

Tania do Amaral Gomes

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**



Universidade Fernando Pessoa

Orientadora: Professora Doutora Fátima Paiva Coelho

Porto, 2021

Tania do Amaral Gomes

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial, sob orientação da Professora Doutora Fátima Paiva Coelho.

Universidade Fernando Pessoa,
Porto, 2021

RESUMO

O presente estudo busca conhecer as expectativas de pais/encarregados de educação e alunos sobre a Transição da Escola para a vida adulta. Verificar as possibilidades da implementação de um Programa de Transição para a Vida pós-escolar em Limeira, voltado aos alunos com NE matriculados na EJA. Também caracterizar as adaptações necessárias à sua execução de acordo com a realidade local e o contexto social em que os alunos da EJA com NE estão inseridos.

A pesquisa foi aplicada em 3 grupos de participantes, todos envolvidos direta ou indiretamente nos assuntos da educação e às práticas de inclusão do município de Limeira/SP. Quanto à metodologia, optou-se por uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumento de recolha de dados, entrevistas semiestruturadas aplicadas a 3 grupos de participantes, totalizando 40 pessoas.

Concluiu-se que há um interesse por parte da comunidade escolar, os jovens, a equipe técnica da educação na implementação de um programa de transição que supere as necessidades dos mesmos nesse processo. Mas, no que tange ao interesse do poder público em face dessa demanda, infelizmente ela não consta como prioridade para o município, levando a responsabilidade para a Rede Estadual de ensino, o que reforça a dificuldade em promoverem políticas públicas para esse grupo específico de alunos. Assim, espera-se que com esse estudo, possamos contribuir para o processo de compreensão e valorização dos alunos com NE, que vivenciam o processo de transição entre a escola e o mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Alunos com necessidades especiais. Transição para a vida. Possibilidades. Desafios.

ABSTRACT

The present study seeks to know the expectations of parents / guardians and students about the Transition from School to adulthood. Check the possibilities of implementing a Transition to Post-School Life Program in Limeira, aimed at students with NE enrolled in EJA. Also characterize the adaptations necessary for its execution according to the local reality and the social context in which EJA students with NE are inserted.

The research was applied to 3 groups of participants, all directly or indirectly involved in the subjects of education and inclusion practices in the municipality of Limeira / SP. As for the methodology, we opted for a qualitative research, using as a data collection instrument, semistructured interviews applied to 3 groups of participants, totaling 40 people.

It was concluded that there is an interest on the part of the school community, the young people, the technical team of education in the implementation of a transition program that meets their needs in this process. But, with regard to the interest of the public power in the face of this demand, unfortunately it is not a priority for the municipality, taking responsibility for the State Education Network, which reinforces the difficulty in promoting public policies for this specific group of students. . Thus, it is expected that with this study, we will be able to contribute to the process of understanding and valuing students with NE, who experience the transition process between school and the labor market.

Keywords: Students with special needs. Transition to life. Possibilities. Challenges.

DEDICATÓRIA

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (Freire, 1968, p.15)

Dedico esse trabalho à minha querida irmã Edna (*in memoriam*) e à Neide Regattieri Nass, minha querida professora e amiga para toda a vida, por sempre acreditarem em mim e no meu potencial, quando eu mesma duvidei. Gratidão eterna.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por reascender em meu coração o sonho já esquecido do mestrado, me mostrando que nunca é tarde para realizar sonhos, que para tudo há um propósito e um tempo determinado em nossas vidas.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Fatima Paiva Coelho, por sua orientação, apoio, paciência e compreensão durante esse percurso.

Agradeço ao meu marido, companheiro e amigo Wanderley José, pelo apoio, incentivo e colaboração, sem o qual, não conseguiria nem ao menos começar esse estudo. Agradeço aos meus filhos Monise e Yan por sua compreensão nos momentos em que os privei de minha atenção para me dedicar a esse estudo.

Agradeço à SME Limeira, na pessoa do Secretário de Educação André Luis de Francesco por tão prontamente autorizar e disponibilizar os recursos para a realização dessa pesquisa, à equipe da EJA da EMEIEF Limeira, por sua extrema dedicação e apoio nos projetos realizados, especialmente ao articulador Lucas Evangelista por compartilhar desse sonho, participar dele e colaborar para que se tornasse possível, e finalmente, a todos os participantes desse estudo que contribuíram valiosamente com essa investigação.

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	VI
ABSTRACT	VII
DEDICATÓRIA.....	VIII
AGRADECIMENTOS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIII
INTRODUÇÃO.....	- 1 -
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 5 -
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 6 -
1. Necessidades Educacionais – Mudança de Paradigma.....	- 6 -
<i>i.i. O papel da escola.....</i>	- 10 -
<i>i.ii. Currículo adaptado.....</i>	- 11 -
<i>i.iii. Educação e Trabalho.....</i>	- 15 -
2. Transição para a vida pós-escolar.....	- 19 -
<i>ii.i. Conceitos e modelos no processo de transição</i>	- 23 -
<i>ii.ii. Emprego Apoiado</i>	- 27 -
<i>ii.iii. PEI/PDI – Plano de Desenvolvimento Individual e PIT.....</i>	- 28 -
<i>ii.iv. Barreiras e desafios no Processo de Transição.....</i>	- 30 -
<i>ii.v. Possibilidade de inserção dos jovens com Necessidades Educacionais no mercado de trabalho</i>	- 33 -
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	- 36 -
CAPÍTULO III: ESTUDO EMPÍRICO	- 37 -
1. Contextualização da problemática do estudo.....	- 37 -
<i>1.1. Descrição da Rede Municipal de Ensino de Limeira e o atendimento Educacional Especializado</i>	- 37 -
<i>1.2. Caracterização da Escola e o atendimento dos jovens com necessidades Educativas da rede municipal.....</i>	- 38 -
<i>1.3. Projetos voltados para a EJA desenvolvidos na U.E.....</i>	- 38 -
<i>1.4. Contextualização da problemática do estudo</i>	- 40 -
2 Objetivos do Estudo.....	- 41 -

3. Metodologia.....	- 42 -
4. Procedimentos.....	- 43 -
5. Instrumentos.....	- 44 -
6. Caraterização dos Participantes	- 45 -
CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	- 51 -
1. Apresentação dos dados e Discussão dos Resultados.....	- 51 -
2. Conclusão.....	- 78 -
Referências Bibliográficas.....	- 84 -
ANEXOS	- 94 -
Anexo 01 – Questionário.....	- 94 -
Anexo 02 – Parecer Substanciado da Plataforma Brasil	- 99 -
Anexo 03 – Solicitação de Autorização para a Investigação.....	- 103 -
Anexo 04 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	- 106 -
Anexo 05 – Validação dos Instrumentos por Especialistas.....	- 107 -

LISTA DE QUADRO

Quadro 1. Caracterização dos Estudantes.....	- 46 -
Quadro 2. Caracterização dos Encarregados de Educação.....	- 47 -
Quadro 3. Quadro descritivo de participantes segmento Equipe Técnica.....	- 48 -
Quadro 4. Caracterização dos Participantes do Conselho Municipal de Educação ...	- 49 -
Quadro 5. Caracterização dos Participantes do Segmento de Vereadores	- 49 -
Quadro 6 – Categoria Transição da Escola para a vida adulta de jovens com N.E....	- 51 -
Quadro 7 – Expectativas sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais e a sua inclusão na escola e no mercado de trabalho.	- 55 -
Quadro 8 – Interesses e expectativas dos jovens e suas famílias em relação ao trabalho... ..	- 60 -
Quadro 9 – Interesse e expectativas das famílias em relação ao futuro dos filhos.....	- 64 -
Quadro 10 – Dificuldades e superações na vida dos jovens.....	- 69 -
Quadro 11 – Dificuldades que as famílias esperam enfrentarem e superarem.....	- 71 -
Quadro 12 – Categoria Adaptação e apoio a implantação do programa de transição para a vida pós-escola.....	- 73 -

LISTA DE ABREVIATURAS

ADE	Agente de Desenvolvimento Educacional
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
APM	Associação de Pais e Mestres
ARIL	Associação de Reabilitação Infantil Limeirense
ASSOL	Associação de Solidariedade Social de Lafões
AVD	Atividades de Vida Diária
AVP	Atividades de Vida Prática
CEMA	Centro Municipal de Autismo
CEPROSOM	Centro de Promoção Social Municipal
CME	Conselho Municipal de Educação
CLAYSS	Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario
CF	Constituição Federal
DI	Deficiência Intelectual
DSMV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMES	Escola Municipal de Ensino Supletivo
EUA	Estados Unidos da América
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura

NE	Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OSERS	Office of Special Education and Rehabilitative Services
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEA	Perturbações do Espectro do Autismo
PEI	Plano Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
PO	Projeto Original de Centro Coordenador
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
U.E.	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

A intenção de realizar esse estudo nasceu através das reflexões realizadas, como diretora de escola, com a equipe escolar da unidade na qual atuamos em 2018 e 2019. Essas reflexões nos fizeram constatar a necessidade de se promover mudanças significativas no contexto escolar, implementando projetos que viessem ao encontro das reais necessidades dos estudantes com deficiência inseridos na EJA, com o intuito de ressignificar o papel da escola na vida dos mesmos.

Nos últimos anos podemos constatar um aumento significativo de estudantes com deficiência inseridos na escola regular e a crescente preocupação dos educadores em garantir a aprendizagem e a efetiva inclusão dos mesmos no ambiente escolar. Constatamos também que, em cumprimento à legislação Resolução n.4/2010, muitos estudantes, jovens e adultos com NE, que frequentavam somente as Instituições de apoio à pessoa com Deficiência, foram inseridos na EJA.

Em Limeira, esse fator ocasionou uma situação atípica: a concentração de um grande número de alunos inclusos em poucas turmas de EJA numa mesma unidade escolar. Tratam-se de 4 classes de termos iniciais da EJA, contando com 90 estudantes, dos quais 45 apresentam diagnóstico de deficiência, nomeadamente: Trissomia 21, Deficiência Intelectual e Perturbações do Espectro Autista. E, mesmo entre os estudantes adultos, que não frequentaram as Instituições, existem casos de estudantes matriculados há muitos anos, sem, no entanto, apresentarem avanços significativos. Muitos deles não estão alfabetizados.

Podemos constatar que a inserção de alunos com NE na EJA não ocorreu apenas nesse município, pois encontramos alguns estudos sobre o tema. Cade (2016) elaborou um estudo sobre os desafios e perspectivas dessa inclusão. Ela aponta que a inserção desses alunos na escola é muito positiva, porém, a maneira em que ocorreu trouxe muita apreensão e desafios aos professores e conclui que ainda há muito a se fazer para não apenas inserir, mas oferecer um atendimento de qualidade a eles.

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Mediante as reflexões surgiram as seguintes questões: A escola realmente oferece as mesmas oportunidades para que a deficiência não impeça os jovens de realizarem seus sonhos, projetos e desejos? Está como previsto na legislação em relação aos direitos da pessoa com deficiência (Lei 13.146/2015)? As práticas escolares refletem uma escola como instrumento de valorização do protagonismo dessas pessoas? Que papel a escola exerce na preparação dos jovens, para seu futuro, afinal?

Começamos por verificar o que diz a legislação. As escolas deveriam auxiliar os jovens com necessidades educacionais em seu processo de transição. Com o objetivo de torná-los economicamente ativos elas deveriam oferecer treinamento para desenvolver as habilidades necessárias a uma vida autônoma e às exigências de uma vida adulta. (Declaração de Salamanca, 1994)

A LDB preconiza que o objetivo da educação é preparar os jovens para exercer sua cidadania e oferecer capacitação para o trabalho. (MEC, 1996). Segundo Santos e Barbosa (2016) se estudantes com NE estão inseridos na escola, a legislação se aplica também a eles.

A Base Nacional Comum Curricular, de 06 de dezembro de 2017, descreve como uma das 10 competências necessárias à formação do estudante, a competência - Trabalho e Projeto de vida- a qual prevê a necessidade de desenvolver no estudante a compreensão do mercado de trabalho e a preparação para exercê-lo. A implantação de um programa de Transição seria uma resposta adequada para os alunos da EJA com NE, da rede municipal de Limeira?

Em seus estudos sobre defectologia, Vygotsky (1987) defendeu que pessoas com deficiência na sociedade devem ter participação ativa na mesma; segundo o autor, todos são capazes de aprender e se desenvolver, ainda que de maneiras diferentes, de acordo com suas limitações e potencialidades.

Segundo Mascaro (2016) possibilitar essa transição é um desafio para a escola, a qual precisa rever o currículo no sentido de desenvolver os conhecimentos necessários para esse momento da vida. Fânzeres, Cruz-Santos e Santos (2016) afirmam que essa

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS

transição dever ser bem planejada, a escola deve oferecer aos jovens, com NE, motivação, conhecimentos e experiências para conquistarem seus sonhos e projetos futuros.

Redig (2017) aponta em seus estudos a complexidade do processo de transição pelo qual todos os jovens passam, ao saírem da escola. Por isso afirma ser fundamental que a escola os prepare, principalmente os que têm deficiência, pois segundo ela, para esses os desafios são maiores. Ela deve possibilitar um planejamento centrado nas possibilidades de desenvolver competências para a vida, cujo objetivo é proporcionar a oportunidade de o indivíduo tornar-se cidadão participante da comunidade, e deve ter em foco as expectativas pessoais de cada estudante, levando em conta seus anseios e projetos.

No Brasil, mais especificamente no município de Limeira, as ações voltadas para atividades profissionalizantes da Pessoa com NE são desenvolvidas quase que exclusivamente em Instituições de apoio, onde se oferecem oficinas de produção manual em ambiente protegido, e, de acordo com Trentin e Raitz (2018), essas práticas são assistencialistas, não se caracterizam como ideal para desenvolver a autonomia e inclusão social no trabalho.

Para se realizar este estudo definiram-se como objetivos gerais: Verificar quais as possibilidades da implantação de um Programa de Transição para a Vida Pós-Escolar em Limeira, voltado aos alunos com NE matriculados na EJA. E caracterizar as adaptações necessárias à sua execução de acordo com a realidade local e o contexto social em que os alunos da EJA com NE estão inseridos.

Baseados nesses objetivos, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa. Consideramos que metodologia qualitativa apresenta-se como o tipo de investigação ideal para os objetivos dessa pesquisa, pois segundo Lakatos e Marconi (2016) a pesquisa qualitativa mostra-se mais eficaz no processo de coleta de dados na educação.

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Quanto à estrutura, esta dissertação contém 3 capítulos, divididos em duas partes, sendo a primeira sobre a contextualização teórica e a segunda, sobre o estudo empírico.

O primeiro capítulo busca revisar a bibliografia atual sobre os estudantes com Necessidades Educacionais, as mudanças de paradigmas em relação à inclusão, o Papel da escola no processo de transição desses estudantes, a importância da adaptação curricular nesse processo e os percursos entre educação e trabalho a serem percorridos pelos jovens com NE. Buscamos na literatura estudos a respeito de programas de Transição que abordaram os conceitos e modelos de TVA, Emprego Apoiado, elaboração do PEI/PDI e PIT, barreiras e desafios para o processo de Transição e, por fim, suas possibilidades.

O segundo capítulo traz o estudo empírico realizado no município de Limeira/SP com a participação de representantes de todos os segmentos envolvidos no processo de inclusão dos jovens matriculados na EJA. Desde a contextualização da problemática do estudo, seguem-se os objetivos, a metodologia utilizada, a descrição dos participantes, os instrumentos utilizados, e os procedimentos na aplicação do estudo.

E, por fim, no terceiro capítulo apresentamos os dados recolhidos, a discussão sobre os resultados e a conclusão do estudo, baseados na análise desses dados.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Necessidades Educacionais – Mudança de Paradigma

Recentemente, em Portugal, foi aprovado o Decreto Lei nº54/2018 que regulamenta novos paradigmas da Educação Inclusiva, a legislação procurando dar ênfase numa aprendizagem voltada a todos os alunos, sem o sistema de categorização por deficiência, rejeitando até mesmo o termo: Necessidades Educativas Especiais. O referido decreto propõe a reestruturação da inclusão, sem a necessidade de focar em uma educação especial e sim, ampliar a visão da escola sem compartimentar a educação. (Venâncio, *et alii.*,2018, Pereira *et alii.*, 2018, Miroto & Neves, 2019 e Correia & Fernandes, 2019, Santos, *et alii.*, 2019).

