma ser capaz de declarar claramente suas preferências, mas não sabe como reivindicar seus direitos e não entende se eles cumprem seus deveres. Ela também não sabe dizer se reconhece suas responsabilidades como adulta. Ela é responsável por suas atividades escolares e entende as normas sociais. No entanto, ela disse que compreende as consequências de suas ações e entende e considera os pontos de vista de outras pessoas, desde que haja apoio. Ela acredita que cumpre atividades e responsabilidades apropriadas para sua idade, pode dizer de quais aulas gosta mais e pode descrever sua rotina, mas demonstra dificuldade em resolver problemas cotidianos. Ela diz que aceita críticas e conselhos e respeita a hierarquia. Para a professor, com base nas respostas, a escola poderia oferecer atividades em grupo capazes de desenvolver estratégias para consolidar rotinas.

Aluno 3 está muito bem adaptado ao ambiente escolar e tem muitos amigos na escola. Ele estuda na mesma escola desde o jardim de infância. O aluno lê, escreve, faz as quatro operações matemáticas, bem como frações. Ele reconhece palavras e as utiliza em inglês e francês. Participa ativamente de aulas de teatro e música e é hiperfocado em leitura. O aluno tem um relatório de deficiência intelectual, associado a uma deficiência física. Sua marcha e fala são prejudicadas e ele precisa de adaptações para entender melhor as perguntas.

Com relação às habilidades de independência e autonomia, de acordo com a professora, o aluno demonstra autonomia solidificada. O aluno relatou que é capaz de demonstrar preferências e escolhas compatíveis com o contexto, consegue seguir um programa de rotina com horários e organização de tarefas e sabe como iniciar, continuar e concluir uma tarefa de acordo com o que é solicitado, além de buscar ajuda sempre que precisa. Diz ser capaz de usar o banheiro e lidar com dinheiro de forma independente, fazendo compras por conta própria sempre que necessário. É capaz de utilizar diferentes recursos tecnológicos e realizar atividades domésticas, além de caminhar sozinho em seu bairro e utilizar o transporte público sempre que necessário.

Mantém-se atualizado sobre os acontecimentos em sua região, em seu município e no Brasil.

Com relação ao autocuidado, ele respondeu cinco respostas dizendo que faz isso sozinho, sete que faz com apoio e 1 que não faz. Apesar das respostas do aluno, para a professora, o aluno indicou que precisava solidificar seu conhecimento sobre autocuidado. Ele disse que se alimenta de forma saudável, mas não pratica nenhuma atividade física. Ele não sabe quais medicamentos são de uso contínuo ou mesmo para emergências (em caso de febre ou dor). Além disso, ele não sabe o horário de uso de nenhum medicamento, mas consegue identificar quando precisa de algum em uma emergência. Sabe onde estão guardados seus medicamentos, mas não os toca. Não é responsável por sua saúde e transfere essa responsabilidade para outras pessoas. Percebe situações perigosas, mas não consegue manter a calma. Faz escolhas seguras em casa.

Quanto às habilidades de autogerenciamento e autodefensoria, o aluno reconhece suas limitações e tenta desenvolver recursos para alcançar mais autonomia. No ambiente escolar, pede ajuda ao professor de referência sempre que percebe dificuldades. Ele reconhece suas limitações e tenta desenvolver recursos para alcançar mais autonomia. Relatou que é capaz de descrever e aprender sobre sua deficiência, identificar e informar a escola e a comunidade sobre suas necessidades. Entende o impacto de sua deficiência em sua vida e consegue descrever o apoio de que necessita, mas não consegue expor claramente suas preferências e não consegue reivindicar seus direitos, somente com apoio. Ele disse que cumpre com seus deveres e reconhece suas responsabilidades como adulto. É responsável por suas atividades escolares e entende as normas sociais. Ele disse que entende as consequências de suas ações e considera os pontos de vista de outras pessoas.

A professora diz que o aluno cumpre as atividades e responsabilidades adequadas à sua idade, diz a ela quais aulas mais gosta e consegue descrever sua rotina, mas demonstra dificuldade em resolver problemas cotidianos. Ele respeita a

hierarquia, mas tem dificuldade em aceitar críticas e conselhos. Por isso, a professora enfatizou que a escola deveria priorizar o trabalho com esse aluno para melhorar as habilidades de autogerenciamento, autodefensoria e autocuidado. Durante o Inventário, ele disse que gostaria de ser músico e compositor, dizendo inclusive que já tinha um caderno com letras escritas por ele mesmo. Com base nos resultados do Inventário, a professora sugeriu à equipe de educação comum, que planejasse atividades que desenvolvessem múltiplas linguagens e interpretações, pois durante a aplicação do Inventário a docente percebeu certa dificuldade em compreender as perguntas feitas.

Reflexões sobre os dados coletados por meio do Inventário de Habilidades

Após copiar e organizar os dados coletados, a professora de Educação Especial que acompanha a turma, em codependência com os professores do ensino regular, avaliou as respostas coletadas e começou a trabalhar no reajuste dos objetivos do Plano Educacional Individualizado (PEI), para o trimestre seguinte. Vale ressaltar que os educadores acima mencionados trabalham em um sistema de coensino, a fim de aprimorar o processo de inclusão. Todos os profissionais da escola envolvidos com a turma tiveram acesso às respostas dos alunos.

Vale enfatizar, também, que o PEI busca estratégias para que os estudantes, público-alvo da Educação Especial⁶, tenham acesso ao currículo propedêutico, enquanto o PIT busca fazer com que os indivíduos com deficiência possam desenvolver habilidades capazes de torná-los o mais independentes possível na vida adulta. Com isso, o Inventário de Habilidades ressalta tanto a autopercepção desses

⁶ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o público-alvo da Educação Especial é composto por pessoas com deficiência (sensoriais, física e intelectual), Transtorno do Espectro autista, altas habilidades/superdotação.

sujeitos sobre suas habilidades, como sua reflexão acerca das oportunidades de autonomia a autogerenciamento sobre suas próprias vidas, gerando uma espécie de ferramenta diagnóstica, capaz de direcionar e redirecionar ações personalizadas voltadas para o desenvolvimento de metas e estratégias personificadas e adequadas para a construção de diferentes habilidades para a vida adulta.

Da mesma forma que o PEI, o PIT precisa ser elaborado de maneira colaborativa, algo passível de ser alcançado na escola analisada, visto que, a professora da Educação Especial e os professores do ensino comum trabalham em regime de codocência. Além disso, a avaliação é parte integrante de todo o processo, e o uso do Inventário de Habilidades poderia potencializar a construção de um PIT mais personalizado e eficaz, visto que este, deve ser preparado alguns anos antes do final da escolarização e a autopercepção dos sujeitos sobre suas habilidades poderia potencializar o resultado desse processo.

Pedagogicamente, houve algumas estratégias que foram desenvolvidas com a turma após a aplicação do Inventário: desenvolvimento de atividades voltadas para a função social do ensino da matemática; produção de atividades com desenvolvimento e avaliação por áudio e vídeo; vídeos educativos nas aulas de ciências sobre o desenvolvimento e os cuidados com o corpo na adolescência; início de um projeto de pesquisa sobre violência (inclusive sexual); trabalho com o gênero textual; reflexão crítica sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência, pesquisando os direitos das pessoas com deficiência no Brasil; organização de uma roda de conversa sobre independência, autocuidado, direitos e responsabilidades e discussão sobre a importância do diálogo com a estratégia da comunicação não violenta.

A aplicação desse Inventário de Habilidades deve-se ao fato de que a intenção era valorizar o potencial das pessoas com deficiência, com base em sua autopercepção e autogestão do contexto inclusivo em que vivem. Também é importante ressaltar que a aplicação permitiu que todos os professores da equipe que atuam com estes estudantes conhecessem melhor seus alunos e,

assim, pensassem em estratégias diferentes para que eles pudessem vivenciar uma educação verdadeiramente inclusiva.

A aplicação do Inventário de Habilidades trouxe possibilidades para o desenvolvimento de estratégias de ensino, tanto para o professor de Educação Especial quanto para os professores do ensino comum, possibilitando a adaptação da ação educativa da escola às necessidades e peculiaridades dos alunos. Isso foi apontado pela própria professora de Educação Especial durante a pesquisa. Dessa forma, o Inventário permitiu que a equipe de professores dessa turma, por meio de um processo de escuta ativa, conhecesse os interesses, as percepções e as habilidades percebidas pelos próprios alunos ao fornecerem as respostas ao Inventário. Por meio das respostas ao Inventário, foi possível reformular estereótipos sobre suas potencialidades e limitações, transformando suas respostas em material para o trabalho pedagógico em sala de aula, além de incentivar esses alunos a refletir e a falar sobre suas aspirações para o futuro, identificando pontos fortes e fracos que precisam ser desenvolvidos em suas rotinas, consolidando sua autonomia.

A pesquisa permitiu verificar que uma parcela significativa dos respondentes ainda não tem autonomia consolidada no processo de autocuidado; destaca-se, por exemplo, a não administração de seus medicamentos. Com relação a essa habilidade, foi possível analisar que a visão especificada pela professora de Educação Especial corresponde à resposta do aluno, sendo que o Inventário destaca, inclusive, a necessidade de trabalhar essa habilidade associada ao autocuidado.