As orientações presentes no citado decreto refletem uma “visão claramente inclusiva, que vem reforçar o direito de cada um dos alunos à educação consentânea em suas potencialidades, expectativas e necessidades.” (Pereira, *et.alii.*, 2018, p.7) De acordo com os autores, o decreto determina que a escola reavalie seu papel, reformule a maneira como vê seus alunos e o modo como vai se organizar para responder às suas necessidades. (Pereira *et alii.*, 2018)

Segundo Venâncio, *et alii.* (2018), essa unificação se justifica, a despeito do proclamado ideal de aprimorar recursos humanos e materiais disponíveis:

“Pensar a educação especial separadamente da educação regular, sinaliza de início, uma separação entre essas modalidades, uma categorização entre públicos. Pensar educação inclusiva demanda refletir sobre como tornar possível uma articulação eficaz entre o ensino comum e a educação especial – uma articulação assentada na não segregação e no atendimento diferenciado a necessidades específicas”. (Venâncio *et alii.*, 2018, p.185)

Essa mudança de paradigma, de acordo com Santos, *et alii.* (2019), nos obriga a reconhecer alguns princípios orientadores do processo de inclusão, entre eles: “Educabilidade Universal, Equidade, Personalização, Flexibilidade, Autodeterminação, Envolvimento Parental e Interferência Mínima”. (Santos *et alii.*, 2019, p.7). A educação

baseada nesses princípios tem como objetivo final “estruturar o perfil dos alunos, à saída da escolarização obrigatória para a cidadania”. (Santos, 2019, p.66)

“Como refere o preâmbulo do Decreto, no centro da atividade escolar estão o currículo e as aprendizagens dos alunos, onde não será necessário categorizar para intervir”. (Miroto & Neves, 2019, p.105). Essas intervenções, estratégias e medidas deverão ser articuladas em três níveis: universais, seletivas e adicionais. Nesse contexto se destaca a importância da equipe multidisciplinar para desenvolver medidas de suporte adequadas a cada aluno e avaliar a eficácia de sua aplicação. (Correia & Fernandes, 2019)

Trata-se de uma mudança significativa para os rumos da Educação Especial em Portugal, pois não se trata apenas de renomear, mas de mudar conceitos e paradigmas. Apesar de se tratar de orientação legal recente, essa percepção já se encontrava sutilmente manifesta em documentos como o relatório Warnock (1978) e a Declaração de Salamanca (1994).

Escrita em 1994, a Declaração de Salamanca já utiliza o conceito de “Necessidades Educacionais Especiais” de uma maneira muito mais abrangente. Nesse contexto ela não se refere somente a pessoas com deficiência, mas engloba todos os tipos de dificuldades de aprendizagem experimentados por crianças e jovens inclusive aquelas ocasionadas por questões sociais como questões de risco e vulnerabilidade, extrema pobreza, fome, guerra, etc. (Unesco, 1994)

Para além da mudança de nomenclatura, um aspecto importante a ser revisto em relação à Educação Especial no Brasil é a questão do Modelo Médico. Como afirma Pinto (2017, p.109) “alguns educadores e instituições preocupam-se excessivamente com os laudos médicos. (...) Porém, por si só o laudo não justifica a (não) aprendizagem do aluno”. O que ocorre muitas vezes é a acomodação dos profissionais da educação que acabam por substituir a ação educativa pelo diagnóstico, permitindo que este documento defina se o aluno é capaz de aprender ou não. Muitos estudiosos defendem que o diagnóstico é importante para dar aos educadores subsídios para o desenvolvimento de práticas assertivas e eficazes, porém, a escola não pode dar à

medicina o poder de dizer quem poderá atingir os objetivos educacionais propostos pela escola e até mesmo, quem poderá ou não receber atendimento educacional especializado. (Mantoan, 2017; Orrú, 2017; Patente, 2018; Pinto, 2017; Rocha *et alii*, 2018; Vieira, 2017).

Para Orrú (2017, p.18), “o diagnóstico é como uma sombra no ser. Ele declara profecias, materializa o abstrato, identifica a pessoa com os sintomas, marca sua identidade com matriz biológica, ignorando fatores históricos e sociais que a constituem como um ser singular”. Em consonância à afirmação de Vieira (2017, p.65): “por trás de um diagnóstico há um sujeito que deve ser considerado em sua singularidade. Só assim ele será incluído e, quem sabe, deixe de ser aluno de inclusão para ser apenas um aluno”.

Contra-pondo-se ao Modelo Médico, que, segundo Mantoan (2017) classifica por nível e grau de deficiência, determina-se quais habilidades a pessoa pode adquirir na escola e na sociedade. A autora reconhece os poderes que o diagnóstico exerce sobre o futuro dos aprendizes, o poder que o mesmo exerce sobre pais, professores, empregadores, sobre a própria pessoa com deficiência, e sobre a sociedade em geral. Para ela o diagnóstico discrimina a pessoa por causa de sua deficiência tirando-lhe o poder de escolha e decisão. E afirma que: “Somos seres em vias de ser, e vem daí a imprecisão dos limites entre o conhecimento médico e o das ciências sociais.” (Mantoan, 2017, p. 40)

Em sua análise à obra de Vygotsky, estudos sobre a Defectologia, Venâncio *et alii*. (2018) fazem as seguintes colocações: com um posicionamento inovador contrário à sua época, Vygotsky apontou que os alunos com deficiência, também revelam possibilidades de aprendizagem. Ele afirmou que, essas crianças não são menos desenvolvidas que as demais, apenas se desenvolvem de modo diferente. Combateu com veemência a visão médico psicológica, assumindo a premissa de que todos aprendem. Argumentou que a pedagogia tinha a tarefa essencial de assumir-se enquanto ciência com campo de atuação próprio e não dependente da área da saúde. Também sustentou que o diagnóstico não deve ser fator condicionante para a aprendizagem, que o enfoque do trabalho pedagógico deve ser sustentado em possibilidades e habilidades

dos sujeitos. É que, para a criação de planos de trabalhos educativos, os quais demandam planos de trabalho personalizados, direcionados à potencialização de suas aprendizagens, os desejos e necessidades dos estudantes deveriam ser considerados. (Venâncio *et alii.*, 2018)

Vygotsky (1997) defendia que, todos são capazes de aprender e que as crianças com deficiência necessitam de recursos diversificados para desenvolverem seu potencial, recursos que tenham como enfoque as possibilidades de aprendizagem e não o defeito em si. Afirma que, a compensação deve ser a base para o processo educativo.

Em relação à publicação do Decreto Nº 10.502/ 2020 sobre a Educação Especial no Brasil, o governo torna opcional aos pais, a matrícula dos estudantes com deficiência em escolas regulares ou especiais, o que de acordo com a visão de vários especialistas, remete ao retrocesso nas políticas de educação inclusiva no país, que deveria investir na qualidade da educação oferecida pelas escolas regulares para uma inclusão efetiva dos estudantes. Já em 2006, Rodrigues afirmava que as escolas deveriam oferecer uma inclusão de qualidade para que os pais não tivessem que escolher entre os benefícios do atendimento especializado ou da inclusão a que seus filhos têm direito. (Rodrigues, 2006). Baseando-se numa teoria com visão sócio-histórico-cultural, Vygotsky posicionou-se contra os processos de segregação realizados na escola e nos remete ao questionamento da forma de produzir o ensino ao invés de culpabilizar o sujeito por presumidos fracassos. (Pan & Reickdal, 2018; Faria & Camargo, 2018).

Como afirmam Faria e Camargo (2018) Vygostky, em seus estudos, concluiu que a educação das crianças com ou sem deficiência é essencialmente igual, por isso o objetivo de desenvolvimento pleno e integral, de acordo com suas possibilidades, deve ser comum a todas. Mesmo que nem todos os alunos consigam ter êxito na superação de suas dificuldades e limitações, ainda assim, é importante oferecer o maior número de oportunidades possíveis para que ocorra o seu desenvolvimento. (Faria e Camargo, 2018)

Corroborando as ideias de Vygotsky, Figueira (2019) afirma que o diagnóstico é importante, mas como profissionais precisamos abandonar a cultura de focar na

deficiência e no que falta à pessoa e focar no seu desenvolvimento e nas intervenções que podemos fazer para favorecê-lo.

i.i. O papel da escola

Para Santos e Barbosa (2016), o papel da escola segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem, como premissa, preparar os alunos para o exercício da cidadania e isso inclui, inclusive, aqueles alunos com Necessidades Educativas especiais, nas quais também necessitam se inserir no contexto social. A escola tem como papel fundamental a preparação do cidadão, para a sua atuação no mercado de trabalho. E, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais “devido à exclusão de direitos, como o direito à educação, essas pessoas foram privadas do acesso à sociedade e ao trabalho, mas hoje, na perspectiva da inclusão essa realidade deve ser revista.” (Santos e Barbosa, 2016 p.218).

Por outro lado, Hostins e Trentin (2017) têm percebido ao longo das últimas décadas, inúmeras mudanças na efetivação dos direitos a educação. Mudanças essas que vem com o escopo das políticas educacionais públicas e da cobrança da sociedade, como um todo.

A educação, segundo Mantoan (2015) é uma garantia constitucional. E para que o sujeito atinja seu pleno desenvolvimento, é necessário que haja preparo e que à educação possa de fato incluí-lo. Nesta mesma linha (Mascaro, 2016):

“Cabe à escola a função de promover a educação no princípio da valorização e respeito ao homem na transmissão dos saberes acumulados pela sociedade, promovendo também as modificações necessárias. Considerando as desvantagens e dificuldades apontadas como produtos de uma construção histórica, entendemos partir do referencial de autores como Vygotsky e Paulo Freire, dentre outros, que podemos considerar a prática educativa como uma prática social. Nossa opinião é que não devemos ser apenas espectadores da prática, pois é necessário termos o papel, enquanto educadores, de agentes da mudança, colaborando na construção de uma escola melhor para todos”. (Mascaro, 2016, p.68)

Ante o exposto, fica-nos clara a função da escola, a de valorizar o sujeito e transmitir a ele, conhecimentos suficientes para que possa de fato ser inserido no mercado de trabalho e na sociedade.

i.ii. Currículo adaptado

A escolha dos conteúdos na construção do currículo escolar reflete como a escola percebe seus alunos e que perfil ela pretende formar. Essa escolha é intencional e baseada em relações de poder. Geralmente a adaptação curricular para alunos com N.E. é baseada na percepção de que esses sujeitos são incapazes de aprender conteúdos e vivenciar processos mais acadêmicos. (Mesquita, 2017)

Essa concepção é corroborada por Prais, Rosa & Jesus (2018) os quais afirmam que o currículo é constituído por seleção e concepções que podem contribuir para o processo de aprendizagem do aluno. Para os autores, ele deveria ser democratizado, ou seja, atender à demanda de todos, independentemente se necessitam ou não de adaptações (Prais, *et alii*, 2018).

Na escola tradicional, os professores geralmente demonstram resistência às adaptações curriculares, alegando falta de tempo para uma mediação individual. Esse tipo de escola tem, segundo Barreto e Shimazaki (2019) uma concepção de ensino baseada no conceito do professor, que detém o conhecimento, e o aluno, no papel de quem o recebe do professor. Os autores apontam sobre a importância da aprendizagem do aluno com a valorização das diferenças, isso porque, é possível aprender muito com outro (Barreto e Shimazaki, 2019).

Essas escolas resistem a mudanças e adaptações, acreditam que o aluno deve se adequar ao sistema e não o oposto, como afirma Mantoan (2015).

De acordo com Rubinstein esse modelo de escola pode ser chamado de: “escola sapato pesado” (Rubinstein, 2017, p.13) ela não leva em consideração o ritmo, estilo de aprendizagem nem sequer a maturidade do aluno, não se preocupa em oferecer uma aprendizagem significativa, os conteúdos são desvinculados da realidade e

incompatíveis com as possibilidades de muitos de seus estudantes. A maioria das dificuldades de aprendizagem apresentadas por eles é proveniente desses fatores. (Rubinstein, 2017)

Nessa linha, é possível retirar a responsabilidade do professor em ser o único mediador do aprendizado do aluno; ele, por meio da interação, pode avançar nesse processo em que a valorização do outro pode corroborar no processo de inclusão.

Por isso se torna tão importante a formação docente para a elaboração do currículo e para todo o processo de inclusão. Sobre esse tema Prais ressalta que a formação do professor determina o sucesso da inclusão e, quando essa formação não acontece, o direito de todos à educação também é limitado, pois não basta estar presente em sala de aula, todo aluno tem direito a aprender. (Prais, 2017)

No que se refere às práticas curriculares no contexto da inclusão, segundo Mesquita (2017) os problemas inerentes aos conteúdos destinados aos alunos com NEE, muitas vezes ocorrem em decorrência da falta de compreensão do aluno e com isso, o seu desenvolvimento cognitivo não é consolidado. O autor propõe em seu estudo, a simplificação do currículo para os alunos que possuem deficiência intelectual, e com isso, o processo poderá ser ampliado também para a valorização da socialização deles na sala de aula.

Nesse sentido, houve em Portugal, a revogação do Decreto-Lei 3/2008, o qual regulamentava a possibilidade de aplicação do currículo específico individual; este era muito diferente do currículo comum a todos os alunos, pois tinha como foco a funcionalidade para promover autonomia dos estudantes com dificuldades acentuadas, com a intenção de lhes facilitar o processo de transição pós-escolar. Muitos estudos revelaram, no entanto, que esse tipo de currículo era aplicado a um grande número de alunos, os quais, a despeito de suas limitações, apresentavam possibilidades de acesso a um percurso mais inclusivo, os debates em torno desses dados acabando por provocar a revogação do referido decreto, o qual foi substituído pelo Decreto-Lei 54/2018 voltado a uma concepção mais inclusiva. (Santos *et alii*, 2019)

Para Rubinstein, (2017) desde que haja necessidade de inclusão podemos confirmar a presença da exclusão. Essa dicotomia evoca para um projeto educacional flexível que se adeque a cada contexto. Essa flexibilidade curricular está também descrita no Manual de Apoio à Prática (2018) através das orientações “para se garantir o acesso ao currículo, para além dos conteúdos programáticos. (...) E, a partir dessa prerrogativa inferir uma mudança de enfoque na classificação das limitações dos alunos para as ações necessárias à promoção ao acesso ao currículo e sucesso da aprendizagem de todos, indistintamente”. (Pereira, *et alii.*, 2018, p.13)

O conceito de flexibilidade curricular e inclusão permeia ainda diversos estudos de autores como: Orrú, (2017), Mesquita, (2017) e Santos, (2019), e em documentos oficiais como na Declaração de Incheon: “**Inclusão e equidade** na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem”(Unesco, 2016, p.2).

Para tanto, “o currículo não pode ser entendido como algo estático, pronto e acabado, mas dinâmico, contínuo e inacabado construído no e pelo contexto social” (Mesquita, 2017, p.71). Ele deve providenciar conhecimentos teóricos com aplicabilidade prática e acompanhados por atitudes inclusivas e dignificantes face aos alunos com necessidade de apoio. (Santos, 2019) E deve ser “re-pensado e re-inventado para atender às singularidades de todos os aprendizes ao mesmo tempo”. (Orrú, 2017, p.62).

Embora a escola ainda tenha dificuldades em ressignificar suas práticas, reformular o currículo e o tema dessa discussão seja extremamente atual, Vygotsky já se atentava para esse tema se referindo à necessidade de práticas que atendessem todos os alunos, baseadas no potencial de cada um. Defendia que, todos são capazes de aprender e para isso o professor tem que usar metodologias diferenciadas. (Barreto & Shimazaki, 2018; Camargo & Faria, 2018; Rubinstein, 2017; Venâncio *et alii.*, 2018)

Repensar e ressignificar a escola e seus valores deve nos levar à construção de uma escola mais humanizada, verdadeiramente democrática, uma escola que, segundo Freire, “teria que preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que faz de suas diferentes atividades.” (Freire, 2003, p.125) Rever currículos e conteúdo para que sejam mais próximos às reais necessidades de aprendizagem dos educandos, aprendizagem essa que tem a ver tanto com as dificuldades e com os obstáculos à sua experiência intelectual, quanto tem a ver com a competência, a amorosidade e a seriedade dos professores. (Freire, 2003)

Construir um currículo a partir do contexto da realidade da escola, oferecendo a cada aluno a oportunidade de interagir com ela, desenvolvendo suas competências preparando-o para os desafios como cidadãos e sujeitos de sua aprendizagem, pressupõe um currículo baseado na inclusão. (Prais, Rosa e Jesus, 2018; Rubinstein, 2017; Santos, 2019)

O papel do currículo como importante ferramenta de inserção social e acesso ao mercado de trabalho é defendido por diversos autores em seus estudos (Mascaro, 2016; Redig, 2019; Santos, 2019).

Em relação à transição pós-escolar dos alunos com necessidades educacionais o currículo desempenha papel importante. Santos (2019) afirma que os conteúdos definidos pela escola devem ser abordados no intuito de desenvolver a capacidade de participação social desses estudantes e suas competências para o mercado laboral. Mascaro (2016) defende que na proposta curricular é importante que a escola inclua ações pedagógicas voltadas para uma inserção dos alunos no mundo do trabalho e na vida adulta.

Por fim, em consonância aos princípios elencados pela Unesco (2016) para uma educação de qualidade - onde constam a promoção de criatividade, de habilidades analíticas, de resolução de problemas e relações interpessoais e sociais que permitam aos cidadãos o desenvolvimento da educação para a cidadania global- uma das competências gerais elencadas a serem desenvolvidas pelas escolas apontadas pela Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017, é a Competência nomeada como:

‘Trabalho e Projeto de Vida’, a qual prevê a capacidade dos jovens de gerir e planejar seus objetivos desenvolvendo determinação, autoconfiança e persistência. Essa competência inclui compreender o mundo do trabalho e sua influência na sociedade, tanto quanto reconhecer suas aptidões e projetar metas para o futuro. (MEC, 2017)

i.iii. Educação e Trabalho

O trabalho é um elemento importante na vida de todo indivíduo, sua função vai além do sustento, o qual permite que os sujeitos possam constituir sua identidade, subjetividade através da produção, do pensar e do agir para transformar algo. (Hostins & Trentin, 2018, Redig, 2016)

Para todo jovem e suas famílias, o início desse percurso é uma fase marcante, cheia de desafios, mas muito importante para a conquista do seu espaço na sociedade, por isso precisam ser capacitados para aprenderem a cuidar de si mesmos e do outro, crescer e desenvolver-se socialmente. (Silva, 2017)

Para os jovens com deficiência, essa transição torna-se ainda mais difícil por vários fatores e para que ela seja facilitada Redig defende que a escola o auxilie nesse processo, estabelecendo metas de preparação para inserção no mercado de trabalho e flexibilizando o currículo. (Redig, 2016)

“Essa barreira é mais fácil de ser ultrapassada quando há um processo de transição da escola para a vida adulta/mundo do trabalho bem planejado, de forma a contemplar o período pós-escolar.”
(Redig, 2016, p. 60)

A Declaração de Salamanca já apontava para a responsabilidade da escola no processo de transição dos jovens para a vida ativa, preparando-o para a independência econômica e autonomia diária. O currículo para jovens e adultos com deficiência precisa prever programas de transição e experiências para o trabalho, tanto para os jovens com deficiência, quanto para os demais. (Redig, 2016; Santos, 2019)

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Assim como a LDB em seu artigo IV, prevê a educação especial para o trabalho, a fim de garantir a integração dos jovens com deficiência na sociedade, mesmo aqueles que não apresentem capacidade, ser-lhes-á necessário para tal, a articulação da escola com outros órgãos. (MEC, 1996)

A Declaração de Icheon prevê, como estratégia de inclusão, a construção de caminhos a fim de facilitar a transição da escola para o trabalho e o reconhecimento das habilidades adquiridas em contextos informais, nos locais de trabalho e em educação a distância. (Unesco, 2016). E, ainda, como afirma Mascaro:

“Também é importante lembrar o já citado decreto nº 3298, de 20/12/99 sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que em seu artigo 28 parágrafo 1 afirma que a educação profissional da pessoa com deficiência deverá ser oferecida nos níveis básico técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e no ambiente de trabalho.” (Mascaro, 2016, p.57)

No Brasil, por força de lei, a partir da década de 90, os alunos com deficiência, que antes estudavam em escolas especiais, foram direcionados para as redes regulares de ensino, alunos nessas condições com idade superior a 15 anos, foram encaminhados para a EJA das escolas públicas. Contudo, a escola continuou sendo espaço de exclusão e seletividade. (Mesquita, 2017)

De acordo com o Censo Escolar divulgado pelo INEP (2017) sobre o número de estudantes da EJA, esse " teve um crescimento de 333% entre 2003 e 2015."(INEP, 2017, p.410). Esses dados apontam uma profunda mudança de perfil dos alunos atendidos, atualmente, isso porque o mercado de trabalho tem exigido cada vez mais, da formação dos sujeitos. E a EJA- Educação de Jovens e Adultos, atende justamente a demanda daqueles que não puderam estudar na época apropriada (Hostins & Trentin, 2017).

"De certo modo, todos os estudantes, com suas trajetórias únicas, procuram na escolarização um caminho capaz de nortear sua vida e integrá-los no trabalho e na sociedade. Dessa forma, saber quem são e como se comportam os estudantes que frequentam a EJA em seu processo de escolarização fornece elementos para repensar a inclusão escolar, pois o acompanhamento de suas vivências reais abre um mundo de novas percepções." (Leite e Campos, 2019, p.5)

Para vários autores (Cabral, Bianchini & Gonçalves, 2018; Cade, 2016; Fantacini & Campos, 2017; Hostins & Trentin, 2017; Leite & Campos, 2019; Macali, Gonçalves & Caiado, 2019 e Mesquita, 2017) nos últimos anos a reconfiguração da EJA é notória, pois tem sido uma opção para estudantes com perfis variados, marcados por experiências escolares mal-sucedidas. Principalmente os alunos com deficiência intelectual, devido à dificuldade desses de se apropriarem dos conteúdos escolares compatíveis aos níveis de escolaridade frequentados.

Em seus estudos a respeito do fluxo escolar dos alunos com deficiência em um município brasileiro, os autores Macalli Gonçalves e Caiado concluíram que, ainda que a EJA seja uma opção à exclusão dos jovens com Necessidades Educacionais, os dados obtidos revelaram a baixa qualidade do ensino básico regular e especial, pois esses alunos frequentaram o ensino fundamental por muitos anos antes de ingressarem na EJA. (Macalli, Gonçalves & Caiado, 2019).

Em sua pesquisa, Cade (2016) aponta que a oportunidade de incluir os alunos com deficiência na EJA é muito importante, pois muitos desses alunos sempre estiveram segregados em Instituições. Considera que todos têm a ganhar com a oportunidade de estarem inseridos no mesmo ambiente, mas considera também, que não basta estarem inseridos na escola, há muito o que se caminhar em direção a um atendimento de qualidade para esses alunos.

Nessa reconfiguração da EJA, os sujeitos que a constituem, trazem em seu percurso as marcas da exclusão social, que buscam através da educação dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social. Muitos desses jovens foram marcados pela crença da sociedade e da escola na sua incapacidade de aprender. (Hostins & Trentin, 2017)

Para Fantacini e Campos (2017) embora a EJA seja importante para a reinserção desses sujeitos na Educação, há de se ressaltar a fragilidade no processo de atendimento dos alunos que possuem NEE, esse aluno que possui tanto a deficiência intelectual quanto a física. E isso somente nos faz pensar no desafio que esses jovens e adultos enfrentam no processo do seu aprendizado e na sua inserção na sociedade.

Diante de todas essas mudanças, surge a necessidade de se repensar a EJA para que ela não reafirme cada vez mais com o espaço de “desaparecimento do sujeito”, como afirmam Cabral, Bianchini & Gonçalves, (2018) e nem da negação dos direitos humanos como afirmam Couto, Marino & Nascimento (2014). Nessa reconfiguração deve-se considerar ‘as novas demandas sociais e a sua intrínseca relação com o mundo do trabalho.’ (Couto, Marino & Nascimento, 2014, p.20)

As Diretrizes Curriculares para a EJA, (Parecer CEB nº 11/2000) a EJA tem três funções, a saber: reparadora, equalizadora e qualificadora.” (Fantacini & Campos, 2017, p. 320) Isso significa que, além de possibilitar o acesso à escolarização e restabelecer a trajetória escolar desses jovens e adultos, é sua função também capacitá-los para a vida em sociedade e inserção no mercado de trabalho. (Fantacini e Campos, 2017)

Essa concepção é reafirmada pela visão pedagógica de Paulo Freire em relação à EJA, de acordo com as palavras de Couto e Marino:

“A formação profissional, nessa perspectiva, com base na tecnologia social freiriana, busca, acima de tudo, promover nos educandos a consciência de que sua força de trabalho pode ser colocada a serviço da construção de uma sociedade justa, inclusiva e solidária. (...) Para preparar esses jovens para atuar de forma autônoma e consciente no mercado de trabalho, é preciso uma formação profissional que valorize suas potencialidades e os ajude a encontrar sentido para sua existência.” (Couto & Marino 2014, p.24)

Concepção essa que vem ao encontro das expectativas dos jovens com deficiência matriculados na EJA, pois, segundo Hostins & Trentin (2017), esses jovens esperam adquirir na escola, autonomia, capacitação, emancipação e integração na sociedade e independência econômica por meio do trabalho. Os mesmos “buscam na escolarização o aprendizado e o preparo para a vida social (...) Eles estabelecem uma relação entre a escolarização e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho.” (Hostins & Trentin, 2017, p. 90-91)

2. Transição para a vida pós-escolar

Todo jovem, todo adolescente, anseia por oportunidades, tem expectativas, sonha com realização profissional, interpessoal e social. Os jovens com deficiência, assim como qualquer outro, também almejam um lugar na sociedade, desejam trabalhar e prosseguirem seus estudos. Eles têm o direito a usufruir de tudo o que está relacionado à sua plena participação social (Santos & Barbosa, 2016; Silva, 2017; Trentin & Raitz, 2018)

O Brasil é um dos países signatários da Declaração de Salamanca, e entre seus princípios configura o seguinte item:

“Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta.” (Unesco, 1994, p.34)

Em 2001, no Brasil foram publicadas as Diretrizes para a Educação Especial. Em relação à educação profissional para estudantes público-alvo dessa modalidade, as diretrizes asseguram que: “é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade, viabilizando sua transição para o mercado de trabalho (...) através de oficinas em caráter protegido ou não.” (MEC, 2001, p.60-61)

Em 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 13.146/2015, que, em seu artigo 34º garante: “A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.” (Congresso Nacional, 2015, p.2)

Diante de todo esse aparato legal, cabe a reflexão: o que tem sido feito pelo poder público, para contribuir com os jovens em busca de sua formação profissional, superação das práticas de exclusão, opressão e exploração? Essa discussão a respeito da realidade do emprego, capacitação profissional, e políticas públicas voltadas a essa população é extremamente necessária. Não basta implementar políticas de inserção, mas

também programas que favoreçam o desenvolvimento sociocultural, a capacitação profissional, da cidadania e a oferta de oportunidades de experiências de vida. (Silva, 2017)

O trabalho é importante não somente pelo fator econômico, mas porque nos dá senso de utilidade, de pertencimento e dignidade. Pessoas com deficiência têm enfrentado barreiras nesse processo de inserção ao mercado de trabalho, por diversos fatores: baixa escolaridade, falta de capacitação profissional e, principalmente, pelo preconceito, apoio insuficiente das famílias e falta de credibilidade da sociedade na capacidade produtiva desses indivíduos. (Redig & Glat, 2017; Trentin & Raitz, 2018)

Sobretudo para as pessoas com deficiência, a educação exerce um papel de extrema importância, é seu ofício não apenas prepará-las para se adaptarem à sociedade, capacitá-las ao mundo do trabalho, mas também, em sentido mais amplo, levá-las a compreenderem a realidade que as cerca. (Trentin e Raitz, 2018)

Nesse sentido, Vygotsky, antecipando-se ao seu tempo, defendia a participação ativa e dinâmica desses indivíduos em todos os contextos de vida, opondo-se a qualquer concepção filantrópica em relação às crianças com deficiência. A educação não se resume à inserção no mundo do trabalho, embora envolva a legitimação da participação em todos os segmentos e setores da vida social. (Faria & Camargo, 2018; Taucei & Stoltz, 2018; Venâncio *et alii.*, 2018)

Sendo assim, considerou importante que mesmo de maneira diferenciada esses alunos devem receber a mesma educação que os demais. Apontou o problema social como mais agravante que a própria deficiência: “pois, para o pesquisador, um problema físico não poderia afetar diretamente a personalidade do ser humano; mas o problema social resultante de uma deficiência pode interagir significativamente, na sua rotina”. (Taucei & Stoltz, 2018, p.35)

Defendeu ainda que, “por meio de um processo de ensino adequado, que inclua a interação e a cooperação em atividades coletivas é possível superar as consequências

secundárias da deficiência, possibilitando não só a vida em sociedade, mas a plena participação social.” (Faria & Camargo, 2018, p.24)

Todos esses ideais vêm ao encontro da proposta de um programa de transição, pois papel da escola nesse processo é direcionar o aluno em busca da “realização de sonhos e desejos” (Trentin & Raitz, 2018, p.716), da autodeterminação, da desmistificação de sua incapacidade, do rompimento de barreiras atitudinais às quais estão sujeitos e, finalmente, poderem provocar a mudança dos paradigmas e estigmas que lhes foram impostos.

“Trabalhar dá às pessoas um senso de propósito e competência; faz com que se sintam necessárias, e aceitas pela comunidade em geral. Esse sentimento pode estar ausente na vida de jovens com deficiência com graves deficiências, que não podem trabalhar”. (Warnock, 1978, p.204) Daí o papel da escola no processo de formação desses indivíduos para a inclusão profissional como forma de garantir a conquista de sua autonomia e participação social como apontado no referido relatório.

Segundo Redig " há muita discussão e pesquisa sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência, mas pouca atenção tem sido dada ao período pós-escola." (Redig, 2016, p. 27). Para que esses jovens possam estar incluídos socialmente é preciso que tenham sido capacitados profissionalmente. A escola tem um papel fundamental no processo de transição da vida de jovem-estudante para adulto-trabalhador. Ela aponta como ideal que esse percurso seja iniciado ainda na própria escola através de programas que oportunizem experiências de trabalho e que se estendam para além da vida profissional. (Redig, 2016)

Em 2015, a Agência Europeia realizou a quarta Audição sobre NE com jovens delegados dos países membros da união europeia. Esses jovens elencaram alguns princípios sobre direitos e benefícios a serem levados em consideração na implantação de educação inclusiva; dentre eles, alguns estão ligados diretamente à Transição para vida pós-escolar como o direito a ter uma vida independente, constituir família, dar continuidade aos estudos, desenvolver competências sociais, aprender a conviver com seus pares, encontrar um emprego. (European Agency, 2016)

Como resultado das reflexões promovidas nessa audição, os jovens deixaram cinco mensagens importantes, dentre elas, a quinta se refere diretamente aos objetivos da Transição: “Tornar-se cidadão pleno – refere-se ao impacto que a educação inclusiva tem para uma inclusão total na sociedade.” (European Agency, 2016, p.20). Ou seja, quanto mais inclusiva a escola for, mais a sociedade o será. Somente através da educação os jovens com deficiência poderão tornar-se cidadãos ativamente participantes da sociedade.

A estrutura de ensino oferecida pela escola deve favorecer oportunidades para que os jovens com deficiência aprendam habilidades importantes, a fim de torná-los independentes em diversas áreas da vida, possibilitando sua inclusão social, familiar e comunitária. Inclui capacitação profissional adequada para que possam desenvolver atividades em contexto real de trabalho. E, para que esse processo seja bem-sucedido é preciso ser bem planejado, partindo de um planejamento individual. (Redig & Glat, 2017; Trentin & Raitz, 2017)

A participação de todos: aluno, família, comunidade local de empreendedores e do Município, enfim, de todos os envolvidos de forma coordenada no processo de transição é condição essencial para que o mesmo ocorra satisfatoriamente. (Figueira, 2019; Flosa & Fernandes, 2017; Neves & Morgado, 2019)

Embora no Brasil não haja políticas públicas voltadas para esse assunto, comprovamos que os estudos a respeito dos desafios da transição de pessoas com deficiência para vida pós-escolar, não são recentes, pelo menos, não nos países europeus. Já em 1978, Warnock, em seu relatório, aponta a necessidade de um processo de transição da escola para a vida adulta para os jovens com necessidades educacionais, considerando, essa transição difícil para muitos jovens e, em particular, para os jovens que apresentam essas necessidades. Recomenda também que, se abandonem os estereótipos a respeito da inadequação dessas pessoas para certos empregos, e que o setor público e as indústrias, revejam suas políticas, com o objetivo de ampliar as oportunidades de trabalho para pessoas com deficiência, pois de acordo com seus estudos, são indevidamente restritas, devido ao preconceito quanto à capacidade dessas pessoas. (Warnock,1978)

É importante envolver os jovens no processo de transição, ouvindo seus anseios, seus interesses, participando dessa construção de projeto de vida e expectativa de futuro. Esse envolvimento é importante porque torna possível que o jovem consiga identificar suas próprias competências e potenciais; trata-se de uma intervenção focada na pessoa. Essa abordagem preconiza algumas estratégias cujo objetivo é definir e trabalhar para alcançar um futuro desejado. (Ferreira, 2012; Mendes, 2019)

Os objetivos do programa de transição são mais abrangentes do que simplesmente inserir a pessoa no mercado de trabalho. Esses objetivos abrangem também o desenvolvimento de competências para a vida prática, a socialização profissional e a construção de uma identidade autônoma, tudo isso faz parte de um processo construído, coeso, estruturado, bem planejado, mediante o envolvimento ativo no planejamento desses jovens do seu projeto de vida. (ASSOL, 2014; Fânzeres & Cruz, 2016; Ferreira, 2012; Nascimento, 2017; Redig, 2016; Redig, 2019; Santos *et alii*, 2019)

No entanto, é importante ressaltar que todos temos limites em relação ao grau de independência que desenvolvemos ao longo da vida. Portanto, o resultado do plano individual de cada um desses jovens deve ser uma descrição do que é importante para ele como pessoa. É muito importante que os apoios oferecidos a esses jovens sejam baseados e focados em seus recursos e pontos fortes. (Redig, 2019; Mendes, 2019)

Em resumo, a importância de um programa de Transição efetuado pela escola, torna-se evidente, quando analisamos todos esses aspectos e, quanto mais cedo esse projeto tiver início, maiores as chances de resultar em sucesso.

ii.i. Conceitos e modelos no processo de transição

No Manual de Apoio à Transição, a ASSOL (2014) descreve o processo realizado pela Associação em parceria com as escolas. De acordo com o mesmo, os jovens abrangidos por Currículos específicos, a partir de 15 anos de idade são encaminhados pelo Conselho de turma da escola para participarem do programa.

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

A partir de um despiste vocacional e da identificação de sonhos, vontades e desejos desse jovem e de sua família e dos apoios que o mesmo vai necessitar nesse percurso é elaborado o PIT. A Associação então busca locais onde o jovem possa realizar estágios de trabalho e elabora um protocolo assinado por todos, onde são definidas tarefas, horário e condições desse estágio. É designado um técnico de transição da Associação para fazer o acompanhamento desse jovem desde sua apresentação à empresa quanto à avaliação de seu desempenho. O mesmo atua como orientador e mediador entre o jovem, a escola e a empresa.