No que diz respeito ao autocuidado, houve uma correspondência em relação à habilidade de autonomia, pois alguns entrevistados perceberam que não realizavam algumas atividades por conta própria, assim como na habilidade de autocuidado. Entretanto, a maioria das respostas indica que eles acreditam fazer tudo o que é necessário. A professora ressaltou que, com base nas respostas e em sua experiência com eles, acredita que precisam solidificar suas concepções sobre essa habilidade, apesar

dos alunos acreditarem que já estão plenamente desenvolvidos. Dessa forma, podemos apontar para a necessidade de ressignificar com os alunos e suas famílias o que de fato significa autonomia para eles e quais são suas responsabilidades, em casa, na sociedade e em sua comunidade.

Por fim, no que se refere às habilidades de autogerenciamento e autodefensoria, alguns deles conseguem perceber suas limitações e potencialidades e demonstram autonomia na busca de apoio para atividades que envolvam essas habilidades, porém não demonstraram percepção de suas reais capacidades para realizar essas ações de forma independente no cotidiano. Dessa forma, a professora enfatizou a necessidade de desenvolver essas experiências para aprimorar as habilidades de autonomia, autogerenciamento e autodefensoria, principalmente no que se refere à transição para a vida adulta.

Esse exercício permitiu que a professora de Educação Especial elaborasse novas estratégias de ensino para a classe, com base em sua visão particular das necessidades e desejos de cada aluno. Também foi importante entender a percepção do aluno com deficiência sobre suas próprias habilidades, que nem sempre são as mesmas percebidas pelos professores; isso indica ao professor de Educação Especial que ele deve estabelecer um diálogo com esse aluno sobre aquela habilidade específica, a fim de esclarecê-la e desenvolvê-la.

Vale ressaltar também que a aplicação do Inventário proporcionou à professora de Educação Especial um momento de escuta, proximidade e afeto com os alunos, no qual ela pôde perceber que, além de eventuais impedimentos biológicos, podem existir barreiras emocionais e atitudinais que precisam ser trabalhadas no ambiente escolar para o pleno desenvolvimento dos alunos. Além de promover um movimento para fortalecer o vínculo entre professor e aluno.

Considerações finais

A aplicação do Inventário de Habilidades também permitiu que os alunos percebessem que sua opinião é ouvida e validada pelo professor. Essas ações vão além do ambiente escolar e se refletem na orientação às famílias, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a autonomia dos alunos em nossa sociedade.

Essa pesquisa sistematizou as respostas dos estudantes, a fim de promover ações eficazes de valorização da autodefensoria e autogestão dos sujeitos com deficiência no contexto escolar. Para Redig (2024), a inclusão social dos indivíduos com deficiência, nos diferentes contextos sociais, perpassa pela consciência de que esse processo não se limita a simples transmissão dos conteúdos acadêmicos, visto que, esses sujeitos precisam desenvolver competências para a vida. Para tanto, no processo de transição para a vida adulta, o desenvolvimento da autonomia e da independência são essenciais, daí a importância de se analisar a autopercepção dos alunos com deficiência intelectual sobre suas condições de existência, em comparação com a visão da professora de Educação Especial, de modo a potencializar o processo educacional de transição. A sistematização das respostas dos estudantes, nos permite traçar estratégias que contemplem as expectativas desses estudantes, assim motivá-los e engajá-los com seu processo de construção de conhecimento e autonomia.

Acredita-se, portanto, que essas respostas, juntamente com as percepções dos professores, possam ajudar os professores de Educação Especial e de educação comum a direcionar seu trabalho com esses alunos. Assim, o Inventário de Habilidades possibilitou compreender como esses alunos, que estão em processo de transição para a vida adulta, veem seu processo de independência, autonomia e autocuidado, além de analisar sua autopercepção da experiência de autogerenciamento e autodefensoria. Isso porque, de acordo com Redig (2024), autoconhecimento significa empoderamento, no sentido de poder escolher o que você quer ser e não apenas se tornar o que outra pessoa permitiu que você se tornasse.

A aplicação deste Inventário também permite que professores de educação comum e especial identifiquem as aspirações e o potencial de seus alunos, de modo que possam planejar atividades específicas para ajudá-los a desenvolver suas habilidades, desmistificando estereótipos historicamente construídos. Afinal, todo indivíduo, independentemente de suas diferenças, precisa se tornar o protagonista e não o coadjuvante de sua própria vida (Redig, 2024). Dessa forma, esse Inventário de Habilidades pode se tornar um ponto de partida para reformular visões preconcebidas de familiares e professores sobre as possibilidades das pessoas com deficiência.

Referências

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008.

GLAT, R. Autodefesa para pessoas com deficiência mental: uma proposta psicoeducacional. *Teleconferência do Curso de Especialização a Distância em Educação Especial Inclusiva*, PUC-Minas / Federação Estadual das APAEs de Minas Gerais, 2004.

REDIG A. G. *Documento orientador para a implementação do Plano Individualizado de Transição - PIT: primeiros passos*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/742086/1/documento-norteador-para-implementacao-do-plano-individualizado-de-transicao-pit-primeiros-passos.pdf/>.

TOBIN, K. Learning to Teach Through Coteaching and Cogenerative Dialogue. *Teaching Education*, v.17, n. 2, p. 133-142, 2006.

VICTORELLI, R. de S.; SANTOS, E. de L. O Programa de Autogestão e Autodefesa como Ferramenta no Combate ao Capacitismo. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, Curitiba, v.10, n.3, p. 01-08, 2024.

Do Ensino Médio para o Ensino Superior: Possibilidades para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes com deficiência

Sebastião G. Barbosa
Miguel Longo V. V. do Rosario
Verônica F. Souto Patrone

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o Mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades. [...]
(Camões).*

Introdução

Ao nos apropriarmos do poema de Camões, percebemos que seus versos captam a essência da transição: a inevitabilidade da mudança e a necessidade de adquirir novas qualidades. De fato, a transição educacional pode favorecer a aquisição de novas qualidades e habilidades importantes para o crescimento e desenvolvimento. No entanto, esse processo também pode trazer inseguranças, dúvidas, expectativas e responsabilidades.

A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é um período importante e desafiador na vida dos jovens, que precisam se adaptar a novas condições ou circunstâncias. Esse desafio é ainda maior para os jovens com deficiência, que requerem recursos e suportes adequados às suas necessidades específicas (Bakken; Obiakor, 2020). Esse período também marca o fim da escola básica e o começo de uma nova fase em direção à vida adulta e independente, com decisões importantes como a escolha de cursos universitários e futuras carreiras profissionais (Brand; Valent; Danielson, 2013; Mishkind, 2014; Dias *et al.*, 2024). Assim, os

estudantes precisam lidar com novas responsabilidades e expectativas, tanto pessoais quanto acadêmicas, que podem incluir diferentes metodologias de ensino, gestão do tempo e independência em diferentes aspectos (Simpson; Spencer, 2021).

Nesse sentido, este estudo se concentra na transição Do Ensino Médio para o Ensino Superior desses estudantes. Nosso objetivo é, por meio de um ensaio teórico, compreender os desafios, estratégias e abordagens relevantes para o contexto brasileiro, com base em estudos brasileiros e norte-americanos. Abordar essa questão é muito importante, pois o acesso ao Ensino Superior não só ajuda no desenvolvimento acadêmico, mas também impulsiona o crescimento pessoal e profissional. Compreender os desafios enfrentados por esses alunos e encontrar maneiras de ajudá-los a fazer essa transição com sucesso é uma necessidade urgente.

Desafios e estratégias na transição para o Ensino Superior

Ao abordarmos a transição para o Ensino Superior, referimo-nos ao período em que jovens com deficiência assumem novas responsabilidades da vida adulta, desenvolvendo maior autonomia e independência. No Brasil, ainda temos um caminho a percorrer no sentido de ampliar o suporte oferecido em relação ao processo de transição, se compararmos aos Estados Unidos, onde a preparação para essa fase está mais consolidada.

A escolha de realizar um curso superior para os jovens com deficiência, nesse contexto, é mais desafiador do que seus pares sem deficiência, primeiro porque suas condições requerem apoio e adequações para a aprendizagem. Um outro aspecto, é que muitas vezes precisam aprender a assumir responsabilidades que antes eram compartilhadas com seus pais ou cuidadores, como por exemplo, gerenciar horários, organizar estudos, lidar com questões administrativas da instituição de ensino, entre outras (Ressa, 2022).

Além disso, pessoas com deficiência enfrentam desafios desde a Educação Básica, superando diversas barreiras que vão além da própria deficiência, muitas vezes agravadas pela desigualdade social

(Dutra; Di Blasi; Pinto, 2022). Sasaki (2019) ressalta que essas barreiras perpassam questões de acessibilidade, como as de natureza arquitetônica, comunicacional, programática, instrumental, metodológica, natural e atitudinal que impactam a vida das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais. Adicionalmente, o Ensino Superior exige um nível mais elevado de desempenho acadêmico e habilidades de estudo autônomo, onde estudantes com deficiência podem enfrentar dificuldades para acompanhar o ritmo das aulas, assimilar conteúdos complexos e realizar avaliações (Klassen *et al.*, 2008; Grimes *et al.*, 2021; Fernández-Batanero; Montenegro-Rueda; Fernández-Cerero, 2022). Sem o apoio e as condições adequadas para atender essas necessidades, sua confiança e motivação podem ser negativamente afetadas.