Ao fim de cada período escolar elabora um relatório no qual consta a avaliação desse percurso. O jovem se autoavalia e a empresa manifesta seu interesse em manter ou não a parceria, a família também manifestando seu nível de satisfação no processo. No final do estágio a escola elabora um Certificado de Frequência onde constam as atividades desenvolvidas e as competências adquiridas pelo jovem durante o período. (ASSOL, 2014)

No que tange ao modelo americano, o termo transição para a vida surgiu nos EUA na década de 70. É considerado um processo complexo e apresenta alguns conceitos e finalidades muito semelhantes ao modelo europeu. (Fânzeres, Cruz-Santos & Santos, 2019) .

“Um processo de transição verdadeiramente bem-sucedido é o resultado de um planejamento abrangente da equipe que é conduzido pelos sonhos, desejos e habilidades dos jovens. Um plano de transição fornece a estrutura básica para preparar um indivíduo para viver, trabalhar e se divertir na comunidade, da forma mais completa e independente possível.” (OSERS 2020, p. 1 – tradução nossa).

De acordo com o guia de transição (OSERS, 2020) o planejamento da transição dos estudantes é individualizado e construído em conjunto à escola, as famílias, o aluno e as agências de reabilitação vocacional. As ações elencadas nesse planejamento dizem respeito às necessidades de treinamento para a vida e para oportunidades de trabalho desses jovens. A partir dos 16 anos esse planejamento entra em vigor. Nele devem constar as metas e os serviços que vão favorecer o jovem a atingir seus objetivos.

São oferecidas opções de oportunidades educativas no sentido de continuidade de estudos, como um diploma alternativo no 2º grau, programas abrangentes de transição em instituições de ensino superior e treinamento em modalidades de empregos, de acordo com seu potencial e características individuais. Bem como oportunidades de mentoria, onde o jovem mentor, de acordo com sua deficiência, suas experiências e habilidades torna-se responsável pelo acompanhamento de outro jovem com deficiência em atividades diversificadas.

O guia de transição descreve também as modalidades de emprego que são oferecidas aos jovens. Elas compreendem, desde experiências de trabalho comunitário onde ocorre a aprendizagem de tarefas ou habilidades específicas em local de trabalho em tempo real; emprego formal, emprego apoiado, emprego customizado, oportunidades de estágio ou trabalho autônomo. (OSERS, 2020)

No Brasil, não temos um modelo de processo de transição, o que temos são algumas alternativas de inserção no mercado de trabalho desarticuladas da educação e da escola. Embora haja legislação que garanta o direito de inclusão dessas pessoas ao mercado de trabalho, elas ainda encontram dificuldades para conseguirem essa inserção. (Figueira, 2019; Mascaro, 2016; Neves-Silva, *et alii.*, 2015, Redig, 2016).

“(…) temos que reconhecer que no Brasil há uma grande carência de programas de orientação e preparação para o trabalho para estes jovens. De fato, mesmo nas instituições e serviços especializados a formação profissional geralmente não é priorizada como componente curricular. E, quando existem esses programas, na maioria dos casos, não levam em conta as aptidões e interesses dos alunos e /ou são desvinculados da demanda do mercado de trabalho local. (Mascaro, 2016, p.64)”.

Em relação à legislação brasileira, no artigo 35 do Decreto 3.298/99 encontramos a definição de modalidades de inserção dessas pessoas no mercado laboral em: colocação competitiva, seletiva ou trabalho por conta própria. A colocação seletiva é descrita como um processo de contratação que depende de procedimentos e apoios especiais.

As Entidades Benéficas, de acordo com o Decreto, podem intermediar modalidades de inserção laboral dessas pessoas, de duas formas: mediante a contratação dessas pessoas ou o comércio de bens ou serviços produzidos em oficinas protegidas ou terapêuticas. O referido Decreto aponta ainda a diferença entre oficina protegida de produção e oficina terapêutica, especificando que os objetivos das oficinas protegidas como um meio de habilitação profissional têm o intuito de promover sua emancipação econômica e pessoal, enquanto que a terapêutica é destinada à integração social daqueles que devido ao seu grau de comprometimento não possam desenvolver atividades laborais no mercado de trabalho ou ainda nas oficinas de produção. (Ministério da Justiça, 1999)

De acordo com IT'S Brasil (2017), durante muito tempo essas oficinas foram consideradas “porta de entrada para o mercado formal de trabalho.” (p.37) No entanto, essas oficinas não levam em consideração as preferências e vocação da pessoa, elas focam em limitações e não em capacidades além do que, a inserção no mercado de trabalho através dessas oficinas apresenta baixos índices. Ou seja, essas pessoas permanecem em ambientes segregados durante muitos anos sem nunca se inserirem em empregos formais. Apesar de reconhecerem a importância dessas oficinas para o desenvolvimento de aprendizagens laborais, diversos autores apontam as inadequações dessa metodologia por não cumprirem a função de prepararem efetivamente esses jovens para a inserção laboral. (Costa, Carvalho-Freitas e Freitas, 2019; IT'S BRASIL, 2017; Redig e Glat, 2017)

Além das modalidades citadas na legislação, verificamos também a metodologia do Emprego Apoiado, que será abordado logo mais à frente e, a metodologia de customização do trabalho ou, Emprego Customizado, que, como explicita Redig (2016) em seu estudo surgiu nos EUA e tem como “princípio básico aproveitar o que cada um faz de melhor e adaptar as tarefas de acordo com as habilidades do sujeito” (Redig, 2016, p.61) Ela aponta a diferença da metodologia de Emprego Apoiado e Emprego Customizado, que, segundo afirma, na primeira a pessoa é contratada para exercer uma atividade que já existe e na segunda a função é criada baseada nas habilidades da pessoa e necessidades da empresa. Por fim, considera que a metodologia do Emprego Customizado se torna uma das opções viáveis para a inserção profissional visto que não se baseia no percurso escolar do jovem, mas em suas habilidades.

ii.ii. Emprego Apoiado

Devido ao empoderamento que indivíduos com deficiência, mais esclarecidos, têm buscado e os direitos que têm conquistado, houve uma mudança de paradigma em relação às pessoas com deficiência desde o período pós-guerra. Essas pessoas têm exercido cada vez mais, um papel ativo na sociedade. (Barbosa Júnior, 2018; Barbosa Jr & Nunes, 2016; Sassaki, 2017)

E para que essa inclusão seja, de fato, assegurada, são necessárias estratégias que capacitem esses indivíduos a serem inseridos no mercado de trabalho. (Redig & Glat, 2017). Vários autores apontam para a eficácia do Emprego Apoiado como uma metodologia que favorece o processo de inclusão no mercado de trabalho. (Barboza, 2019; Barbosa Júnior, 2018; Delgado-Garcia & Passioni, 2017; Fioravante, *et alii*, 2016).

Delgado-Garcia & Passoni (2017) afirmam que o emprego apoiado consegue retirar pessoas com deficiência de situações de segregação e isolamento, pessoas que, sem um trabalho satisfatório, são normalmente confinadas.

Sobre os princípios norteadores dessa metodologia diversos autores descrevem-nos como um trabalho competitivo, com índice de exclusão nulo, integração dos espaços, apoio e desenvolvimento de autonomia das pessoas com deficiência, todos esses princípios têm o objetivo de favorecer o empoderamento dessas pessoas, sua integração social e respeito à sua dignidade. (Barbosa Júnior, 2018; Barbosa Júnior & Nunes, 2016)

Alguns autores enfatizam que, apesar de seu caráter potencializador da inclusão laboral, o emprego apoiado não tem caráter assistencialista, pelo contrário, ele respeita a legislação trabalhista, promove ações profissionalizantes. É importante que haja satisfação do empregador com a produção e qualidade do trabalho, e as condições de trabalho oferecidas sejam satisfatórias para o empregado. (Fioravante, *et alii.*, 2016; IT'S Brasil, 2017; Redig & Glat, 2017).

O programa é composto por três etapas descritas, a seguir: Perfil vocacional, elaborado a partir dos interesses e possibilidades da pessoa; busca por um trabalho compatível com esse perfil e acompanhamento após a sua colocação no local de trabalho. (Barbosa Júnior & Nunes, Barboza & João, 2017; Fioravante, *et alii*, 2016; IT'S Brasil, 2017)

“No Brasil, devido à cultura de modelos guiados pelo paradigma da integração, o Emprego apoiado ainda não é visto com a mesma centralidade e importância que em outros países.” (Betti, 2014, p. 12) Mas, é necessário reconhecer a eficácia dessa metodologia e, como “comprovado, a melhoria de qualidade de vida, autoestima, integração social e habilidades sociais das pessoas inseridas em programas de Emprego Apoiado.” (IT'S Brasil, 2017, p.20)

Portanto, diante de todos os benefícios que essa metodologia oferece, inferimos o aprofundamento de estudos sobre a possibilidade de sua utilização através de parcerias com instituições locais que a desenvolvam, (APAE, ARIL, etc.) a fim de favorecer a Transição para a vida pós-escolar dos alunos público-alvo do presente estudo.

ii.iii. PEI/PDI – Plano de Desenvolvimento Individual e PIT

O Programa Educativo Individual (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como é conhecido no Brasil, é um documento obrigatoriamente elaborado pela escola, a cada um dos alunos que necessita de adaptações curriculares significativas em Portugal e a todos os alunos atendidos na esfera da educação especial, no caso do Brasil. Trata-se de um documento elaborado de forma individualizada, baseado nas características de cada um desses alunos. (Pereira *et alii*, 2018; Patente, 2018)

Sua elaboração é de fundamental importância, desde o início da vida escolar do aluno e ser constantemente atualizado. Nele são definidos os objetivos, estratégias, adaptações curriculares e apoios necessários ao aluno, respeitando suas potencialidades, competências, expectativas dos pais e das aprendizagens que se espera desenvolver, pelos alunos. (ASSOL, 2014; Patente, 2018 e Pereira, *et alii.*, 2018)

A elaboração do PEI é de responsabilidade da escola, com a participação de todos os envolvidos. Não existe um modelo único, mas alguns itens importantes que devem ser inseridos como a identificação e o histórico de vida do aluno, seu perfil funcional e seu histórico escolar, quais as adequações necessárias para o seu processo de aprendizagem, quem serão os responsáveis pela sua implementação, o plano de transição, se for o caso, avaliação e homologação do PEI. (ASSOL, 2014)

No Quadro 8 do Manual de Apoio à Prática, são detalhadas as orientações para a elaboração do PEI, onde se exige a identificação de: “fatores relacionados ao progresso e desenvolvimento das aprendizagens; competências a desenvolver; aprendizagens essenciais; adaptações curriculares significativas; outras medidas de suporte; estratégias de ensino; adaptações no processo de avaliação e profissionais responsáveis pela implementação.” (Pereira, *et alii*, 2018, p.36)

Em seu Guia para Elaborar o PDI, Patente aponta que o mesmo “não é um instrumento para julgar o que o aluno não sabe” (p.40), mas através da avaliação diagnóstica o professor pode ter um ponto de partida para iniciar seu planejamento. Deve-se identificar o potencial, habilidades e limitações para elaborar melhores estratégias de acompanhamento e desenvolvimento educacional desse aluno. Essa avaliação tem o objetivo de oferecer subsídios para o professor garantir o acesso de qualidade à educação. Ela afirma também que, o professor não deve elaborar um planejamento diferente para esses alunos, o objetivo é justamente garantir o acesso igualitário ao currículo escolar. Para isso é necessário identificar quais as adequações necessárias para que o aluno seja capaz de acompanhar a turma. “Respeitando seu ritmo e velocidade de aprendizagem”. (Patente, 2018, p.42)

A participação da família e do próprio aluno na elaboração do PEI é defendida por Redig. Ela afirma que, desde que tenha a faixa etária adequada a participação do aluno é fundamental, junto com professores e demais profissionais envolvidos. Ela descreve o PEI como uma ferramenta de inclusão.

De acordo com a autora os professores precisam aumentar as expectativas depositadas nos alunos com deficiência intelectual e é importante que esses alunos

estejam cientes e participem da construção e implementação do PIT. De acordo com a autora, isso favorece a sua autonomia e seu aprendizado, seu envolvimento no processo de sua aprendizagem, embasados em seus interesses e relacionados aos conteúdos a serem desenvolvidos nas disciplinas. (Redig, 2019)

O PIT é um conjunto estruturado de atividades que garantem oportunidades de acessibilidade e apoio ao aluno tendo em vista sua autonomia e participação na sociedade; é baseado em uma avaliação dos interesses, competências e aspirações dos jovens. (Fânzeres, Santos-Cruz & Santos, 2016)

Trata-se de um documento aberto, sujeito a constantes atualizações, baseado nas vivências do aluno. (ASSOL, 2014 e Pereira, *et alii.*, 2018)

E, resumindo a importância da elaboração desse documento, Redig (2019) afirma que ele é primordial para a inclusão desses alunos pois sua elaboração permite fazer as adaptações curriculares necessárias com elaboração de atividades específicas para cada aluno, de acordo com suas necessidades, características e perfil.

ii.iv. Barreiras e desafios no Processo de Transição

Pessoas com deficiência enfrentam barreiras e desafios constantes, ao longo da vida e em diversas áreas, mas segundo Santos sua inserção no mundo do trabalho é um dos temas mais desafiadores no sentido de garantir direitos de igualdade entre as pessoas. (Santos, 2017)

Existem diversos fatores que tornam essa inclusão um processo difícil e desafiador. Vamos abordar aqui, os que consideramos mais relevantes mediante a revisão da bibliografia que realizamos a respeito do tema. Consideramos em primeiro lugar a barreira atitudinal como um dos principais fatores por ter sido citado como tal, em diversos estudos: Aydos (2019); Galery (2017); Mantoan (2015); Orrú (2017); Santos (2017); Talarico, Pereira e Goyos (2019).

Galery (2017) afirma que para que esse processo seja bem-sucedido é necessário que as escolas trabalhem no sentido de remover barreiras, desde as arquitetônicas até as mais veladas como o preconceito e a subestimação da capacidade dos estudantes. E que a “atitude da sociedade seja em prol da inclusão das pessoas com deficiência na educação.” (Galery, *in* Galery, 2017, p.181).

Aydos (2019) afirma que uma das reivindicações presentes nos debates dos Disability Studies é a de serem vistos como pessoas, não através de rótulos da deficiência, sem generalização e homogeneização de suas características e capacidades. Na mesma direção estão as reivindicações dos jovens delegados da 4ª audição realizada em 2015 pela Agência Europeia, onde os jovens delegados sinalizaram que querem ser considerados de acordo com suas possibilidades, não pela sua deficiência. (European Agency, 2015)

Outro fator que dificulta a inclusão social desses jovens é a segregação. Estudar em escolas especiais e frequentar contextos segregados, de acordo com o resultado de alguns estudos resulta em menos oportunidades para que essa inclusão se efetive. (Europe Agency, 2018; Galery, 2017)

A baixa escolaridade, dificuldades de aprendizagem e insuficientes habilidades de alfabetização e letramento também se constitui uma barreira para a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho. (Feitosa, 2018; Redig, 2016; Unesco, 2016).

Nesse sentido a Unesco (2016) estabelece como uma das metas para inclusão aos países agregados a expansão de programas eficazes de alfabetização e capacitação de adultos, indicando inclusive parcerias com organizações civis e o uso das TICs no sentido de aprimorar programas de alfabetização e matemática.

Redig (2016) aponta também como fator que dificulta a efetiva transição desses jovens para a vida adulta o fato de que no Brasil não há prazo de terminalidade de vida escolar nem previsão de desligamento dessas pessoas das instituições. Ela afirma que, essa inclusão não significa necessariamente a interrupção do processo educativo porque, segundo ela, o aprendizado não está limitado à escola, mas deve ocorrer em outros

locais também, através de habilidades sociais, laborais, comportamentais, como uma formação continuada. (Redig, 2016; Redig e Glat, 2017).

O assistencialismo e a superproteção são práticas que se complementam no reforçamento da dependência prejudicando a formação e o empoderamento das pessoas com deficiência. (Figueira, 2019; Galery, 2017; Mascaro, 2016; Neves-Silva, Prais e Silveira, 2015; Santos, 2019)

De acordo com estudos, a expectativa dos pais em relação à profissionalização de seus filhos muitas vezes é inexistente. A falta de apoio familiar para o processo de transição se baseia na falta de credibilidade no potencial dessas pessoas e também na tentativa de proteção baseados em paradigmas paternalistas e preconceituosos. (Mantoan, 2015; Mascaro, 2016; Mendes, 2017; Redig, 2016; Santos, 2019).