Por fim, a transição para o Ensino Superior significa não apenas decidir sobre a vida acadêmica na universidade ou faculdade, mas também pensar sobre a carreira profissional que os estudantes desejam seguir em um futuro próximo (Kutscher; Naples; Freund, 2019). É possível perceber, portanto, que existem muitos desafios a serem superados por esse público, que impactam a continuidade dos estudos no nível superior e futura carreira profissional. É por isso que é muito importante, desde cedo, que essas pessoas sejam preparadas para assumir uma posição de protagonismo nos diversos aspectos de suas vidas, começando por assumir pequenas responsabilidades, como a realização de tarefas cotidianas no ambiente familiar e ter a possibilidade de fazer escolhas.

Essa preparação desde cedo é essencial para desenvolver habilidades de autogestão e autodefensoria que serão necessárias também para quando estiverem no ambiente universitário. Segundo Glat (2004), conceitos de autogestão e autodefensoria envolvem a autonomia e a participação ativa de pessoas com deficiências no que se refere diretamente à defesa de seus direitos e tomada de decisões sobre suas vidas.

Isso significa que não basta apenas fornecer suporte; é necessário criar um ambiente onde as pessoas com deficiência possam se expressar e participar ativamente nos aspectos que

possam influenciar o curso de suas vidas. Esse processo de empoderamento é fundamental para garantir que possam caminhar com sucesso no Ensino Superior e no desenvolvimento de uma carreira profissional. Segundo Wehmeyer e Schwartz (1998), cabe não apenas à família a preparação para a autogestão e autodefensoria, mas também aos educadores, garantindo que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento que qualquer outra pessoa, a partir do suporte e apoio adequados.

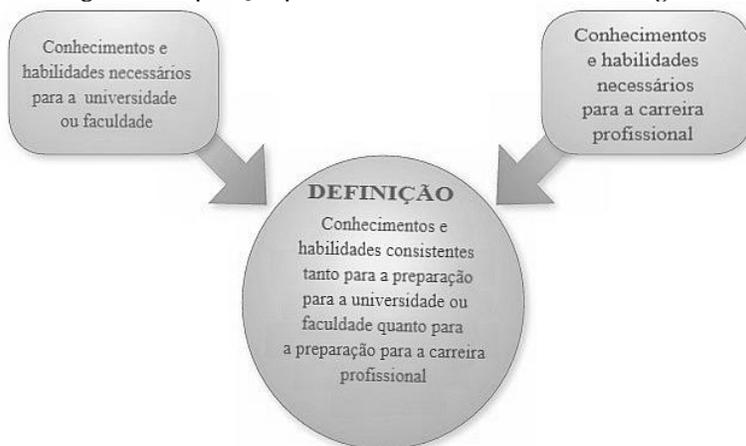
Ressaltamos que a etapa do Ensino Médio é o momento propício de preparação para o ingresso nas universidades e faculdades e para o mundo laboral, uma vez que é nessa fase que se costuma questionar o que fazer no futuro, que caminho seguir quando concluir o Ensino Médio (*The IRIS Center*, 2016). Nesse caso, as expectativas da família, da própria pessoa com deficiência e das pessoas próximas são de extrema importância para o sucesso na vida adulta e independente dos jovens. Estudos evidenciam (Holwerda *et al.*, 2015; Trinidad, 2019) que expectativas elevadas em relação às pessoas com deficiência são apontadas como um fator de sucesso no trabalho e no âmbito educacional.

No que se refere especificamente à educação superior, segundo Trinidad (2019), apesar das altas aspirações dos pais serem fundamentais para o sucesso acadêmico dos alunos, há duas situações que podem ter um impacto negativo nesses resultados: Quando tanto os pais quanto os filhos têm expectativas inferiores às exigidas pela universidade ou faculdade; o que significa que ambos subestimam o nível de esforço e desempenho necessário para ter sucesso no ambiente acadêmico, podendo levar a uma preparação inadequada. A outra situação é que, quando as aspirações dos pais são muito mais altas do que as expectativas dos próprios filhos e essa diferença é inconsistente, tal atitude pode gerar pressão e estresse nos filhos, que se sentem incapazes de atender às expectativas excessivamente altas de seus pais, afetando, assim, seu desempenho acadêmico.

Quando se fala no processo de transição para o Ensino Superior, é comum as pessoas pensarem exclusivamente no aspecto acadêmico, em como preparar os estudantes para ter um bom desempenho nas diversas atividades do âmbito universitário. Entretanto, os aspectos acadêmicos, embora importantes, não são os únicos elementos. Outros fatores, como a conexão com as pessoas no ambiente social, o desenvolvimento de habilidades de vida independente, desempenham um papel fundamental no sucesso no ambiente universitário (Brand; Valent; Danielson, 2013).

Na realidade norte-americana, a preparação para a universidade e a carreira profissional varia significativamente de estado para estado. Alguns estados tratam a preparação acadêmica e a preparação para a carreira como conceitos distintos, enquanto outros integram esses aspectos em um único conceito (Mishkind, 2014). A Figura 1 ilustra a integração entre formação acadêmica para a universidade e formação para a carreira.

Figura 1: Preparação para universidade e carreira se integram



Fonte: Mishkind (2014, p.2, tradução livre).

A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior reveste-se de um sentido maior: a preparação para a vida independente dos estudantes. Isso significa que a formação não se limita apenas ao aspecto acadêmico, mas abrange, entre outros aspectos, também a

preparação para a vida laboral. É importante destacar que o acesso igualitário ao Ensino Superior é uma preocupação global. Apesar dos avanços, ainda há muitos desafios relacionados à inclusão e à garantia de igualdade de oportunidades, especialmente para grupos marginalizados, como pessoas com deficiência (UNESCO, 2015).

No Brasil, especificamente, o acesso ao Ensino Superior continua sendo para poucos e, quando se trata de pessoas com deficiência, o ingresso para esses estudantes se mostra ainda mais restrito. O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e os vestibulares tradicionais, principais vias de acesso ao Ensino Superior, representam desafios significativos, devido a processos seletivos rigorosos (Gisi, 2006; Souza; Assis, 2023), especialmente para pessoas com deficiência que apresentam necessidades específicas. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em 2022, apontam que das 9.443.597 matrículas realizadas em cursos de graduação no país, apenas 79.262 são de pessoas com deficiência (IBGE, 2022).

Embora o ENEM e os vestibulares tenham o mesmo caráter seletivo e meritocrático, a política de cotas estabelecida pela Lei 13.409/2016, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), que reserva vagas nas instituições federais de Ensino Superior para pessoas com deficiência e outros grupos em situação de vulnerabilidade social como pessoas pardas, pretas e indígenas, representa um marco significativo nesse processo (Souza; Assis, 2023). Essa política desempenha um papel fundamental na democratização do Ensino Superior, ampliando as oportunidades de ingresso nas universidades. Desde sua implementação, o número de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior tem registrado um maior crescimento (Inep, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022), embora ainda seja um número pouco expressivo.

No que tange aos direitos das pessoas com deficiência, o Brasil possui um sólido aparato legal, como a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), entre muitas outras. Portanto, as escolas de Ensino Médio, assim como as

universidades e faculdades públicas e privadas, não podem alegar desconhecimento ou falta de preparo para receber os estudantes. A questão fundamental é como acolher e incluir esse público da melhor maneira possível, garantindo que a aprendizagem ocorra sem que ninguém seja esquecido ao longo do percurso educativo.

Uma experiência positiva de formação para pessoas com deficiência no Ensino Superior, diz respeito ao projeto de extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), de vivências universitárias para jovens e adultos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, cujo objetivo central era proporcionar a esses jovens experiências educacionais e interações no ambiente universitário a partir do desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas na comunidade universitária por meio de aulas, debates e atividades (Fagundes, 2021; Redig, 2021; Silva; Redig, 2021).

Durante o projeto foram apresentados temas importantes como: desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e relacionais, discussões sobre sexualidade, empreendedorismo e autogestão, contribuindo para o autoconhecimento e preparação para a vida adulta, e troca mútua de aprendizado entre alunos e professores. O projeto teve um impacto positivo na inclusão efetiva e mudança de perspectiva dos participantes no que se refere às habilidades sociais e acadêmicas (Silva; Redig, 2021).

Acreditamos que a universidade tem muito a oferecer nesse sentido e que é fundamental uma articulação entre a escola básica e o Ensino Superior para que os estudantes com deficiência no Ensino Médio tenham contato com o ambiente universitário desde cedo. Isso permitiria que se familiarizassem com a rotina acadêmica, conhecessem os recursos educativos e participassem de atividades de seus interesses, além de proporcionar o desenvolvimento de habilidades anteriormente citadas (autogestão e autodefensoria). No entanto, essa realidade ainda está distante.

Uma outra dificuldade encontrada é que as escolas de ensino básico enfrentam desafios relacionados ao tempo e às rotinas, que nem sempre são compatíveis com uma proposta de trabalho

colaborativo entre professores das duas instituições. A esse respeito, Lüdke e Cruz (2005) apontam que a aproximação entre a escola e a universidade é dificultada por várias barreiras quase intransponíveis, como a carga horária das aulas, as obrigações do trabalho escolar, às características pessoais dos professores e a falta de integração com grupos de colegas e professores universitários.

Segundo Lüdke e Cruz (2005), para que essa aproximação seja possível, é necessário superar esses desafios, fomentar a colaboração entre professores da Educação Básica e da universidade, oferecer apoio financeiro e bolsas que incentivem a pesquisa colaborativa. Essas medidas ajudariam a estreitar a relação entre a escola e a universidade, beneficiando ambas as instituições e melhorando a qualidade da educação. A educação de nível superior brasileira tem se tornado cada vez mais relevante para ampliar as oportunidades de estudantes com deficiência. Para Lopes (2016), aqueles que concluem essa etapa do ensino têm mais chances de inserção no mercado de trabalho, aumentando suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Todavia, ainda estamos caminhando no sentido de oferecer mais possibilidades de experiências inclusivas que possam favorecer a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Tais experiências vão além da aprendizagem acadêmica, e como dissemos, são muito importantes para que esses alunos possam se familiarizar com a infraestrutura das universidades e seus recursos.

Com base nas reflexões sobre a transição de estudantes com deficiência para o Ensino Superior, consideramos importante apresentar um quadro com algumas recomendações de estratégias (Quadro 1), fundamentadas em estudos norte-americanos e nacionais para facilitar essa transição. No contexto nacional, trouxemos como uma das sugestões o Plano Individualizado de Transição (PIT), que é relativamente recente na realidade brasileira. Acreditamos que conhecer estratégias que facilitem a transição dos estudantes com deficiência para o Ensino Superior é um passo inicial importante para despertar ações que auxiliem esse público durante esse processo.

Quadro 1: Recomendações de estratégias de transição para o Ensino Superior

Recomendações	Autor(es)
Elaboração do PIT.	Redig; Pinheiro, 2018; Redig, 2019, 2024
Oportunizar o desenvolvimento de habilidades de autodefesa e autodeterminação, autogestão.	Wehmeyer, 1998, 2005; Glat, 2004; Garrison-Wade; Lehmann, 2009; White <i>et al.</i> , 2017; Ressa, 2022.
Orientação e incentivo sobre diferentes opções de carreira e caminhos acadêmicos.	Fleming; Fairweather, 2012; Anchieta, 2022; Grigal <i>et al.</i> , 2023; Garrison-Wade; Lehmann, 2009
Necessidade de comunicação e a colaboração entre as escolas de ensino médio e as universidades.	Lüdke; Cruz, 2005; Grigal <i>et al.</i> , 2023; Garrison-Wade; Lehmann, 2009
Incentivar visitas a campus universitários, participação em workshops e em programas relacionados a transição para o ensino superior.	Lopes, 2016; White <i>et al.</i> , 2017; Sajadi, 2020; Lalar; Petcu; Madaus, 2018; Redig, 2021; Silva, 2021; Paiewonsky; Sajadi, 2020; Grigal <i>et al.</i> , 2023
Formação de grupos de apoio para alunos com deficiência e suas famílias.	Garrison-Wade; Lehmann, 2009
Reforçar a importância de políticas institucionais que garantam a inclusão e a equidade.	Garrison-Wade; Lehmann, 2009; Siqueira, 2010; Duarte <i>et al.</i> , 2013; Oliveira, 2016; Paiewonsky; Sajadi, 2020; Guimarães; Borges; Petten Van, 2021; Buiatti; Nunes, 2022.
Envolvimento da família no processo de transição.	Morningstar; Turnbull; Turnbull III, 1995; Qian <i>et al.</i> , 2024; White <i>et al.</i> , 2017; Oliveira, 2021; Oliveira; De Loreto, 2022; Reis; Glat, 2022; Grigal <i>et al.</i> , 2023

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com base nessas estratégias, as seguintes ações podem ser implementadas:

- Oferecer oficinas e atividades que promovam o autoconhecimento e a capacidade de tomada de decisões.

- Desenvolver Planos individualizados de transição, em colaboração com a equipe pedagógica, os pais e o próprio estudante.

- Incluir no currículo atividades que incentivem a autonomia, como simulações de situações cotidianas.

- Promover orientação vocacional individualizada, focada nas habilidades e interesses dos alunos.

- Estabelecer parcerias entre as escolas e as universidades para facilitar a troca de informações e recursos.

- Planejar visitas guiadas a diferentes universidades, possibilitando que os alunos se familiarizem com o ambiente acadêmico.

- Inscrever os alunos em *workshops* e programas preparatórios oferecidos por instituições de Ensino Superior.

- Trabalhar junto às instituições de Ensino Superior para assegurar que políticas inclusivas sejam implementadas e respeitadas.

- Promover reuniões regulares com as famílias para compartilhar o progresso dos alunos e envolvê-las no planejamento de ações.

- Oferecer orientação e suporte aos familiares, ajudando-os a compreender e apoiar as metas de transição do aluno.

É importante ressaltar que a transição bem-sucedida para o Ensino Superior depende de políticas educacionais que atendam às necessidades individuais dos alunos, da colaboração entre escolas e universidades, do fortalecimento das políticas de inclusão e do envolvimento das famílias. Além disso, é necessário reconhecer que as estratégias norte-americanas mencionadas, neste ensaio, devem ser adaptadas ao contexto brasileiro, já que o Brasil enfrenta realidades sociais e econômicas distintas, como desigualdades regionais e diferenças no acesso a recursos, que impactam diretamente a experiência dos estudantes com deficiência.

Considerações finais

Refletimos sobre a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, um momento de grande importância e desafios para todos os jovens, que se torna ainda mais complexo para aqueles com deficiência, devido às suas especificidades. Para facilitar a transição para o Ensino Superior, foram discutidas algumas estratégias, como o desenvolvimento de habilidades de autogestão e autodefensoria. São habilidades que podem ser ensinadas no ambiente familiar desde cedo e na escola desde a Educação Básica, sendo fundamentais para preparar esses jovens para a vida universitária e profissional.

A promoção de programas de transição, como os existentes em algumas universidades norte-americanas, e projetos de extensão, como o da UERJ no Brasil, demonstram que é possível criar experiências educacionais significativas e transformadoras, que contribuem para esse processo. Uma outra proposta discutida neste texto, é a necessidade da criação de um vínculo colaborativo entre escolas de Ensino Médio e universidades brasileiras, superando as barreiras institucionais e promovendo uma cultura de inclusão.

Em última análise, concluímos que garantir o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes com deficiência no Ensino Superior é uma responsabilidade coletiva. Envolver toda a comunidade educativa, famílias e a própria sociedade é o ponto chave para assegurar que esses jovens não só façam a transição para o Ensino Superior com sucesso, mas também possam trilhar um caminho de autonomia, realização pessoal e profissional.

Referências

ANCHIETA, E. V. B. *Histórias de vidas surdas: percurso formativo e inserção no mercado de trabalho*. 2022.161f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

BAKKEN, J. P.; OBIAKOR, F. E. (Ed.). *Special education transition services for students with disabilities*. Emerald Group Publishing, 2019.

BRAND, B.; VALENT, A.; DANIELSON, L. *Improving College and Career Readiness for Students with Disabilities*. *College and Career Readiness and Success Center*, 2013.

BRASIL. *Lei n.13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Casa Civil, Brasília, 2016.

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

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

BUIATTI, V. P.; NUNES, L. dos G. A. Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior. *Revista Educação e Políticas em Debate*, p. 325-345, 2022.

DIAS, M. A. de M. B. *et al.* O acesso ao ensino superior na perspectiva do jovem com deficiência egresso do ensino médio. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1429–1445, 2024. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/3078/>. Acesso em: 7 nov. 2024.

DUARTE, E. R. *et al.* Case study of inclusion of students with disabilities in Higher Education. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.19, p. 289-300, 2013.

DUTRA, F. B. da S. *et al.* O contexto socioeducacional dos estudantes com deficiência: a pandemia é o problema? In: DUTRA, F. B. da S.; DI BLASI, F. (org.). *Narrativas sobre a pessoa com deficiência durante a pandemia da Covid-19 – Acesso, educação e sociedade*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2023, v. 1, p. 43-60.

FERNÁNDEZ-BATANERO, J. M. *et al.* Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 19, n. 19, p. 11918, 2022.

FLEMING, A. R.; FAIRWEATHER, J. S. The role of postsecondary education in the path from high school to work for youth with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, v. 55, n. 2, p. 71-81, 2012.

GARRISON-WADE, D. F.; LEHMANN, J. P. A conceptual framework for understanding students' with disabilities transition to community college. *Community College Journal of Research and Practice*, v. 33, n. 5, p. 415-443, 2009.