Galery (2017) afirma que a relação da sociedade com as pessoas com deficiência pressupõe uma sistemática autorreforçadora da exclusão, quanto mais assistencialista menos disposição para incluir a todos e, quanto menos a sociedade se modifica nesse sentido, mais receio os pais e responsáveis terão no sentido de buscar alternativas de incluir seus filhos para exercerem seus direitos. Para o autor, trata-se de uma armadilha social que “aprisiona seu potencial, tolhe sua capacidade de sonhar e desejar.” (Galery *in* Galery, 2017 a, p.37)

De acordo com Vygotsky, a educação de crianças com defeito, como eram denominadas em sua época, “está permeada por tendências à comiseração e à filantropia, focada na morbidez e debilidade.” (Vygotsky, 1997, p.55)

E, como afirma Freire, a verdadeira generosidade reside no esforço para destruir a falsa caridade, para evitar que as mãos dos oprimidos, dos necessitados estejam estendidas num pedido de súplica, mas que essas mesmas mãos sejam cada vez mais estendidas em função do trabalho, porque através do trabalho podem transformar o mundo. (Freire, 1993)

Por fim, barreiras de acesso à qualificação profissional também são outro fator referenciado como um dos desafios que dificultam o processo de transição dessas pessoas da escola para uma vida ativa. (Aydos, 2019; Bueno e Oliveira, 2019; Redig, 2016; Redig e Glat, 2017; Santos, 2017) De acordo com Santos (2017), a superação dessa barreira promove equiparação de oportunidades às pessoas com deficiência, garantindo-lhes o direito de desenvolver sua autonomia. Já Bueno e Oliveira defendem que, cabe a escola promover a conscientização da família e do próprio aluno, e preocupar-se não só com os aspectos pedagógicos, mas também com aspectos sociais na intenção de romper os paradigmas em relação a essas barreiras. (Bueno e Oliveira, 2019)

ii.v. Possibilidade de inserção dos jovens com Necessidades Educacionais no mercado de trabalho

Assim como há muitos desafios para a inserção social dos jovens com N.E. na vida ativa e profissional, há também fatores que facilitam ou possibilitam essa inserção, de acordo com vários autores que realizaram seus estudos nessa área. Vamos listar aqui, alguns desses fatores.

Em 2018 a Agência Europeia desenvolveu uma pesquisa para verificar a relação entre a inclusão escolar e a social. Este estudo resultou em algumas conclusões importantes que nos servem como parâmetros para elencar possibilidades de inserção dos jovens com N.E. no mercado de trabalho. A Agência aponta alguns fatores que podem ampliar a possibilidade de pessoas com deficiência conseguirem um emprego: frequentar e ser educado em ambientes de educação inclusiva; ter acesso ao currículo acadêmico e participarem de programas de transição de qualidade. (European Agency, 2018)

Uma escola inclusiva pressupõe não apenas a tolerância e o convívio, mas um espaço de interação e aprendizagem mútua, onde a diversidade seja uma característica normal; onde se acredita nas possibilidades de todos e de cada um, vendo-os para além de seus diagnósticos, como sujeitos de sua educação. (Orrú, 2017)

O papel de sujeito lhes confere o direito de receber uma intervenção centrada na Pessoa, ou seja, tendo em vista seus sonhos e projetos futuros, para que possam participar desse planejamento, serem ouvidos, respeitados, terem voz e seus desejos levados em consideração nesse processo. (Mendes, 2017)

Em conclusão à sua pesquisa, a European Agency (2018) tece considerações a respeito de políticas públicas de inclusão que apontam aos gestores as ações que lhes cabe para proporcionar condições de igualdade dos alunos com e sem deficiência, indicando esse, como um dos principais fatores de impacto na inclusão social dessas pessoas.

Silva (2017) afirma que o papel dos governos nesse contexto consiste na implementação de políticas inclusivas que favoreçam a acessibilidade enquanto a Unesco (2019) aponta para a importância de que os países assegurem a melhor utilização de seus recursos financeiros e humanos com objetivos de inclusão e equidade.

Leopoldino (2015), aponta entre as ações de políticas públicas para favorecer a inclusão dos jovens e sua inserção no mundo do trabalho, dois que nos interessam particularmente: a preparação profissional dos jovens e o incentivo à contratação dos mesmos. Em relação à preparação dos jovens o autor cita alternativas como cursos profissionalizantes inclusivos, preparação vocacional; incentivo a programas de estágio e primeiro emprego e acompanhamento de um técnico na colocação dos jovens nessas vagas. Quanto ao incentivo à contratação o autor cita incentivos financeiros a empresas privadas e abertura de vagas em repartições governamentais, sejam em caráter transitório ou permanente, entre outras ações possíveis.

A Unesco (2019) aponta a necessidade de os gestores procederem à análise de suas realidades locais na busca de fatores que facilitem ou dificultem o processo de inclusão laboral dessas pessoas. O trabalho em rede entre todos os envolvidos e a busca por parcerias entre o governo, instituições, empresas e a sociedade são indicados como possibilidades que facilitam esse processo.

Quanto a políticas públicas voltadas para essa preparação, os estudos indicam que podem ser oferecidas através de programas de transição para o trabalho que envolvam cursos de capacitação profissional, orientação vocacional, oficinas de

profissionalização, estágios e treinamentos. (Fânzeres e Cruz, 2016; Leopoldino, 2015; Redig e Glat, 2017; Silva, 2017; Trentin e Raitz, 2018), E, como afirma Silva (2017):

“Inserir o jovem no mundo do trabalho supõe políticas públicas de inserção laboral, programas de capacitação. Pensar nessa questão é entender que estas ações não são apenas privilégios para os jovens, mas sim, ações que geram consequências em toda a comunidade”. (Silva, 2017, p.13)

Outro fator que facilita o processo de transição é a intervenção de equipe multidisciplinar, pois o trabalho integrado de diversos especialistas favorece as medidas de suporte, avaliações e encaminhamentos. De acordo com Taucei e Stoltz (2018) Vygotski, em sua época, já considerava a importância dessa intervenção em seus prognósticos. A autora afirma que essa equipe “constitui-se como sendo a proposta mais indicada para se desenvolver um atendimento especializado e de qualidade para pessoas especiais.” (Taucei e Stoltz, *in* Camargo e Faria, 2018, p.34)

Por fim, o envolvimento, a participação e o incentivo da família se constituem facilitadores do processo de transição desses jovens. Considera-se ela, fator importante, essencial e primordial por diversos estudos. Quando há incentivo por parte da família e credibilidade no potencial dos seus filhos, essa transição torna-se mais fácil. (Silva, 2017; Prais, 2017; Neves-Silva, *et alii*, 2015)

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III: ESTUDO EMPÍRICO

1. Contextualização da problemática do estudo

1.1. Descrição da Rede Municipal de Ensino de Limeira e o atendimento Educacional Especializado

Diferente das mudanças de paradigmas ocorridas em Portugal em relação aos alunos com Necessidades Especiais, no Brasil ainda se mantém a nomenclatura Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Cabe esclarecer também que PEA (Perturbações do Espectro do Autismo) no Brasil é considerado Transtorno, daí a nomenclatura utilizada ser TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). Nas informações e dados aqui descritos usaremos os termos utilizados no País para descrever e contextualizar a realidade local.

Consideramos pertinente começar por contextualizar a educação especial na Rede Municipal de Limeira, bem como a escola na qual os estudantes público-alvo deste estudo estão inseridos. Esta caracterização fundamenta-se na análise de dados e documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e observações realizadas em campo pela pesquisadora.

Limeira é uma cidade do interior de São Paulo, com aproximadamente 330 mil habitantes. Possui na Rede Pública Municipal de Ensino em torno de 71 escolas que atendem alunos da Educação Infantil e Fundamental 1 (1º ao 5º ano), dentre as quais 04 escolas atendem alunos na modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos). A rede possui hoje cerca de 23.735 alunos matriculados no ensino regular, desse total 508 alunos são atendidos em salas de recursos multifuncionais no contraturno por professores de educação especial e 195 alunos matriculados na EJA, segundo dados fornecidos pela SME em 2020.

*1.2. Caracterização da Escola e o atendimento dos jovens com necessidades
Educativas da rede municipal*

A E.M.E.I.E.F. “Limeira” (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental), está localizada dentro do Parque Cidade, na região central do município, próximo ao prédio da Secretaria Municipal de Educação. O total de alunos matriculados no ano de 2020 é de 598, sendo: 508 matriculados no Ensino Regular e 90 matriculados na modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

No prédio extensão funciona a Secretaria Municipal de Educação que disponibilizou salas adaptadas para atendimento de 90 alunos matriculados na EJA em 2 períodos distintos, tarde e noite. Quanto ao currículo da EJA, em 2019, a Secretaria de Educação promoveu a discussão com toda a equipa docente para revisão e sugestões de alteração do currículo.

No final de cada semestre as professoras se reúnem com a equipe gestora para realizarem o Conselho de Turmas onde são discutidos caso a caso e apontados os avanços e desenvolvimento escolar de cada aluno. Nesse momento, o conselho define pela reprovação ou aprovação do estudante para o próximo semestre. As taxas de reprovação nas turmas da EJA em 2018 e 2019 são de 75% a 85% dos alunos matriculados nessas turmas.

1.3. Projetos voltados para a EJA desenvolvidos na U.E.

Não obstante todas as dificuldades, a partir de 2018, a equipe foi incentivada a desenvolver um projeto focado no desenvolvimento de habilidades e competências para estimular a autonomia e independência desses alunos no intuito de favorecer sua inclusão social. Trata-se de oficinas desenvolvidas pelas professoras de Atendimento Educacional Especializado, (A.E.E.) a saber: culinária, artesanato, informática, horta, estimulação sensorial e participação em competições de Esportes adaptados. O projeto foi denominado pela equipe como “Mãos de Afeto – Educando para a autonomia” e

recebeu indicação para o Prêmio SEBRAE/SP de Educação Empreendedora 2018, sendo contemplada na etapa regional.

De acordo com o relato da equipe o objetivo geral dessas oficinas é desenvolver as potencialidades individuais dos estudantes, incentivando-os a participarem de experiências diversificadas, ainda que dentro do ambiente da escola, a fim de despertar a autoestima, o autoconhecimento, e habilidades para atividades de vida prática e vida diária. (AVP e AVD)

Através do empenho de todos, o ambiente escolar e a proposta pedagógica da U.E. para a EJA sofreram mudanças positivas. A escola tem se destacado quanto ao atendimento dos alunos com Necessidades Educativas, tornando-se referência nesse tipo de atendimento no município de acordo com relatos de pais que buscam por uma vaga na unidade. A repercussão desse projeto levou a um aumento na busca por vagas, no entanto, devido à falta de espaço físico, nem todas são possíveis de serem atendidas, fato o qual demonstra que, ainda há no município jovens com esse perfil, fora da escola.

Outro projeto desenvolvido pela equipe em 2019 foi denominado “Solidariedade que quebra o preconceito” patrocinado pelo CLAYSS (Centro Latino Americano de Aprendizagem e Serviço Solidário), onde os alunos da EJA com N.E. foram protagonistas de suas aprendizagens e compartilharam seus conhecimentos, ajudando os alunos do ensino regular a confeccionar jogos pedagógicos que foram doados às crianças do Centro Infantil Boldrini (Hospital do Câncer) após a confecção fizeram visita às crianças em tratamento, interagindo e ensinando-as a jogarem.

Todas essas ações denotam a intencionalidade pedagógica da equipe escolar em favorecer a autonomia, incentivar a independência, valorizar a autoestima e despertar habilidades prévias para o exercício laboral desses jovens.

1.4. Contextualização da problemática do estudo

Em 2018, a Secretaria de Educação resolveu descentralizar o atendimento da EJA, distribuindo os alunos pelas escolas próximas aos bairros de suas residências, no entanto, devido à facilidade de acesso e transporte oferecido pela Secretaria de Educação, os alunos público-alvo da educação especial da EJA permaneceram na região central.

Assim, a maioria dos alunos público-alvo deste estudo acha-se concentrada em uma Unidade Escolar específica da rede Municipal: EMEIEF Limeira, desde então. Sendo esta unidade escolar a única que oferece atendimento à EJA no período vespertino, as demais atendem as turmas unicamente no período noturno, devido à conveniência para os jovens e adultos que exercem atividade profissional durante o dia.

Devido à dificuldade de alfabetização, esses alunos têm sido reprovados e mantidos na EJA por mais tempo do que o previsto, sem grandes demonstrações de avanços em termos de alfabetização e letramento matemático. Outro fator agravante é a evasão escolar dos alunos, que conseguem avançar para a próxima etapa do ensino fundamental. Quando alguns desses alunos da EJA com N.E. demonstram progressos e são aprovados, seus pais ou encarregados de educação opõem resistência a matriculá-los na rede estadual, embora haja alunos com deficiência matriculados nas escolas estaduais da cidade. Para tanto, alegam que a rede não oferece suporte necessário para recebê-los e incluí-los efetivamente, devido ao grau de dificuldade dos seus filhos. Nesses casos, ocorre a evasão escolar e os jovens acabam por ficarem ociosos, sem estudo e sem atividade laboral, pois devido à baixa escolaridade grande parte deles não são inseridos no mercado de trabalho.

A fim de atender a esse objetivo, a escola tem buscado parcerias com Instituições locais e o apoio do poder público para oferecer oportunidades de cursos, capacitação, estágios e até mesmo um programa efetivo de Transição para esses jovens, de modo a garantir seus direitos como cidadãos participativos na sociedade e no mercado de trabalho. Mas, como implantar, quais as adaptações necessárias? Quais desafios? Quais possibilidades?

A partir dessa necessidade surgiu esse estudo que tem, por objetivo, analisar as percepções de membros dos diversos segmentos da comunidade envolvida, como: Equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, Vereadores e Membros do Conselho Municipal de Educação da cidade, Pais e alunos da EJA, e assim, caracterizar adequações necessárias, da implantação de um Programa de Transição para a Vida pós-escolar no âmbito da Rede Municipal de Limeira.

De acordo com o que atrás foi exposto definiram-se as seguintes questões de investigação:

1- É possível conhecer as expectativas de pais/encarregados de educação e alunos sobre a transição da Escola para a vida adulta?

2- Quais são os interesses e possibilidades que um programa de transição para a vida pós-escola pode oferecer aos alunos com necessidades especiais?

2. Objetivos do Estudo

Depois de definidas as questões de investigação, definiram-se os seguintes objetivos:

Gerais:

1- Conhecer as expectativas de pais/encarregados de educação e alunos sobre a Transição da Escola para a vida adulta.

2- Compreender o interesse e as possibilidades da implantação de um programa de Transição para a vida pós-escolar em Limeira/SP, para alunos com Necessidades Educativas Especiais da Rede municipal de Educação.

Específicos:

1- Caracterizar o conhecimento que têm os membros da câmara dos vereadores de Limeira, os membros do conselho municipal de educação e os membros da equipe técnica de educação especial da S.M.E., sobre o processo de transição da escola para a vida adulta de jovens com NE.

2- Compreender as expectativas dos vereadores de Limeira, dos membros do conselho municipal de educação e dos membros da equipe técnica de educação especial da Secretaria Municipal de Educação face às pessoas com necessidades educacionais especiais e à sua inclusão na escola e no mercado de trabalho.

3- Compreender o interesse e as expectativas dos jovens e suas famílias face ao mundo do trabalho e as implicações no seu futuro

4- Compreender quais as maiores dificuldades que os jovens e suas famílias esperam vir a enfrentar e como esperam ultrapassá-las

5- Caracterizar as adaptações necessárias à implantação de um programa de Transição para a vida pós-escolar em Limeira/SP, para alunos com Necessidades Educativas Especiais.

3. Metodologia

Consideramos adequado esclarecer que, por estarmos exercendo a função de diretora da unidade escolar em questão durante um ano e meio, no momento de elaboração do projeto de pesquisa, a escolha do objeto de estudo, foi definida por essa motivação. No entanto, durante a fase de recolha de dados o vínculo com a escola não existia mais.

Ainda assim, durante a pesquisa coube-nos o desafio de nos distanciarmos do objeto de estudo e usarmos o rigor científico para que os dados, bem como sua interpretação não sofresse influência de ideias e valores da pesquisadora.

Segundo Guerra (2006, p. 32) a familiaridade com o objeto de análise é um dos primeiros obstáculos epistemológicos do pesquisador. E, para garantir uma interpretação rigorosa, é indispensável que o mesmo afaste o senso comum e as ideias preconcebidas, interrogando as evidências. Foi o que nos comprometemos a fazer ao realizar esse estudo.

Segundo Guerra (2006) a pesquisa sociológica pretende produzir metodicamente sentido social a partir da exploração de entrevistas de pesquisa. Considera-se que o sujeito é uma síntese activa do todo social e pretende-se realizar uma análise de conteúdo que tente interpretar a relação entre o sentido subjetivo da ação, o acto objetivo (práticas sociais) e o contexto social do qual decorrem as práticas em análise.

Análise de processos e de dinâmicas, pretendendo-se não apenas uma mera descrição da realidade, mas também a interpretação do sentido da dinâmica social.

4. Procedimentos

Este estudo foi autorizado pela Plataforma Brasil (Anexo 2). Quanto ao acesso aos participantes, esse se deu primeiramente através de pedido de autorização prévia ao Secretário Municipal de Educação, Presidente do Conselho Municipal de Educação e ao Presidente da Câmara dos Vereadores da cidade. Em posse das autorizações, foram feitos os convites aos membros de cada segmento para a realização das entrevistas, especificando claramente os objetivos da pesquisa, recolhendo o consentimento informado para a recolha de dados através de gravação de voz, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados dos participantes e o carácter voluntário de participação.

A recolha de dados foi realizada nos meses de julho e agosto de 2020, com representantes de cada grupo que tiveram como participantes ou agrupados por alguns critérios de homogeneidade, dentre eles, profissão e funções dentro do contexto social. A saber:

Grupo 1: Grupo heterogêneo em suas funções, um grupo heterogêneo em suas funções, porém homogeneidade de interesses, composto por 3 segmentos envolvidos com a Educação de Limeira. Esse grupo é composto por: Equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação juntamente com a equipe docente da escola em questão. Deste segmento conseguimos a participação de 8 representantes, os membros do Conselho Municipal de Educação de Limeira, composto por representantes dos segmentos de gestores, professores, membros da comunidade e pais de alunos, os quais participam de

discussões sobre assuntos relevantes envolvendo os processos e questões educacionais da rede municipal de educação. Deste segmento participaram cerca de 7 pessoas: membros da Comissão de Assuntos da Educação da Câmara municipal de vereadores de Limeira, esses foram 3 participantes. Totalizaram a participação, 18 pessoas, nesse grupo.