GISI, M. L. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.

GLAT, R. Auto-defensoria/Auto-gestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental-uma proposta político-educacional. In: *Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais*. Belo Horizonte/MG. 2004.

GRIGAL, M. *et al.* Preparation for postsecondary education of transition aged youth with intellectual disability and autism spectrum disorder in the United States: An Analysis of data from the national longitudinal transition study 2012. *Journal of Intellectual Disabilities*, 2023.

GRIMES, S. *et al.* Learning impacts reported by students living with learning challenges/disability. *Studies in Higher Education*, v. 46 n. 6, p. 1146-1158, 2021.

GUIMARÃES, M. C. A. *et al.* Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: Da Educação Básica ao Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, 2021.

HOLWERDA, A. *et al.* Expectations from different perspectives on future work outcome of young adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of occupational rehabilitation*, v. 25, p. 96-104, 2015.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua (PNAD – Contínua): 2022. Pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. Brasília: Inep, 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: Inep, 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Brasília: Inep, 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2020*. Brasília: Inep, 2021.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2021*. Brasília: Inep, 2022.

KLASSEN, R. M. *et al.* Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed-methods inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, v. 23, n. 3, p. 137-147, 2008.

KUTSCHER, E. *et al.* Students with Disabilities and Post-College Employment: How Much Do We Know? NCCSD Research Brief. Vol. 2, Issue 1. *Grantee Submission*, 2019.

LALOR, A. R.; PETCU, S. D.; MADDAUS, J. W. Applying to college. *In: Navigating the transition from high school to college for students with disabilities*. Routledge, p. 126-154, 2018.

LOPES, B. J. S. *Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário*. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2016.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, p. 81-109, 2005.

MISHKIND, A. Overview: State Definitions of College and Career Readiness. *College and career readiness and success center*, 2014.

MORNINGSTAR, M. E.; TURNBULL, A. P.; TURNBULL III, H. R. What do students with disabilities tell us about the importance of family involvement in the transition from school to adult life?. *Exceptional Children*, v. 62, n. 3, p. 249-260, 1995.

OLIVEIRA, N. D. P. A. *Análise do desenvolvimento da política inclusiva de deficientes no ensino superior: caracterização e percepções no*

âmbito institucional, estudantil e familiar. 2021. 237 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021.

OLIVEIRA, N. D. P. A; DE LORETO, M. das D. S. Percepções da rede familiar sobre a trajetória de vida do estudante deficiente do ensino superior. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 26, n. 51, p. 202-233, 2022.

OLIVEIRA, R. Q. de *et al.* A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, p. 299-314, 2016.

PAIEWONSKY, M.; SAJADI, S. Transition Leadership: Special Education Administrators Support College-Based Transition Services. Insight: A Think College Brief on Policy, Research, & Practice. Issue No. 46. *Institute for Community Inclusion*, 2020.

QIAN, X. *et al.* Expectations of transition-age students with autism spectrum disorder toward postsecondary education. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v.39, n.1, p.35-44, 2024.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 1-19, 2019.

REDIG, A. G. Cultura Inclusiva na Universidade: Vivências para Pessoas com Deficiência para Além do Acadêmico. In: SOUZA, C. F. de; FOGLI, B. (org.). *Perspectivas e Desafios na Educação Especial e Inclusiva*. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, p. 81-92, 2021.

REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do Plano Individualizado de Transição - PIT: primeiros passos*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/742086/1/documento-norteador-para-impleme>

ntacao-do-plano-individualizado-de-transicao-pit-primeiros-passos.pdf/.

REDIG, A. G.; PINHEIRO, V. C. S. Plano individualizado de transição: possibilidades para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo laboral. *Apae Ciência*, v. 9, n. 1, p. 44-56, 2018.

REIS, J. G.; GLAT, R. Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 29, n. 1, p. 85-109, 2022.

RESSA, T. Dreaming college: Transition experiences of undergraduate students with disabilities. *Psychology in the Schools*, v. 59, n. 6, p. 1175–1191, jun. 2022.

SASSAKI, R. K. *As sete dimensões da acessibilidade*. São Paulo: Larvatus Proteo, 2019.

SILVA, I. F. da; REDIG, A. G. Vivência Universitária de Alunos com Deficiência Intelectual e/ou Autismo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 58, p. 97-115, 2021.

SIMPSON, C. G.; SPENCER, V. G. *College Success for Students with Learning Disabilities: A Planning and Advocacy Guide for Teens with LD, ADHD, ASD, and More*. Routledge, 2021.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. da S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, p. 127-136, 2010.

SOUZA, T. S.; ASSIS, L. M. de. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sob a perspectiva da política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFG). Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 28, p. e023013, 2023.

THE IRIS CENTER. *Secondary transition: Helping students with disabilities plan for post-high school settings*. Nashville, TN: Peabody College, Vanderbilt University, 2016. Disponível em: <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/tran/> Acesso em: 28 jun. 2024.

TRINIDAD, J. E. Understanding when parental aspirations negatively affect student outcomes: The case of aspiration-expectation inconsistency. *Studies in Educational Evaluation*, v. 60, p. 179-188, 2019.

UNESCO. *Education for All Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000-2015 Achievements and Challenges*. UNESCO, 2015.

WEHMEYER, M. L. Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, v. 23, n. 1, p. 5-16, 1998.

WEHMEYER, M. L. Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and practice for persons with severe disabilities*, v. 30, n. 3, p. 113-120, 2005.

WEHMEYER, M. L.; SCHWARTZ, M. The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, p. 3-12, 1998.

WHITE, S. W. *et al.* Development of a college transition and support program for students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 47, p. 3072-3078, 2017.

Inclusão de pessoas com deficiência em atividades laborais

Vincent Spevack
Annie Gomes Redig

Ter medo não está no meu vocabulário.
(Sofia Jirau, primeira modelo da *Victoria's Secret* com Síndrome de Down. Frase postada na rede social *Instagram* da modelo no dia 17/11/2021).

Introdução

Discutir a inclusão de pessoas com deficiência na escola e em outros espaços educacionais é importante para entendermos o percurso formativo desse sujeito. Entretanto, esse debate não pode encerrar nesta etapa da vida, precisamos refletir sobre a inserção destes indivíduos no mercado de trabalho e para isso, é necessário compreendermos as diferentes formas de oferta de atividades laborais para essa parte da população.

Vale enfatizar que o emprego desempenha um papel importante na promoção da inclusão social, independência, estabilidade financeira e senso de propósito para qualquer indivíduo e isso não é diferente para os que apresentam alguma deficiência. Entretanto, as pessoas com deficiência enfrentam barreiras únicas e significativas para acessar e manter oportunidades de emprego. Este capítulo explorará os caminhos para o emprego de pessoas com deficiência, destacando a transição da escola para o trabalho.

Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho

Tradicionalmente, o acesso ao trabalho consiste em pesquisar anúncios de emprego, encontrar um que se encaixe em suas preferências, interesses e habilidades, preencher um formulário de solicitação de emprego, enviar um currículo, uma carta de apresentação e fazer uma entrevista para o cargo. Entretanto, esse caminho geralmente, pode se configurar como inacessível para pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) e deficiência intelectual.

A preparação, obtenção e manutenção do emprego é uma tarefa desafiadora para a maioria das pessoas com deficiência. Segundo Prince *et al.* (2018, p. 77) “Elas têm maior probabilidade de abandonar o Ensino Médio, maior probabilidade de ficar desempregadas ou subempregadas, menor probabilidade de cursar o Ensino Médio e menor probabilidade de viver de forma independente”. De fato, um estudo conduzido por Carter *et al.* (2011) mostrou que apenas 25% dos jovens com deficiência intelectual e 32% dos jovens com TEA nos Estados Unidos (EUA), que buscavam opções de emprego estavam empregados dentro de dois anos após o término do Ensino Médio.

A Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua: pessoas com deficiência 2022 – PNAD (IBGE, 2023) informa que em 2022, o quantitativo de pessoas com deficiência, que estavam exercendo atividades laborais no Brasil era de 5,1 milhões. Entretanto, o mesmo documento aponta que no referido ano, o total de pessoas com deficiência com 14 anos ou mais de idade, percentual da população com idade para trabalhar, era de 17,5 milhões.

Sendo assim, percebemos que uma grande parcela dessa população se encontra fora do mercado de trabalho. Isso acontece por vários motivos, inclusive falta de oportunidade de engajamento em atividades laborais devido ao seu percurso formativo comprometido e defasado e de empecilhos impostos pelas empresas que em algumas situações exigem formação incompatível com o que os candidatos com deficiência,

principalmente os com deficiência intelectual apresentam, além do estigma de incapacidade existente em relação à essas pessoas (Redig, 2014; 2016).