Grupo 2: Composto pelo público-alvo dessa investigação, os Estudantes matriculados na EJA do município de Limeira com NE. Os representantes desse grupo totalizaram 11 participantes.

E, por fim, o Grupo 3 composto pelos encarregados de educação dos Estudantes com diagnóstico de deficiência da cidade de Limeira. Reunimos 11 pessoas nesse grupo.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas de maneira individual, aos participantes descritos em cada grupo, por meio de aplicativo *Whatsapp* em obediência às exigências de isolamento social impostas pelo governo devido à pandemia de COVID 19, o que impossibilitou a aplicação de entrevista de maneira presencial.

O prazo para a realização da recolha de dados através das entrevistas se concluiu em 2 meses.

Logo após a recolha dos dados, esses foram transcritos e categorizados a posteriori conforme a análise de conteúdo de Bardin (2016).

5. Instrumentos

Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados, 3 questionários que serviram para a entrevista semiestruturada. As questões foram elaboradas pela pesquisadora com base nos autores Simões, (2012); European Agency for Development in Special Needs Education, (2013); Cade, (2016); Fanzeres & Cruz- Santos, (2016); MEC (2017) e validadas por 3 peritos na área da Educação.

O primeiro questionário (Anexo 1) possui 22 perguntas abertas sobre: Dados dos participantes; Conhecimento que têm os membros sobre o processo de Transição escolar em relação à: políticas públicas, legislação; incentivos; equipe multidisciplinar e terminalidade específica; adaptações necessárias à implantação do programa: adequação à legislação; incentivo a contratações; realidade da EJA no município; oficinas em ambientes protegidos; programa de transição; currículo funcional e Implantação do programa no município. Expectativas dos participantes em relação a inclusão dos jovens no mercado de trabalho: Incentivos ao estágio; conteúdos importantes na EJA; Preparação das escolas para a inclusão; Preparação dos jovens; Profissionais que possam auxiliar o processo; Dificuldades da inclusão dos jovens no mercado de trabalho e facilitadores para essas contratações, aplicado ao grupo 1.

Já o segundo questionário (Anexo 1) possui 13 perguntas abertas sobre: Dados dos participantes; Interesses e expectativas dos jovens: Atividade profissional; área que deseja trabalhar; importância do emprego; estágio de trabalho; prioridades e interesses; mudanças provocadas pelo trabalho; salário e sua utilização; dificuldades no trabalho; maneiras de superar; dificuldades para atingir objetivos de vida. Essas questões foram aplicadas ao grupo 2, jovens com NE.

O questionário 3 (Anexo 1) possui 15 questões abertas aplicadas aos encarregados de educação dos jovens com NE, cujas questões versam sobre: dados dos participantes; expectativas da família em relação ao futuro: expectativas; capacidade para exercer atividades profissionais; área de trabalho; importância do emprego; autorização de estágio; benefícios do programa de transição; preparação para a vida; salário e sua utilização. Dificuldades e superações: Dificuldades no trabalho; meios de superar; dificuldades quando deixarem a escola.

6. Caracterização dos Participantes

De acordo com Yin (2016) é através das declarações dos participantes da pesquisa qualitativa que o pesquisador vai construindo os significados dos fatos da vida real. Desse modo os participantes não ficam limitados a questionários construídos pelo pesquisador:

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

A pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, com significados mantidos por pesquisadores. (Yin, 2016, p.46)

Ao todo foram 40 participantes envolvidos com o tema deste estudo. Em relação à representatividade dos participantes, de acordo com Guerra, a pesquisa qualitativa não se preocupa com uma representatividade estatística, mas sim uma representatividade social. E a diversidade relaciona-se com a garantia de que a utilização das entrevistas se faz tendo em conta a heterogeneidade dos sujeitos que estamos a estudar. (Guerra, 2006, p.40)

A quantidade de participantes está descrita nos quadros a seguir:

Quadro 1. Caracterização dos Estudantes

DESIGNAÇÃO (JOVENS =J)	IDADE	TEMPO INSTITUIÇÃO (APAE/ARIL) ANOS	TEMPO NA EJA (ANOS)	OFICINAS PROTEGIDAS	ATIVIDADE LABORAL
J1	30	10	6	SIM	SIM
J2	22	10	5	NÃO	NÃO
J3	20	8	5	NÃO	NÃO
J4	21	8	5	NÃO	NÃO
J5	22	10	5	SIM	NÃO
J6	21	10	5	NÃO	NÃO
J7	23	8	5	SIM	SIM
J8	29	13	5	SIM	NÃO
J9	39	2	3	NÃO	SIM
J10	39	3	9	NÃO	NÃO
J11	20	11	5	NÃO	NÃO

No que concerne à caracterização dos Estudantes que participaram do estudo (11), trata-se de jovens e adultos com faixa etária compreendida entre 20 a 39 anos, todos eles matriculados nos Termos iniciais (Alfabetização) da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal, sete são do sexo masculino e quatro, femininos. Todos possuem diagnóstico de Deficiência Intelectual.

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Em relação ao percurso escolar, exceto os **J9** e **J10**, todos receberam apoio dos serviços de educação especial desde o início de sua escolaridade. Embora o tipo de apoio, o tempo de duração desse apoio e a Instituição que o ofereceu não seja igual para todos. Todos são oriundos de Entidades do município que atendem crianças com deficiência, a saber, APAE e ARIL. Todos estudam na EJA há mais de 2 anos, que seria o tempo de duração dos anos iniciais do Ensino Fundamental nessa modalidade de ensino. Com exceção do participante **J9**, todos estão matriculados há 5 anos, ou mais, não obstante o tempo em que frequentaram a Escola Especial nos anos em que estiveram matriculados nas Instituições.

O número de participantes que exerceu ou exerce atividade laboral se limita a três (**J1**, **J7** e **J9**), dentre os quais 2, (**J1** e **J9**) estão desempregados atualmente. Quatro participantes afirmaram ter participado de oficinas protegidas (**J1**, **J5**, **J7** e **J8**) porém, dois dentre eles, nunca exerceu atividade laboral fora do ambiente protegido das oficinas (**J5** e **J8**)

Todos os estudantes participantes da pesquisa residem com e dependem financeiramente de seus encarregados de educação.

Quadro 2. Caracterização dos **Encarregados** de Educação

Designação Responsável (R)	Idade	Escolaridade	Parentesco
R1	64	Ensino Médio	Mãe
R2	60	Ensino Fundamental	Mãe
R3	50	Pedagogia	Mãe
R4	42	Ensino Fundamental	Mãe
R5	46	Ensino Médio	Mãe
R6	65	Ensino Médio	Pai
R7	51	Fundamental (In)	Mãe
R8	59	Pedagogia	Mãe
R9	42	Alfabetização	Irmã
R10	60	Ciências Jurídicas	Pai
R11	47	Fundamental (In)	Mãe

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Em relação aos encarregados de educação, foram 11 participantes, sendo somente 2 do sexo masculino **R6** e **R10**, os outros 9 sendo do sexo feminino, o grau de parentesco em geral pai ou mãe; somente a participante **R9** é a irmã mais velha, da qual o jovem é dependente.

A faixa etária dos participantes está compreendida entre 42 a 65 anos de idade. Quanto à escolaridade, 5 participantes possuem baixa escolaridade, não concluíram o Ensino Fundamental, 03 concluíram o Ensino Médio e 03 concluíram o Ensino Superior.

De acordo com as informações da escola são pais participantes da rotina escolar e mantêm contato com os professores fazendo questão de acompanhar a evolução do jovem quanto à aprendizagem - embora a escola relate que muitos pais deixam a desejar na participação da aprendizagem dos seus filhos.

Quadro 3. Quadro descritivo de participantes segmento Equipe Técnica

Designação Técnico (T)	Idade	Função	Formação	Anos na área
T1	48	Articulador Ed. Especial	Pedagogia, Ed. Especial	5
T2	43	Coordenador	Psicopedagogia, Ed Especial	10
T3	34	Coordenador	Gestão, Educação Especial	6
T4	59	Professor AEE	Ed. Especial, Pós D.V.	38
T5	48	Professor AEE	Neuroeducação, Pós D.M.	34
T6	45	ADE (supervisor)	Pedagogia, Pós Formação prof.	15
T7	50	Articulador EJA	Pedagogia, Pós Psicopedagogia	30
T8	62	Diretor de Escola	Pedagogia, Pós Gestão	8

Em relação aos participantes da equipe técnica de educação, o segmento é composto por profissionais como Articuladores, Coordenadores, Professores AEE e Agente de Desenvolvimento Educacional. Apenas 2 participantes são do sexo masculino, todos os outros femininos. A faixa etária dos mesmos está entre 34 a 62 anos de idade. Com exceção do **T6**, **T7** e **T8** todos têm formação em Educação Especial e

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

possuem 5 anos ou mais de experiência no magistério, e em Educação Especial. Dentre todos os participantes, **T2, T3, T4, T5 e T8** trabalham diretamente com os alunos, os demais desempenhando sua função na SME.

Quadro 4. Caracterização dos Participantes do Conselho Municipal de Educação

Designação Conselheiro (C)	Idade	Formação	Função	Tempo na função Anos
C1	38	Gestão Pública	Assistente Administrativo	12
C2	72	Pós Supervisão	Diretor Instituição	46
C3	54	Pós Serviço Social	Assistente Social	30
C4	47	Pós Políticas Educacionais	Diretor Escola	19
C5	40	Pós Ed. Especial	Articulador Ed. Especial	22
C6	47	Pedagogia	Supervisor Ensino	28
C7	46	Pós Linguística	Professor	20

Em relação aos participantes do segmento CME, todos os participantes são profissionais vinculados à educação, a faixa etária dos mesmos está entre 38 a 72 anos. Com exceção de **C1** e **C3**, todos têm formação em Básica em Pedagogia e pós-graduação em áreas afins. O tempo de atuação na função se refere ao tempo no magistério ou trabalho em escola da rede municipal. Todos os participantes têm entre 12 anos ou mais na área da educação, denotando assim o conhecimento na área.

Quadro 5. Caracterização dos Participantes do Segmento de Vereadores

Designação Vereador (V)	Idade	Formação	Tempo no Cargo Anos
V1	56	Ciências Contábeis	7
V2	46	Ciências Jurídicas	12
V3	36	Administração Pública	3

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Limeira possui hoje 21 vereadores em exercício na Câmara Municipal. Conseguimos a participação de 3, os quais se dispuseram prontamente a responder às questões da entrevista. Em relação à vida política o participante **V3** está em seu primeiro mandato há 3 anos, tem conhecimento das questões educacionais pois também é professor. **V2** e **V3** estão na política há mais tempo e conhecem bem os trâmites legais, bem como os problemas relacionados à educação da cidade. Em relação à faixa etária, os participantes têm 36, 46 e 56 anos, concomitantemente. Embora a cidade conte com vereadoras, os participantes deste estudo são todos do sexo masculino. Em relação à formação básica temos **V1** Ciências Contábeis, **V2** Ciências Jurídicas e **V3** Administração Pública.

CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação dos dados e Discussão dos Resultados

Para mais fácil leitura os dados obtidos serão apresentados objetivo a objetivo, e no final de cada objetivo serão discutidos só resultados.

Em relação ao primeiro objetivo: **Caracterizar o conhecimento que têm os membros da Câmara dos Vereadores de Limeira, os membros do conselho municipal de educação e os membros da equipe técnica de educação especial da S.M.E., sobre o processo de transição da escola para a vida adulta de jovens com N.E. , obtiveram-se os seguintes resultados:**

Quadro 6 – Categoria Transição da Escola para a vida adulta de jovens com N.E.

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
A2.1. Conhecimento políticas públicas	Pedagógicas	C1,C5,C6
	Parcerias	C7,T1,T6,V1,V3
	Desconheço	C2,C4,V2
	Somente Instituições	C3,T2, T3,T4,T5,T7,T8
A2.2. Conhecimento legislação / Cumprimento da lei	Sim	C1,C2,C4,C5,C6,C7,T1,T2,T3,T4,T6,T7,T8
	Não	C3,V1,V2,V3
	Satisfatório	C6
	Insatisfatório	C1,C2,C3,C4,C5,C7,T2,T3,T4,T5,T6,T7,T8,V2,V3
	N/Respondeu	T1
A2.3. Incentivos	Contratação Profissionais	C1,C6,C7,T5,T7
	Políticas Públicas	C1,C2, T7, T8, V1
	Parcerias	T1,,T3,T4,T6
	Cursos Formação	C2,C3,C4,V2
	Incentivos fiscais	C5,V3
	Mudança de paradigma	T2
A2.4. Contratação Equipa Multidisciplinar	Desconhece	C2,C5,C6,T7,T8,V2,V3
	Parcerias	C4,T2,T6
	Demanda custos	C3,T1,T3

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

	Improvável	C7
	Políticas Públicas	C1,T4,T5,V1
A2.5. Terminalidade específica na EJA	Inserção no Mercado de Trabalho	C1,T3,T4,T5
	Necessária	C3,C4,C6,T6,T7
	Esgotar Possibilidade	C2,C5,T2,V1
	Não sabe	C7,T1,T8,V2,V3

Em relação ao quadro 6, analisa-se primeiramente a subcategoria A2.1 Conhecimento de políticas públicas e, diante dela, percebe-se que os maiores indicadores registrados pelos participantes afirmam que as ações voltadas para a transição dos jovens são realizadas não pelo poder público, mas pelas Instituições da Sociedade Civil com (7) entrevistados (e.g.= C3 “*Organizações da Sociedade Civil APAE e ARIL, as quais contam em suas estruturas com oficinas que preparam os alunos jovens com deficiência para o mundo do trabalho*” e T4 “*são as instituições que fazem essa ponte*”) e, em seguida, as Parcerias com (5) entrevistados (e.g.= T6 “*O Ceprosom desenvolve formação voltada ao mercado de trabalho e aí dentre os cursistas há também pessoas com deficiência*” e T1 “*O Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência, em parceria com a SME pensa em ações que possivelmente poderão integrar esse aluno*”).

De acordo com as respostas dos entrevistados, o poder público não tem investido na preparação dos jovens com deficiência para o trabalho, no Município. A maioria dos participantes, afirmaram que essas ações partem das Entidades Filantrópicas e são poucas as parcerias estabelecidas com o poder público, as mesmas sendo insuficientes para atender às demandas do Município.

Diante disso, para a Unesco (2016) é necessário que o poder público estimule o engajamento de parceiros sociais a fim de garantir programas de formação profissional dos jovens com deficiência. Reconhecendo também a importante contribuição que as Organizações e Entidades podem oferecer devido à notável experiência que possuem, o estabelecimento de parceria com as Instituições fortaleceria esse processo e todos seriam beneficiados.

Já de acordo com a subcategoria conhecimento da legislação/cumprimento da lei, subcategoria A2.2, a grande maioria dos participantes (13) conhecem (e.g.= T2 “*(Sim, a legislação é a LDB)*” e T8 “*A legislação fala da preparação desses jovens com necessidades especiais*”), contudo, quando lhes são perguntados se essas são satisfatórias, cerca de (15) participantes disseram que a legislação não está sendo cumprida, por isso consideram insatisfatória (e.g.= C2 “*A escola regular brasileira não realiza a preparação dos jovens com necessidades especiais para o mercado de trabalho*”) e T3 “*Não está sendo cumprida, não vejo interesse do governo em políticas como essa*”).

Essa constatação corrobora o que afirmam alguns estudos a respeito do tema. Embora no Brasil exista todo um aparato legal para garantir a inclusão desses jovens, tanto na escola, quanto no mercado de trabalho, a legislação, por si só, não garante o seu cumprimento, nem é capaz de promover a inclusão dessas pessoas no trabalho. (Mantoan, 2015; Mascaro, 2016; Neves-Silva, *et alii*, 2015; Orrú, 2017; Redig & Glat, 2017).

Em relação à subcategoria A2.3, sobre os incentivos mais adequados para essa transição sobressai a contratação de profissionais especializados para apoiar a escola nesse processo com (5) participantes (e.g. = T5 “*uma equipe multidisciplinar que fizesse a ponte entre a escola e o Mercado de Trabalho*” e C6 “*profissionais multidisciplinar dentro da rede de ensino*”) e Políticas Públicas com (5) participantes (e.g. = C1 “*um olhar político atento para essa realidade*” e “*uma maior preocupação do poder público em relação a esses jovens*”)

Percebe-se nos discursos muitas maneiras de oferecer incentivos para favorecer a inclusão dos jovens na sociedade, e a contratação de profissionais capacitados é um desses incentivos de acordo com a maioria dos participantes. O papel dos decisores políticos na implantação desses incentivos é incontestável. De acordo com a Agência Europeia o investimento financeiro a curto prazo em políticas de inclusão, resulta, em economia de recursos nesse setor, a longo prazo. (European Agency, 2017)

Quanto às implicações legais para a contratação de equipe multidisciplinar, subcategoria A2.4, a maioria dos participantes (11) afirma ter conhecimento, (e.g. = “*Sim, temos diretrizes do MEC para a educação especial inclusiva*” e C4 “*Sim, tenho ciência que a educação encontra barreiras para essa contratação*”) porém em relação aos ajustes necessários as respostas foram diversificadas predominando o item Políticas públicas como fator determinante para o ajuste dessa legislação. (e.g. = V1 “*Tal percepção seria construída se o poder público fosse provocado*” e T4 “*dependemos dos órgãos superiores terem vontade*”).