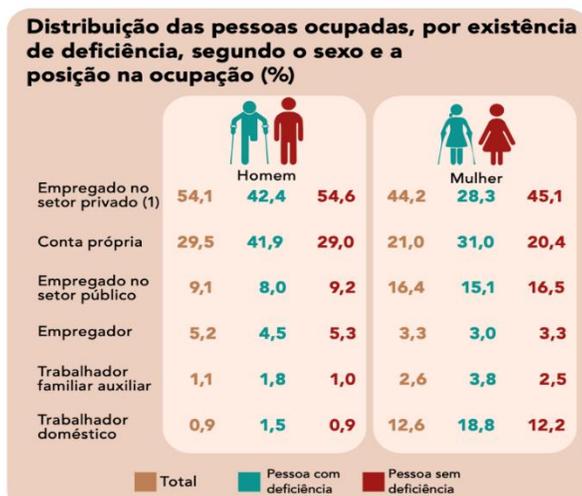
No Brasil, em 1990, foi promulgada a Lei nº 8.112 (Brasil, 1990) que obriga a reserva de 20% do percentual das vagas em concursos públicos para pessoas com deficiência. Contudo, apesar de ser um avanço, para que o sujeito com deficiência esteja apto a concorrer as vagas do concurso, ele precisa preencher os pré-requisitos da vaga/edital, porém muitas pessoas com deficiência intelectual e TEA, não conseguem cumprir essas exigências.

Em 1991, foi promulgada a Lei nº 8.213 (Brasil, 1991) conhecida como “Lei de Cotas” que estipula a contratação de funcionários com deficiência por empresas com mais de 100 funcionários. Segundo Redig (2016, p. 57)

Contudo, pessoas com deficiência intelectual, apesar da lei de cotas e outras ações afirmativas, na prática, têm menores oportunidades para inserção no mercado de trabalho devido à sua baixa escolaridade e/ou qualificação. Inacio e Rodrigues (2011) apontam que, no início da promulgação da Lei de Cotas no Brasil, havia fiscalização constante do Ministério Público do Trabalho (MTE) para que a norma fosse cumprida.

Mesmo com a existência de multa para as empresas que não cumprirem a Lei de Cotas, a possibilidade de flexibilização de carga horária de trabalho para os funcionários com deficiência devido à dificuldade de locomoção, atendimentos médicos e o salário calculado de acordo com a quantidade de horas trabalhadas, o número de pessoas em idade de trabalho ainda é baixo se comparado aos que não apresentam deficiência.

Figura 1: Figura ilustrativa da distribuição de pessoas com deficiência ocupadas



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Nota: Pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência.

(1) Excluído trabalhador doméstico.

Fonte: IBGE (2023, p.11).

Segundo o documento do IBGE (2023, p. 11), o trabalho informal é um indicador relevante para representar a situação da pessoa com deficiência em atividades laborais, no qual ressalta que “para as pessoas com deficiência, o aspecto informal das ocupações é ainda mais significativo, visto que para as pessoas com deficiência esta taxa atingiu a 55,0% em 2022, enquanto as pessoas sem deficiência tiveram o percentual de 38,7%, uma diferença de cerca de 16.p. [ponto percentual]”.

Diante do que foi exposto, é importante repensarmos a inclusão desses sujeitos em postos de trabalho, de forma a possibilitar que eles sejam capazes de ser contratados, permanecer no emprego e ser promovidos. As pessoas com deficiência têm o direito de buscar e obter oportunidades de emprego como seus colegas sem deficiência. No entanto, alguns indivíduos precisam de acomodações ou suporte adicional para serem bem sucedidos.

Existem vários tipos de inserção em atividades laborais como trabalho autônomo, empreendedorismo, voluntariado, oficinas

protegidas, informal, formal, entre outras, pois em um mundo globalizado, (pós)pandêmico, as pessoas estão se (re)inventando no mundo digital, presencial, remoto, híbrido etc. Todavia, no presente capítulo discutiremos quatro tipos de categorias de emprego formal para pessoas com deficiência: 1) Emprego Competitivo Integrado; 2) Emprego Customizado; 3) Emprego Apoiado; e 4) Emprego Protegido.

Emprego Competitivo Integrado

A Lei de Inovação e Oportunidades da Força de Trabalho dos EUA (2014) define o termo “emprego integrado competitivo como trabalho em tempo integral ou parcial com salário-mínimo ou superior, com salários e benefícios semelhantes aos das pessoas sem deficiência que realizam o mesmo trabalho e totalmente integrados com colegas de trabalho sem deficiência” (Inge *et al.*, 2018, p. 156).

Esse tipo de emprego promove a inclusão total no local de trabalho e aumenta a qualidade de vida das pessoas que dele participam em comparação com seus pares em outras categorias de emprego (Almalky, 2020). As acomodações e modificações ainda podem ser acessadas e utilizadas, se necessário, mas as expectativas de trabalho e as funções de trabalho são iguais às dos funcionários sem deficiência.

Isso vai de encontro ao que é colocado na Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146 (Brasil, 2015), ao informar que “a colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio”, ressaltando alguns pontos, como por exemplo na seção III, Art. 37, a “provisão de suportes individualizados que atendam as necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho”.

Nessa direção, a colocação de pessoas com deficiência em emprego competitivo integrado não significa estar na empresa “como qualquer outro”, mas é necessário respeitar suas demandas

e oferecer os suportes adequados para que possa trabalhar e ser produtivo como os demais funcionários.

Emprego Customizado

O emprego customizado é semelhante aos salários, horas de trabalho e benefícios do emprego competitivo integrado. No entanto, o trabalho é “baseado nos pontos fortes, nas necessidades e nos interesses do indivíduo com deficiência significativa, projetado para atender às habilidades específicas do indivíduo com deficiência significativa e às necessidades comerciais do empregador, realizado por meio de estratégias flexíveis” (Inge *et al.*, 2018, p. 155-156). Determinadas funções e tarefas podem ser adaptadas para se adequarem ao funcionário em particular, para que ele possa realizar seu trabalho com sucesso. Almalky (2020) mostra como os ambientes de trabalho customizados são benéficos para o desenvolvimento de habilidades sociais e a inclusão total na comunidade.

A proposta do emprego customizado que parte do pressuposto de que o sujeito com deficiência é capaz de produzir e trazer lucro para a empresa, se tiver adaptações e/ou suportes adequados em seu local de trabalho. Para tal, em alguns casos, a atividade designada para essa pessoa, será por meio da criação ou adaptação individualizada de um posto de trabalho que não existia, mas que faz falta, ou poderia contribuir para a empresa (Redig, 2012, 2013, 2014, 2016; Redig; Mascaro; Carlou, 2013). Então, o emprego customizado é o resultado da reestruturação ou criação de atividades em um posto de trabalho. É necessário combinar as habilidades e adequações para o trabalhador. A presença do *job coach* (instrutor laboral) é importante para auxiliar o funcionário de forma específica na realização da tarefa (Luecking, 2011; Redig, 2014, 2016).

Emprego Apoiado

O emprego apoiado ocorre quando as pessoas com deficiência trabalham em um ambiente inclusivo com suporte contínuo. Uma estratégia de assistência comum é a utilização de um instrutor de trabalho treinado, especializado em fornecer suporte no trabalho para pessoas com deficiência. Normalmente, os apoios começam com um suporte mais intensivo no início de uma nova função ou tarefa e diminuem com o tempo, à medida que o funcionário se torna mais confortável, confiante e independente. Para Wehman *et al.* (2014, p. 297) “Desde sua criação, o emprego assistido tem ajudado pessoas com DDI [deficiência intelectual e desenvolvimento] significativa a obter resultados positivos no emprego”.

Redig (2016, p. 83) aponta as diferenças entre emprego customizado e emprego apoiado:

A primeira [emprego customizado] consiste na criação de uma nova função ou adaptação de uma função existente na empresa, combinando o interesse do funcionário com as necessidades do empregador, com o suporte do instrutor laboral. Na segunda [emprego apoiado], os funcionários são contratados para desenvolver uma atividade já existente na empresa, com suporte quando necessário (Griffin *et al.*, 2011; Luecking, 2012).

Emprego protegido

O emprego protegido é o resultado de emprego menos inclusivo para indivíduos com deficiência, que os separa em um ambiente de trabalho segregado. De acordo com Dague (2011, p. 1) “Com base em uma filosofia de caridade e em uma taxa de salário-mínimo para trabalhos subcontratados, a segregação de adultos com deficiências de desenvolvimento tornou-se a norma para serviços vocacionais”. O emprego protegido e o emprego apoiado geralmente estão em uma encruzilhada para os profissionais da Educação Especial e defensores da transição, por causa de conflito gerado por financiamento/investimento nesse trabalho (Cimera, 2011). De acordo com Almalky (2020), nos EUA, nesses ambientes,

os funcionários com deficiência geralmente recebem menos horas e salários mais baixos do que os de seus colegas em outros tipos de emprego. Além disso, Almalky (2020) constatou que não há diferenças nos resultados de emprego entre os indivíduos que frequentam um emprego protegido e aqueles que não frequentam esse tipo de emprego. Esse tipo de ambiente só é benéfico quando considerado absolutamente necessário com base nas habilidades e necessidades de um indivíduo específico; caso contrário, os resultados de emprego mencionados anteriormente (competitivo integrado, customizado ou apoiado) são recomendados.

Instrução vocacional baseada na comunidade: Caminho para inserção laboral

A instrução vocacional baseada na comunidade (IVBC) é considerada um dos principais indicadores positivos de emprego pós-escolar para adolescentes e jovens adultos com deficiência. Um estudo de Mamun *et al.* (2018) mostrou que os alunos com deficiência que participaram de experiências de trabalho precoce, levando em conta outras variáveis fixas, aumentaram em 17 pontos percentuais a probabilidade de conseguir um emprego remunerado e competitivo. Almalky (2018) explicou que os professores que trabalham com alunos com deficiência devem promover a educação em locais de trabalho comunitários, porque isso permite uma transição mais suave da vida acadêmica para a vida profissional. Quando os alunos têm a oportunidade de aprender e praticar habilidades na comunidade, elas se tornam habilidades sustentáveis que podem ser aplicadas em futuros ambientes de trabalho (Almalky, 2018).

As tabelas a seguir mostram os benefícios mais comuns da IVBC para alunos com deficiência em dois estudos realizados com oito anos de diferença entre si: Kim e Dymond (2010) e Almalky (2018). Os estudos não apenas identificaram os benefícios mais comuns, mas também os classificaram com base nas percepções dos professores de Educação Especial.

Quadro 1: Benefícios do IVBC

Benefícios do IVBC	Rank
Ajuda os alunos a aprender comportamentos de trabalho (por exemplo, assiduidade, pontualidade, higiene)	1
Aumenta a independência dos alunos	2
Prepara os alunos para a vida pós-escolar	3
Ajuda os alunos a aprender habilidades profissionais específicas	4
Aumenta a autodeterminação dos alunos	5
Aumenta a probabilidade de os alunos manterem um emprego após a formatura	6
Aumenta a probabilidade de os alunos obterem um emprego remunerado	6
Ajuda os alunos a aprender habilidades de tarefas profissionais (por exemplo, taxa de produção, qualidade do trabalho)	8
Ajuda os alunos a identificar metas vocacionais	9
Promove a generalização de habilidades entre ambientes	10
Oferece oportunidades de interação com alunos sem deficiências	10
Identifica os interesses profissionais do aluno	12
Diminui as taxas de evasão do ensino médio	13

Fonte: Kim e Dymond (2010).

Quadro 2: Benefícios do IVBC

Benefícios do IVBC	Rank
Aumenta a probabilidade de os alunos manterem um emprego após a formatura	1
Ajuda os alunos a aprender habilidades profissionais específicas	2
Ajuda os alunos a identificar metas vocacionais	3
Ajuda os alunos a aprender habilidades de tarefas profissionais (por exemplo, taxa de produção, qualidade do trabalho)	4
Aumenta a autodeterminação dos alunos	5
Ajuda os alunos a aprender comportamentos de trabalho (por exemplo, assiduidade, pontualidade, higiene)	6
Aumenta a probabilidade de os alunos obterem um emprego remunerado	7
Oferece oportunidades de interação com alunos sem deficiências	8
Prepara os alunos para a vida pós-escolar	9
Identifica os interesses profissionais do aluno	10
Promove a generalização de habilidades entre ambientes	11
Aumenta a independência dos alunos	12
Diminui as taxas de evasão do ensino médio	13

Fonte: Almalky (2018).

Um modelo de seis etapas para aumentar as habilidades de trabalho de alunos com deficiência no IVBC

A pesquisa de Choiseul-Praslin e McConnell (2020) apresentou um modelo de seis etapas para aumentar as habilidades de trabalho de alunos com deficiência. O modelo de seis etapas inclui: (a) colaboração entre agências; (b) treinamento da equipe; (c) programação; (d) aquisição de habilidades; (e) rastreamento de dados; e (f) envolvimento do aluno.

A colaboração entre agências de reabilitação vocacional e escolas é fundamental para o desenvolvimento de serviços de transição e resultados de emprego para alunos com deficiência. Quanto mais conectadas estiverem as agências e os distritos escolares no fornecimento de serviços de transição, maior será a probabilidade de melhorar os resultados de emprego dos alunos com deficiência.

Para Choiseul-Praslin e McConnell (2020, p. 181), “Antes de os alunos irem para o local de trabalho, a equipe de transição da escola precisa de treinamento para ensinar e acompanhar as habilidades específicas do trabalho e as habilidades sociais do local de trabalho”. Todas as partes interessadas envolvidas no IVBC devem estar bem equipadas e treinadas para fornecer instrução de habilidades vocacionais para alunos com deficiência em locais de trabalho da comunidade. De acordo com os autores (Choiseul-Praslin; McConnell, 2020), o objetivo final do treinamento e do desenvolvimento da equipe do IVBC é que eles possam proporcionar um ambiente de aprendizagem em que os alunos possam ser bem-sucedidos no trabalho, adquirir habilidades generalizáveis e transferíveis e aumentar a autodefesa.

Choiseul-Praslin e McConnell (2020) afirmaram que a logística de agendamento é um dos aspectos mais desafiadores da implementação do IVBC. Eles apontam que

Na esteira da rigorosa pressão acadêmica, muitos educadores não conseguem encontrar tempo para instruir sobre as habilidades de transição

(Kochhar-Bryant & Bassett, 2002), muito menos para desenvolver programas completos de transição que integrem perfeitamente as habilidades acadêmicas (Choiseul-Praslin; McConnell, 2020, p. 182).

Um programa bem sucedido de IVBC deve se concentrar na aquisição de habilidades relacionadas ao trabalho e habilidades sociais no local de trabalho (Choiseul-Praslin; McConnell, 2020). A obtenção de emprego e as habilidades sociais no local de trabalho são importantes para o futuro sucesso no emprego e para os resultados dos alunos com deficiência.

Choiseul-Praslin e McConnell (2020, p. 183) informam que “Para quantificar a eficácia de qualquer programa de emprego baseado na comunidade, os professores precisam ser capazes de acompanhar o progresso dos alunos”. Os professores devem administrar o emprego e outras avaliações relacionadas à transição para medir o progresso dos alunos em habilidades relacionadas ao trabalho e a eficácia geral de um programa IVBC. As avaliações e medições de progresso são fundamentais para a tomada de decisões, implementação, qualidade e resultados do IVBC.

Por fim, Choiseul-Praslin e McConnell (2020) indicaram que os educadores de transição devem compartilhar os dados e o monitoramento do progresso com os alunos. Ao fazer isso, os alunos aumentam a consciência de seus pontos fortes, interesses, preferências e desafios exclusivos, o que melhora a aquisição de habilidades. Os autores sugeriram que os alunos devem participar com frequência de atividades de autorreflexão e conscientização de metas para serem participantes ativos em sua experiência de aprendizagem. O envolvimento dos alunos é um aspecto particularmente importante na educação de transição. Redig (2024) enfatiza a importância de o sujeito com deficiência ser protagonista da sua vida e possibilitar a sua participação no processo de transição é um dos caminhos para promover essa ação.

Colaboração e percepções do empregador no IVBC

Para oferecer uma experiência de IVBC para alunos com deficiência, é necessário que as escolas estabeleçam parcerias seguras e positivas com empregadores locais. Os educadores de transição dos programas de IVBC devem ir às suas comunidades locais para criar e manter parcerias com empregadores para que os alunos possam ter experiências significativas de trabalho no mundo real. Valentini *et al.* (2019) identificaram quatro temas que explicam por que os empregadores decidiram fazer parceria com uma escola para oferecer uma experiência de IVBC para alunos com deficiência. Os quatro temas são: (a) uma conexão pessoal com deficiências; (b) responsabilidade social; (c) alcance do educador; e (d) atributos do local de trabalho.

Os resultados do estudo de Valentini *et al.* (2019) mostraram que, se um empregador tivesse uma conexão pessoal com alguém com deficiência, era mais provável que fosse receptivo à ideia de ter funcionários com deficiência em seu local de trabalho. Além disso, os empregadores sentiam a responsabilidade de ajudar no avanço das habilidades profissionais e nos resultados do emprego de pessoas com deficiência (Valentini *et al.*, 2019). Eles estavam cientes de que havia um problema e estavam tentando fazer parte da solução.

Entretanto, na maioria dos casos, foi o alcance do educador que criou a conscientização sobre a gravidade do subemprego e do desemprego para as pessoas com deficiência (Valentini *et al.*, 2019). Por fim, os empregadores declararam como a cultura, as atitudes, as crenças e os valores de seu local de trabalho poderiam se beneficiar com a participação de pessoas com deficiência no IVBC em seu local de trabalho (Valentini *et al.*, 2019). É importante lembrar esses componentes de colaboração porque, infelizmente, nem todos os empregadores têm essas atitudes positivas em relação à participação de alunos com deficiência em uma experiência de IVBC em seu local de trabalho.

Considerações finais

Pode-se concluir que não basta a criação de leis que estimulem a participação deste público em cursos profissionalizantes, ou mesmo que obriguem a contratação de pessoas com deficiências. Para uma efetiva inclusão laboral desses sujeitos, é necessário a flexibilização e adaptação das leis trabalhistas, bem como das condições de trabalho. Ou seja, independentemente da política de cotas, eles continuam excluídos do mercado de trabalho.