A importância da equipe Multidisciplinar no processo de inclusão é salientada por vários autores, (DGE, 2018; Mendes, 2019; Taucei & Stoltz, 2018; Vygotski, 1997) quanto à contratação desses profissionais, os participantes apontaram diversas possibilidades, desde utilização de recursos próprios, a parcerias ou trabalho em rede, mas sem dúvida toda e qualquer ação perpassa, mais uma vez, pela decisão do poder público em efetivá-la. O poder público deveria mobilizar recursos humanos e financeiros nesse sentido ou estabelecer parcerias e trabalho em rede com outros setores, como saúde, assistência social etc. (Unesco, 2019)

Sobre a subcategoria A2.5, Terminalidade específica, (13) participantes consideram uma opção satisfatória para os alunos da EJA, (5) participantes apontaram como necessária (e.g. = C3 “*considero um processo necessário para os alunos da EJA pois muitos deles permanecem por muitos anos sem ocorrer progressão na aprendizagem*” e T7 “*O Conselho Municipal deveria criar tal termo*”) e alguns participantes (4) apontam essa terminalidade como importante desde que facilite a inserção dos jovens no Mercado de trabalho (e.g.= T3 “*desde que tenha uma politica de inclusão no mercado de trabalho*” e T4= “*se após isso ocorrer o aluno tenha um trabalho para desempenhar*”).

Em consonância ao que foi discorrido pelos participantes, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC, 2001), os jovens com deficiência, por meio da Terminalidade Específica, poderão ter acesso a outras alternativas educacionais, inclusive cursos voltados à educação profissional, e poderão também ser encaminhados para o mercado de trabalho. Já para Redig (2016), o fato de

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

permitirmos que esses estudantes frequentem a escola ou a instituição sem previsão de desligamento prejudica a possibilidade de transição desses jovens e sua inserção profissional.

Já o segundo objetivo: **Compreender as Expectativas dos vereadores de Limeira, dos membros do conselho municipal de educação e dos membros da equipe técnica de educação especial da S.M.E., face às pessoas com necessidades educacionais especiais e à sua inclusão na escola e no mercado de trabalho,** organizamos as respostas no quadro 7.

Quadro 7 – Expectativas sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais e a sua inclusão na escola e no mercado de trabalho.

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
A4.1. Incentivos ao estágio	Incentivos fiscais	C6,T3,T4,V1,V3
	Suporte e treinamento	C3,C5,T2,T6
	Sim	C7, T1
	Não	C2,T7,T8
	Faltam políticas públicas	C1,C4,T5
A4.2. Conteúdos importantes na EJA	Conteúdos acadêmicos	C2,C3,C4,C6,T1
	Preparação para a vida	T2,T3,T4,T6,V1,V3
	Habilidades/Potencialidades	C1,C5,T5,V2
	Alfabetização/letramento	C7,T7,T8
A4.3. Preparo para a inclusão	Sim	V1
	Não	C7,T8
	Equipe Capacitada	C3,C4,C5,C6,T1,T2,T3,T4,T6, T7, V2, V3
	Proposta Pedagógica adequada	C1,C2,T5
A4.4. Preparar os jovens para a profissão	Parcerias	C1,T3,T4,T5,V1,V2
	Formação Integral	C3,C4,C7,T1, T2, T6, T8, V3
	Não é papel da escola	C2, C5
	Apoio pedagógico	C6,T7
A4.5. Profissionais Auxílio na inclusão	Equipe Multidisciplinar	C1,C2,C4,C5,C6,T1,T5, T6,T7,T8,V3
	Equipe gestora	T3,T4
	Todos	C3,C7,T2,V1,V2
A4.6. Dificuldades na inclusão	Falta de Políticas Públicas	C4,C7,T5,T8,V1,V3
	Barreiras atitudinais	C3,C5,T2,T5,T6,T7,V2, V3

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

	Proposta Pedagógica inadequada	C2,C6,T5,T8
	Falta participação família	C4,T3,T4,T7
	Falta recursos	C1,C5,T1
A4.7. Facilitadores para a contratação de pessoas com NE	Formação e suporte	C2,C4,C5,C7,T6,T8
	Políticas Públicas	C1,C6,T3,T5,V3
	Parcerias	C3,T1,T7,V2
	Conscientização	T4,V1
	Participação família	T2

Em relação aos **incentivos** que o poder público poderia promover à contratação dos alunos como estagiários, subcategoria A4.1, a maioria dos entrevistados (11) considera a possibilidade do poder público em promover esse encorajamento às empresas, (5) participantes apontam como principal meio os incentivos fiscais (e.g.= V2 “*Defendo que os municípios reduzam a alíquota do imposto para empresas que contratarem esses jovens*” e V3 “*é necessário promover o encorajamento com incentivos tributários*”) e outros (4) se referem ao suporte e treinamento dos alunos, um meio de encorajar sua contratação (e.g.= C5 “*muitos deles precisam dessa capacitação e desse treinamento*” e T6 “*o ideal seria oferecer um suporte à empresa durante o processo de estágio*”).

As respostas dos participantes são corroboradas por Leopoldino. Em seus estudos o autor afirma que o poder público pode incentivar a contratação dos jovens por parte dos empregadores através de incentivos financeiros e pode também oferecer oportunidades de estágios no setor público para esses jovens; pode criar programas de formação e preparação para atuação profissional através de cursos de treinamento e podem também incentivar o empreendedorismo dos mesmos. (Leopoldino, 2015).

Quanto à subcategoria A4.2 sobre o que consideram **conteúdos importantes** para os alunos de inclusão na EJA muitos participantes (5) responderam que consideram importante a preparação para a vida (e.g.= T3 “*além do pedagógico serem preparados para a vida e principalmente prepará-los para o mercado de trabalho*” e V2 “*preparar sua colocação no mercado de trabalho e para a vida*”) e em segundo lugar os conteúdos acadêmicos (5) participantes (e.g.= C2 “*conteúdos acadêmicos de acordo*

com suas possibilidades” e C6 “se apropriar do currículo comum a todos dentro de sua especificidade”).

As respostas dos participantes têm consonância aos estudos de alguns autores, como afirmam Hostins e Trentin (2017) os jovens com deficiência matriculados na EJA esperam adquirir na escola autonomia, capacitação, emancipação e integração na sociedade, além de independência econômica por meio do trabalho. Eles buscam na escola a preparação para a vida na sociedade. Para Redig (2018) a escola atual precisa ensinar mais do que conteúdos acadêmicos. Dentro do princípio da inclusão, ela deve estimular as habilidades para que os estudantes atinjam sua autonomia e independência perante a vida.

Em relação à subcategoria A4.3, apenas 1 dos participantes considera que as escolas estão preparadas para a inclusão dos alunos com N.E. (17) consideram que não estão (e.g.= T1 *“considero que as escolas não estão preparadas”* e T5 *“então, na verdade a escola não está preparada para nenhum aluno com qualquer tipo de dificuldade”*) e a maioria dos participantes (12) elencou uma equipe capacitada como o principal quesito para facilitar esse processo. (e.g.= V2 *“a valorização e preparação dos educadores é o pilar principal para facilitação”* e V3 *“é necessário que toda a rede se prepare no que tange a pessoal capacitado para desenvolver esse processo”*).

Para Mantoan (2015) escola ensina alunos que aprendem com facilidade, mas discrimina os alunos que têm dificuldade de aprendizagem, tendo eles deficiência ou não, repassam os problemas para outros encaminhando-os para classes especiais, programas de reforço e atendimento especializado. Dessa forma, tiram o peso de sua responsabilidade sobre a aprendizagem desses estudantes.

Quanto à capacitação da equipe, a formação docente é fator decisivo na inclusão, tratando-se de importante investimento para que essa inclusão e a aprendizagem desses estudantes ocorram. (Prais, 2017)

Sobre a subcategoria A4.4 o **papel da escola** na preparação dos jovens para a vida profissional (16) participantes consideram que é papel da escola oferecer essa

preparação (e.g.= T1 “*Eu acredito sim que é papel da escola preparar os jovens para a vida profissional*” e V1 “*É papel da escola sim, a LDB preconiza tal responsabilidade*”) e ao serem inqueridos sobre de que forma deveria se dar essa preparação a maior parte dos participantes (8) respondeu que se daria através de uma formação integral dos sujeitos (e.g.= C3 “*Sim, proporcionando uma formação integral*” e C4 “*Sim, desde que houver o entendimento de que a escola forma pessoas, formar pessoas é prepará-las para a vida e o mercado de trabalho*”) enquanto outros (6) apontaram que deve se dar através de parcerias com as instituições (e.g.= C1 “*É preciso que se faça parceria com outras instituições*” e T3 “*sabemos que as escolas não possuem estrutura e hoje só seria possível através de parcerias*”).

Com exceção de dois participantes todos reconhecem o papel da escola na preparação dos jovens para o trabalho, inclusive a legislação que preconiza essa preparação. Esse papel, fundamental no processo de transição desses jovens, incluindo a preparação integral desses sujeitos é reconhecido em diversos estudos: Faria & Camargo (2018); Hostins e Trentin, (2017); Mascaro (2016); Redig (2016); Redig & Glat (2017); Santos & Barbosa (2016), apresentados nesse trabalho em capítulo anterior.

Em relação à subcategoria A4.5 os **profissionais** que poderiam auxiliar a escola nesse processo de inclusão, a maioria dos entrevistados (11) aponta uma equipe multidisciplinar (e.g. = C1 “*É preciso que haja a atuação de uma equipe multidisciplinar*” e T7 “*especialistas como T.O., psicólogo, psicopedagogo, assistente social e outros*”).

A importância do trabalho desenvolvido por uma equipe multidisciplinar na inclusão é defendida por diversos autores, profissionais os quais podem auxiliar não apenas no diagnóstico, mas no prognóstico, apontando pontos fortes e identificando os suportes necessários para cada indivíduo. (DGE, 2018; Europe Agency, 2013; Mendes, 2019). Em sua prática de atendimento às crianças com deficiência, Vygotski já se valia de uma equipe multiprofissional. Taucei e Stoltz (2018) afirmam que o trabalho da equipe multidisciplinar é a proposta mais indicada para esse atendimento na atualidade.

Sobre a subcategoria A4.6 fatores que **dificultam a inclusão** desses jovens muitos participantes (8) apontaram as barreiras atitudinais como principal impedimento (e.g.= C3 “*O descrédito no potencial e capacidade dos alunos com deficiência*” e V2 “*Vivemos numa sociedade historicamente excludente*”) e a falta de políticas públicas vem em seguida aferida por (6) participantes (e.g.= T8 “*Falta de políticas educacionais, falta de interesse do Poder público*” e V3 “*Falta de encorajamento do poder público*”).

Em consonância às respostas dos participantes, como já apontado no capítulo anterior, a Barreira atitudinal é descrita por diversos autores como o principal fator de impedimento da inclusão dos jovens tanto na escola quanto na vida social. Aydos (2019); Galery (2017); Mantoan (2015); Orrú (2017); Santos (2017); Talarico, Pereira e Goyos (2019) Para Santos (2017) essas barreiras são constantes na vida dessas pessoas e isso as impede de participar da sociedade em igualdade de condições.

Finalmente, em relação à subcategoria A4.7, referente à **contratação** de pessoas com deficiência por empresas da cidade, todos os participantes (18) afirmaram que consideram possível e sobre o que poderia ajudar essa contratação mais uma vez. Muitos deles (6) citaram a formação e suporte aos jovens (e.g.= C4 “*É condição o jovem ser preparado, ter uma formação*” e C5 “*não é só inseri-los, mas capacitá-los*”) e outros (5) citaram as políticas públicas como facilitadores dessa contratação (e.g. = C5 “*Sim, incentivo do poder público através de legislações e programas pontuais de inclusão*” e T5 “*deveria ter políticas públicas que contemplem as crianças e jovens vulneráveis para que tivessem sucesso acadêmico e profissional*”).

De acordo com Leopoldino (2015) existem quatro eixos das práticas de políticas públicas para o apoio à inserção profissional dos jovens, dentre elas a formação e capacitação profissional e o incentivo, à contratação dessas pessoas pelas empresas, que pode ser através de apoio financeiro, como também através de programas de estágios para esses jovens.

Em relação ao terceiro objetivo: **Compreender o interesse e as expectativas dos jovens e suas famílias face ao mundo do trabalho e às implicações no seu futuro**

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Quadro 8 – Interesses e expectativas dos jovens e suas famílias em relação ao trabalho

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
A2.1. Atividade profissional	Fábrica	J1
	Repositor	J2; J3;
	Babá	J4
	Ajudante	J5;J9
	Comércio	J7;J11
	Pintor	J10
	Informática	J8
	Pet shop	J6
A2.2. Área de trabalho	Joalheiro	J1
	Repositor	J2, J3, J9
	Comércio	J7;J11
	Babá	J4
	Marceneiro	J5
	Mecânico	J8
	Pintor	J10
	Pet shop	J6
A2.3. Importância do emprego	Independência financeira	J1;J5;J7;J8;J9; J10;J11
	Ajudar a família	J2;J6;
	Ter uma casa	J3
	Não sabe	J4
A2.4. Estágio de Trabalho	Importante para aprendizagem	J1;J2;J3;J5;J6 J7;J8;J9;J10; J11
	Ainda não é o momento	J4
A2.5. Prioridades e Interesses	Estudar	J1; J9
	Ter uma casa	J2; J3;
	Viajar	J4;
	Investir o dinheiro	J5
	Ser modelo	J6
	Trabalhar	J1, J3, J7, J9, J11
	Ter carro	J8, J9
	Dinheiro e saúde	J10
A2.6. Contrato em uma empresa/ o que mudaria na vida	Autoestima	J1;J2;J8;J9;J11
	Ajudaria a família	J3;
	Responsabilidade	J7;J10
	Não sei	J4;J5;J6

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

A2.7. Salário	R\$ 20,00	J5
	Salário Mínimo	J1;J10;J11
	R\$ 1.400,00	J7;J9
	R\$2.000,00	J2;J3;
	Não sei	J4;J6; J8; J11
A2.8. Utilização do salário	Ajudaria a família	J1;J2;J3;J6; J11
	Investir o dinheiro	J4;J5;J7;J8;J9;
	Ajudaria a instituição	J10

Ao serem inqueridos se acreditam poder desenvolver **atividade profissional**, subcategoria A2.1, todos os participantes (11) afirmaram que sim; em relação a quais atividades, as respostas foram bem diversificadas, no entanto, todas elas se referem à atividades que não exigem esforço intelectual: Repositor, ajudante, etc. (e.g.=J2 “*Sim, posso trabalhar de repor produtos nas prateleiras, carregar caminhão*” e J9 “*Sim, eu consigo, eu já trabalhei de ajudante de pedreiro*” Ao serem inqueridos sobre por que escolheram essas atividades os jovens responderam: porque é fácil, eu consigo (e.g.= J3 “*Sim, empacotador, é fácil*” e J5 “*Ajudante de caminhoneiro, eu consigo*”).

Notamos respostas semelhantes na subcategoria A2.2 em **qual área** gostariam de trabalhar e porque, novamente, foram citadas áreas diversificadas, sendo Repositor a resposta de (3) participantes (e.g.= J2 “*repor produtos nas prateleiras do mercado* e J11 “*eu gosto de trabalhar no mercado*”) e ao serem questionados por que, alguns jovens (3) afirmaram que acreditam serem capazes de trabalhar em determinada área porque viram outros jovens como eles trabalhando (e.g.= J8 “*Um menino igual eu, trabalha lá*” e J11 “*Eu vejo meus amigos que trabalha lá, eles são iguais a mim*”).

Ao analisarmos as respostas dos participantes nas duas subcategorias acima, nos valem da revisão da literatura para tentarmos compreender o seu conteúdo. De acordo com Vygotsky, não devemos focar na deficiência em si, no que falta, mas no potencial dos indivíduos, as crianças com deficiência devem ser ensinadas a desenvolver seus pontos fortes, seus outros sentidos para compensar os defeitos. (Vygostsky, 1989) É importante reconhecer que a sociedade atual exige competências complexas dos jovens, o que as torna muito difíceis de serem alcançadas principalmente por aqueles com dificuldades cognitivas, por isso é necessário investir desde a infância em habilidades

que lhes proporcione a autonomia, valorizando os diferentes saberes e potencialidades. (Santos et.al, 2019).

Sobre a subcategoria A2.3 **Importância do emprego**, todos consideram importante, a maioria (7) respondeu que é importante para ter independência financeira (e.g.= J7” *Ter independência, não depender mais de pai e mãe*” e J9 “*não precisar dos outros, é ruim pedir pros outros*”).

Para Redig & Glat (2017) trabalhar é importante porque faz o indivíduo se sentir útil, reconhecido e capaz. O objetivo é capacitar o jovem para uma vida mais independente e autônoma possível, em todas as áreas: financeira, psicológica e social, incluindo a liberdade e a fazerem suas próprias escolhas e promover sua máxima participação social. (Fânzeres & Cruz, 2016; Leopoldino, 2015; Mendes, 2019; Redig, 2019; Santos, et.al., 2019).