É importante, buscarmos caminhos para a superação dos preconceitos e atuar na modificação dos espaços sociais para o acolhimento das pessoas com deficiência. Nesta perspectiva torna-se fundamental a construção de um processo de transição da escola para o mercado de trabalho, pois uma transição programada permitirá que o sujeito lide melhor com a nova etapa que iniciará.

Sendo assim, o desafio da profissionalização de pessoas com deficiência suscita investigação sobre caminhos possíveis que favoreçam o desvelamento das problemáticas inerentes a esse processo no contexto educacional. Por isso, é fundamental possibilitar diferentes formas para a inserção desses sujeitos em atividades laborais e ofertar suportes quando necessário.

Voltando para a frase da epígrafe em que a modelo afirma que o medo não faz parte do seu vocabulário, isso é possível pelo fato do incentivo, estímulo e suporte que recebeu ao longo da vida. Quanto mais alta expectativa tivermos em relação ao sujeito mais ele terá oportunidades para se desenvolver. Portanto, é fundamental acreditarmos que todos são capazes de trabalhar, com isso, os profissionais de transição, da Educação Especial, terão que encontrar o caminho para auxiliar esse aluno nesse processo, para que o sentimento de medo não faça parte da sua jornada.

Referências

ALMALKY, H. A. Investigating Components, Benefits, and Barriers of Implementing Community-Based Vocational Instruction for Students with Intellectual Disability in Saudi Arabia. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(4), 415–427, 2018.

ALMALKY, H A. Employment outcomes for individuals with intellectual and developmental disabilities: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 109, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104656/>. Acesso em: 14 nov. 2024

BRASIL. *Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990*. Brasília, 1990.

BRASIL. *Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991*. Brasília, 1991.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília. 2015.

CARTER, E. W. *et al.* Community-Based Summer Work Experiences of Adolescents with High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education*, 45(2), 89–103, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022466909353204/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CHOISEUL-PRASLIN, B.; MCCONNELL, A. Increasing Work Skills for Students with Significant Disabilities: A Six-Step Model for Transition Worksite Programs. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(3), 180–186. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2165143419893363/>. Acesso em: 14 nov. 2024

CIMERA, R. E. Does being in sheltered workshops improve the employment outcomes of supported employees with intellectual disabilities? *Journal of Vocational Rehabilitation.*, 35(1), 21–27, 2011.

DAGUE, B. Sheltered employment, sheltered lives: Family perspectives of conversion to community-based employment. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 37(1), 1–11, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3233/JVR-2012-0595/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

IBGE. *Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua pessoa com deficiência 2022*. 2023.

INGE, K. J. *et al.* Defining customized employment as an evidence-based practice: The results of a focus group study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 48(2), 155–166, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3233/JVR-180928/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

KIM, R.; DYMOND, S. K. Special education teachers' perceptions of benefits, barriers, and components of community-based vocational instruction. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(5), 313–329, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.5.313/>. Acesso em: 14 nov. 2024

LUECKING, R. Connecting employers with people who have intellectual disability. In: *Intellectual and developmental disabilities*, v.49, n. 04, p. 261-273, 2011.

MAMUN, A. A. *et al.* Impact of Early Work Experiences on Subsequent Paid Employment for Young Adults with Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 41(4), 212–222, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2165143417726302/>. Acesso em: 10 nov. 2024

PRINCE, A. M. T. *et al.* Predictors of Postschool Education/Training and Employment Outcomes for Youth with Disabilities. *Career*

Development and Transition for Exceptional Individuals, 41(2), 77–87. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2165143417698122/> Acesso em: 14 nov. 2024.

REDIG, A. G. Perfil Pessoal Positivo: estratégia para favorecer a inserção da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial*. p. 1315 – 1330. São Carlos: UFSCar, 2012.

REDIG, A. G. Inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho: rompendo paradigmas. In: *Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. p. 1-10. Londrina: UEL, 2013.

REDIG, A. G. *Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2014.

REDIG, A. G. *Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual*. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2016.

REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do plano individualizado de transição – PIT: Primeiros Passos*. Ponta Grossa: PR, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/742086/1/documento-norteador-para-implementacao-do-plano-individualizado-de-transicao-pit-primeiros-passos.pdf> /Acesso em: 22 nov. 2024.

REDIG, A. G. *et al.* Inclusão no trabalho de pessoas com necessidades educacionais especiais. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 157-174.

VALENTINI, B. *et al.* Employer views on school-business partnerships involving students with severe disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 50(3), 365–377, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3233/JVR-19101/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

WEHMAN, P. *et al.* Effect of Supported Employment on Vocational Rehabilitation Outcomes of Transition-Age Youth with Intellectual and Developmental Disabilities: A Case Control Study. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(4), 296–310, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.4.296/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

Sobre as autoras e os autores

Alexandre Botelho José

Doutorando em Bens Culturais e Projetos Sociais pela FGV CPDOC-RJ. Mestre em Ciências das Religiões pela FUV-ES. Professor Docente I da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Especialista de Educação Supervisor de Ensino da Secretaria Municipal de Educação – RJ (SME-Piraí).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6448-4495>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5902584499613605>

Adriana da Silva Maria Pereira

Doutoranda em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professora Docente I (SEEDUC/RJ). Professora Itinerante da Educação Especial (SEMED/NI). Rede social: @driana_mariapereira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7578-2594>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6135193573229910>

Ana Lúcia Jorge Alves

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant/RJ (PPGDV/IBC). Especialista em Orientação Educacional. Professora de Educação Especial do Colégio de Aplicação da UFRJ e Professora de Educação Especial do Colégio de Aplicação da UERJ.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1879-5805>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1042020642298675>

Annie Gomes Redig (Organizadora do livro)

Doutora e Mestre em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professora Associada do Departamento de Estudos em Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da UERJ, Professora do

quadro permanente do ProPed/UERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Laboratório de Pesquisas em Educação Especial: aspectos educacionais e psicossociais - LAPEE”. Rede social: @cafeinclusivo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3610-5333>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8240510332567772>

Antonia Regina Ribeiro Leal

Doutoranda em Educação pelo ProPed/UERJ. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNESA). Especialista em Supervisão e Orientação Educacional (UERJ) e em Atenção Psicossocial na infância e adolescência (UFRJ). Orientadora Educacional do quadro permanente do Colégio Pedro II.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-6329-2552>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/64044444045273724>

Cleisson Rodrigo da Rocha

Mestrando em Educação pelo ProPed/UERJ. Pedagogo no Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI Sesc Senac). Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/CECIERJ).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1818-3332>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5552949730817928>

Daniele Mattos do Nascimento Alberich

Mestranda em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (CMPDI/UFF). Professora de Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Rede social: @prof.daniele_ed.inclusiva.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2989-8675>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1596341582832481>

Julianne Viana Guerra

Mestranda em Educação pelo ProPEd/UERJ. Orientadora Educacional da Prefeitura Municipal de Maricá-RJ. Tutora dos cursos de Pedagogia do Consórcio CEDERJ. Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (PIGEAD-UFF).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9559-6317>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8796232484925210>

Miguel Longo Vieira Vidal do Rosario

Mestrando em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professor de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Japeri. Rede social: @miguel_longo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9153-8479>

Lattes <http://lattes.cnpq.br/5463879090697779>

Neuzilene Ferreira Nascimento Burock

Doutoranda em Educação pelo ProPEd/UERJ. Mestre em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professora Itinerante da Educação Especial da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu-RJ. Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias-RJ. Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial (UCAM).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7047-8945>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2380492523079217>

Pâmela dos Santos Silva

Mestranda em Educação pelo ProPEd/UERJ. Graduada em Pedagogia e especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do quadro permanente do Colégio Pedro II.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9107-7663>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9745738006955732>

Roberta Bezerra Brite

Doutoranda em Educação pelo ProPEd/UERJ. Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Especialista em Pedagogia Empresarial: com ênfase em Administração do Conhecimento (UNESA), em Psicopedagogia (UERJ) e em Supervisão Escolar (UCAM).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1290-9284>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2745977104087322>

Sebastião Gomes Barbosa

Mestrando em Educação pelo ProPEd/UERJ. Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Duque de Caxias, RJ.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3789-4493>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9308860656368563>

Verônica Folla Souto Patrone

Mestranda em Educação pelo ProPEd/UERJ. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Rede social: @vepatrone.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5588-824X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5404138525836914>

Vincent Spevack (Organizador do livro)

Doutor em Educação Especial pela Texas Tech University. Mestre em Educação Especial pela Pace University. Cursando Pós-Doutorado em Educação pelo ProPEd/UERJ (previsão de conclusão em junho de 2025). Fundador do “Be the Change: Centro de Educação Especial e Pesquisa”.

Rede social: @bethechange_rio

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8058394020822524>

A presente obra faz parte da coletânea "Formação Docente: desenhos formativos nos pressupostos da Educação Inclusiva" e é fruto da discussão e escrita coletiva por professores e pesquisadores das áreas da Educação Especial e Educação Inclusiva e que entendem que pessoas com deficiência devem ser protagonistas das suas vidas. Para isso, é preciso que o processo de transição educacional para a vida adulta e independente aconteça de forma que possibilite a inclusão desses sujeitos não somente na escola, mas em todos os aspectos da sociedade.

Annie Redig