Em relação à subcategoria A2.4 **estágio de trabalho**, somente 1 entrevistado respondeu que não aceitaria, os demais (10) gostariam de fazer um estágio para aprender o ofício (e.g.= J3 “*Sim, pra aprender mais*” e J5 “*Sim, estágio é bom pra aprender o serviço*”).

A importância dos estágios em locais de trabalho tem sido apontadas como positivas em vários estudos sobre a transição dos jovens. Redig & Glat (2017) afirmam que, quanto mais oportunidades de vivências em ambientes reais e atividades de cariz prático esses jovens tiverem acesso, maiores as chances de fazerem uma boa escolha profissional.

Sobre os A2.5 **interesses e objetivos** para o futuro os interesses são variados, semelhantes aos dos outros jovens da mesma faixa etária como ouvir música, passear, etc. (e.g.= J6 “*Gosto de ouvir música e mexer no celular*” e J11 “*Gosto de passear com a minha família*”) em relação aos objetivos, a maioria (5) gostaria de trabalhar, sonham em construir família, assim como os demais (e.g.= J1 “*no futuro eu quero um bom emprego*” J3 “*Futuro trabalhar, se casar e ter uma casa*”).

Vários autores apontam essa característica nos jovens com deficiência em relação aos seus desejos e expectativas de futuro. Todo jovem, todo adolescente, anseia por oportunidades, tem expectativas, sonha com realização no trabalho, ter amizades e uma vida social. São sonhos e desejos comuns ao jovem, com ou sem deficiência. Pois os jovens com deficiência, assim como qualquer outro, também almejam um lugar na sociedade, trabalhar e dar continuidade aos estudos. (Santos & Barbosa, 2016; Silva, 2017; Trentin & Raitz, 2018).

Ao responderem à subcategoria A2.6 sobre o que **mudaria na vida** se conseguissem um emprego, a maioria (5) dos jovens afirmou que melhoraria sua autoestima (e.g.=J1 “*Minha autoestima ia melhorar, iria me sentir mais útil*” e J11 “*Mudaria tudo, as pessoas têm que me ver como eu sou, né?*”

Exercer uma profissão, ter um trabalho, “*mudaria tudo*”, como também afirmou um dos jovens (J3) em resposta a essa questão. Trabalhar melhoraria sua autoestima, se sentiriam úteis, porque quando lhes são negados os direitos de serem inseridos na sociedade são invisíveis socialmente, mas desejam ser vistos e reconhecidos. A fala de J11 expressa o que afirma Hass (2015) em seus estudos sobre a EJA e educação especial. Segundo a autora, o anseio desses jovens é serem reconhecidos como indivíduos, para além de suas vulnerabilidades ou pela negação de seus direitos como sujeitos de sua própria história.

Em relação à A2.7 **salário**, a maioria dos jovens (6) respondeu entre o salário-mínimo a 2000 mil reais (e.g.= J1 “*Um salário mínimo seria justo*” e J2 “*2 mil, por aí*” e os demais não souberam responder por não terem noção de dinheiro (e.g.=J4 “*Ah, não sei, dona*” e J5 “*Uns 20 reais?*”).

De acordo com alguns estudos a faixa salarial paga a pessoas com deficiência é mais baixa que a média, geralmente devido à baixa escolaridade desses indivíduos. (Becker, 2019; Neves – Silva, et.al, 2015; Unesco, 2016).

Sobre como **utilizariam seu dinheiro**, subcategoria A2.8, as respostas foram ajudaria a família (5) (e.g.= J2 “*Eu ajudaria minha mãe pagar as contas, comprar uma*

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

casa pra ela” e J6 “Ajudar minha mãe a pagar as contas”) e guardaria (5) (e.g.= J4 “*Eu ia guardar pra quando precisar*” e J9 “*Eu colocaria na poupança*”).

As respostas dos jovens evidenciam seu desejo de autonomia (pagar despesas) e segurança financeira (guardar). Ajudar nas despesas familiares eleva o sujeito a um patamar de igualdade com os adultos provedores da família promovendo sua emancipação, autonomia, integração econômica e social, tudo isso por meio do trabalho. (Europe Agency, 2016; Hostins e Trentin, 2017; Redig & Glat, 2017).

Já em relação aos interesses e expectativas das famílias em relação ao futuro de seus filhos, obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 9 – Interesse e expectativas das famílias em relação ao futuro dos filhos

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
A2.1. Expectativas de futuro	Autonomia/ Independência	R1,R4,R6,R9,R10
	Inserção no MT	R2,R5,R8,R9,R11
	Oportunidades	R3
	Futuro melhor	R7
A2.2. Atividades profissionais/Mercado de trabalho	Já trabalha(ou)	R1, R7, R9
	Sim, é esforçado	R2
	Tem capacidade	R9, R10, R11
	Participou oficinas	R3, R5, R8
	Sim, psicólogo disse	R4
	Não, mas tenho esperança	R6
A2.3. Área de trabalho	Ajudante cozinha	R1
	Informática	R4, R5, R8, R11
	Atender público	R3, R7
	Cuidar animais	R2, R6
	Jardinagem	R9
	Linha de produção	R10
A2.4. Importância do emprego	Ser útil	R1, R5
	Autoestima	R1, R11
	Independência	R3, R5, R7, R9
	Autonomia	R4
	Crescimento	R2, R10, R11
	Socialização	R6
	Ocupação	R8, R9
A2.5 Estágio em uma	Com	R1, R4, R6, R8, R10

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

empresa	acompanhamento	
	Aprendizagem	R3, R4, R5, R11
	Oportunidade	R2, R9
A2.6 Programa de Transição	Cria oportunidades	R2, R8, R10, R11
	Desenvolve potencialidades	R1, R4, R5
	Supera obstáculos	R6
	Oferece ocupação	R9
A2.7. Preparação Vida pós escola	Não	R1,R4,R6,R7,R8
	Sim	R2,R3,R5,R11
	Não sabe	R9
	Não respondeu	R10
A2.8. Salário	Salário mínimo	R1,R9,R11
	Meio salário	R5
	Salário justo	R2,R3,R4,R6,R7,R10
	Indiferente	R8
A2.9. Utilização do salário	Investir o dinheiro	R1,R6,R7,R8,R9,R11
	Ajudar em casa	R1,R2,R10
	Jogos eletrônicos	R5,R7
	Coisas para si	R3,R9,R11
	Não sabe	R4

Em relação à subcategoria A2.1 sobre as **expectativas do futuro** de seus filhos (5) entrevistados esperam que seus filhos conquistem autonomia e independência (e.g.= R4 “*Que ele seja independente, tenha maturidade e autonomia*” e R6 “*Que ele ganhe autonomia e desenvolva suas potencialidades*”) e (5) esperam que sejam inseridos no mercado de trabalho (e.g.= R2 “*Queria que ele conseguisse trabalhar, porque é o sonho dele*” e R5 “*Tenho muita esperança em poder vê-lo inserido no mercado de trabalho*”)

Os encarregados de educação dos jovens demonstram reconhecer a necessidade de desenvolvimento da autonomia e independência dos seus filhos e esperam que ingressem no mercado de trabalho como forma de garantir essa autonomia. Alguns estudos apontam a importância da participação da família nesse processo como facilitador dessa inclusão. (ASSOL, (2014); Neves – Silva, et.al., (2015); Silva (2017); Silva, Prais & Silveira, (2015))

Sobre a subcategoria A2.2. **Atividade profissional** apenas um dos entrevistados respondeu que não acredita que seu filho seja capaz de desenvolver atividade profissional, os demais (10) acreditam que sim (e.g.= R1 “*Eu acredito sim*” e R2 “*Sim, ele é esforçado*”) Alguns dos encarregados (3) afirmam que seus filhos tem capacidade porque participaram das oficinas promovidas pelas Instituições (e.g.= R5 “*acredito sim, porque ele desenvolveu muito na Entidade que frequentava*” e R8 “*ele fez projeto na APAE, o trabalho que ele fazia lá ele fazia com muita perfeição*”).

Assim como outros autores, Redig (2016) aponta, em seus estudos, a baixa expectativa dos pais em relação à capacidade de seus filhos ingressarem no mercado de trabalho; ao contrário do que os participantes desse estudo responderam, eles afirmam que creem que seus filhos sejam capazes de exercer atividade profissional. Atribuímos essas respostas às expectativas dos encarregados na inserção às oficinas oferecidas pelas Entidades da cidade, alguns dos indicadores nos levando a crer que o fato de verem seus filhos e outros jovens com deficiência desenvolvendo algum trabalho - nas oficinas protegidas- estimula essa credibilidade. No entanto, essa questão demanda uma investigação mais aprofundada.

A respeito da subcategoria A2.3 a **área de trabalho** mais adequada, muitos encarregados (4) responderam a Informática (e.g.= R5 “*Informática seria uma área que ele iria se sair muito bem*” e R11 “*ela gosta de mexer em computador*”).

Com efeito, alguns estudos apontam para os benefícios das TICs na inclusão. Em seus estudos, Santos, Machado & Cardozo (2020) foi comprovado que a tecnologia informática, além de aumentar o interesse dos participantes nas atividades, tem se mostrado uma importante ferramenta de inclusão, capaz de promover a qualidade de vida, desenvolver a autonomia, a independência e equiparar oportunidades. Através do computador alguns preconceitos de incapacidades podem ser desmistificados.

Em A2.4 **importância do emprego** a maioria (4) dos entrevistados respondeu que considera importante porque desenvolve a independência (e.g.R3 “*garantir seu próprio sustento e sua independência*” e R9 “*ele precisa aprender a voar com as próprias asinhas dele*”).

Diante das respostas dos encarregados de Educação, percebemos que os mesmos reconhecem a importância do trabalho para desenvolver a autonomia e independência dos seus filhos. Eles temem pelo futuro deles quando não estiverem mais presentes para garantir seus sustento e provisão, percebem a necessidade de gradualmente deixá-los correrem riscos e conquistarem sua autonomia. (Galery, 2017). Como mencionado em capítulo anterior, vários estudos apontam o trabalho como meio de alcançar essa independência, Leopoldino (2015) afirma que o objetivo dessa inclusão é favorecer a conquista de plena autonomia e independência desses jovens permitindo-lhes a realização dos seus sonhos.

Em relação à subcategoria A2.5 **Estágio** - todos (11) os respondentes disseram que autorizariam seu filho a realizar estágio de trabalho em uma empresa da cidade (e.g.= R1 “*Eu concordo sim*” e R7 “*eu autorizo sim*”) ainda sobre o estágio muitos participantes (5) apontam que seria necessário um acompanhamento nesse período (e.g.= R4 “*sim, com o apoio adequado ele poderia aprender muito*” e R10 “*Sim, com a devida assistência que lhe seria necessária*”) e outros ainda argumentam sobre a importância do estágio para a aprendizagem do ofício (e.g. = R5 “*Sim, ele poderia aprender a trabalhar no estágio*” e R8 “*se houver alguém que possa ensinar ele é capaz de aprender a fazer alguma coisa sim*”).

Como citado anteriormente, a importância do estágio é evidenciada no processo de transição, em seu manual de procedimentos sobre Transição e Autodeterminação. A ASSOL (2014) descreve essa etapa sempre feita com acompanhamento do técnico de transição da Entidade, responsável pela avaliação contínua e mediação entre os envolvidos o que nos parece vir ao encontro das ansiedades dos encarregados de educação que manifestam a necessidade de ensino e acompanhamento dos seus filhos para a realização de um possível estágio de trabalho.

Sobre os **benefícios** de um programa de transição A2.6 todos os participantes (11) consideram que trariam benefícios para seu filho (e.g.= R3 “*Sim, o programa de transição o ajudaria a enfrentar os obstáculos no ambiente de trabalho*” R4 “*Sim, considero e muito, permitir que o deficiente mostre o que é capaz*”) e alguns participantes (4) acreditam que o programa poderia oferecer oportunidades de acesso ao

trabalho (e.g.= R10 “*Ter acesso ao trabalho e a uma vida mais ativa e independente*” e R11 “*Se o prefeito fizesse isso ele estaria dando uma oportunidade para esses jovens crescerem*”).

Vários estudos ASSOL (2014); Fânzeres (2017); Mascaro (2016); Redig (2016); Redig (2019); apontam para os benefícios e a necessidade de um programa de transição pós escolar para os jovens. Todos reconhecem que se trata de um processo complexo, mas quando bem planejado pode viabilizar a inserção dos jovens no mundo do trabalho e desenvolver as competências necessárias para que venham a ter uma vida ativa e independente. Tais esses estudos comprovam que o programa pode responder às expectativas dos encarregados de educação referentes ao futuro de seus filhos.

Referente à subcategoria A2.7 **Preparação para a vida**, (5) participantes responderam que não consideram que seu filho está sendo preparado para a vida pós-escolar (e.g.=R4 “*Infelizmente não, nem pedagogicamente falando*” e R6 “*Não*”) enquanto que (4) responderam que sim pois estão em programas profissionalizantes (e.g.=R3 “*Sim, considero que o programa da ARIL proporciona oportunidade de preparo para a vida pós escolar*” e R5 “*Sim, ele frequenta o programa profissionalizante de convivência na APAE*”).

A maioria dos participantes considera que a escola não prepara seu filho para a vida pós escolar. Essa reflexão é corroborada por Redig (2016), a autora afirmando que, com exceção das escolas profissionalizantes, as escolas não oferecem preparação, capacitação e oportunidades nem mesmo para os jovens ditos “normais”. Ela afirma também que a falta de um programa desse tipo inviabiliza a inserção social e empregabilidade dos jovens com deficiência.

Sobre a **expectativa salarial** subcategoria A2.8, a maioria dos participantes (6) respondeu que esperam que seus filhos recebam um salário justo quando estiverem inseridos no mercado de trabalho (e.g.= R3 “*Gostaria que meu filho recebesse um salário justo, de acordo com a atividade desenvolvida*” e R6 “*Acho que o salário deve ser de acordo com as atividades que ele exercer*”).

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Em sua pesquisa, Becker constatou que existe diferença de remuneração entre pessoas com e sem deficiência, mesmo que a deficiência não seja um fator de baixa produtividade, ou seja, a discriminação contra esses indivíduos pode ser um dos fatores para a diferença salarial. (Becker, 2019) .

E, finalmente, em relação à subcategoria A2.9, **utilização do salário**, a maioria dos entrevistados (6) afirma que seu filho investiria o dinheiro, guardando (e.g.= R1 “*guardaria um pouco na poupança*” e R8 “*ele não tem muita noção de dinheiro, mas ele gosta de guardar, tudo o que ele ganha, ele guarda*”) e outros (3) participantes disseram que seu filho ajudaria em casa (e.g.=R2 “*daria tudo na minha mão, pra ajudar a pagar as contas*” e R10 “*Certamente ele teria orgulho em participar do orçamento familiar*”).

Os encarregados afirmam que seus filhos guardariam seu salário e outros ajudariam em casa são respostas que se confirmam nas respostas dos jovens, já analisadas na entrevista anterior.

No que diz respeito ao quarto objetivo: **Compreender quais as maiores dificuldades que os jovens e suas famílias esperam vir a enfrentar e como esperam ultrapassá-las.**

Quadro 10 – Dificuldades e superações na vida dos jovens

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
A3.1. Dificuldades no trabalho	Preconceito	J1, J6
	Aprender o trabalho	J2;J7
	Acordar cedo	J3;J10
	Não ser alfabetizado	J4;J5;J6;J8;J9
	Comunicação	J11
A3.2. Superação das dificuldades	Orando a Deus	J1
	Persistindo	J2
	Dormindo cedo	J3
	Estudando/aprendendo	J4;J5;J7;J8; J9;J11
	Tendo oportunidades	J6;J10
A3.3. Dificuldades para atingir objetivos	Leitura e escrita	J1;J2; J3,J7,J8;J9
	Dirigir um carro	J2,J3

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Ter dinheiro	J4;J5
Ter oportunidades	J6;J11
Andar sozinho	J10

A respeito das principais **dificuldades no trabalho**, subcategoria A3.1 a maioria (5) respondeu o fato de não ser alfabetizado como principal dificultador (e.g.=J5 “*Difícil arrumar emprego, não sei ler*” e J9 “*Minha dificuldade é escrever e leitura*”).

De acordo com a Unesco (2016) a falta de habilidades de alfabetização e matemática são fatores de desvantagem para empregabilidade de jovens e adultos, que enfrentam dificuldade em usufruir dos seus direitos e oportunidades devido à baixa escolaridade.

E, ao serem questionados como conseguir **ultrapassar essas dificuldades**, subcategoria A3.2, a maioria dos participantes (6) aponta os estudos como meio de superá-las (e.g.= J4 “*Estudar pra aprender a ler*” e J8 “*Eu tô tentando ler, eu estudo pra aprender a ler*”).

Apesar de um histórico de fracasso escolar experimentado ao longo do percurso desses jovens, suas respostas vêm ao encontro do que afirma Haass (2015) em seus estudos sobre o perfil dos jovens da EJA. Segundo a autora, esses jovens acreditam que a escola é importante e através dela poderão superar suas dificuldades e concretizar seus projetos de vida. Mantoan afirma que é na escola que esses jovens têm acesso ao conhecimento, o único lugar em que terão oportunidade de se tornarem cidadãos e, daí viverem dignamente. (Mantoan, 2015)

Novamente sobre a maior **dificuldade que encontram para atingir seus objetivos**, subcategoria A3.3, a maioria dos jovens (6) afirma ser a dificuldade na leitura e escrita (e.g.= J1 “*Minha maior dificuldade é na leitura e na escrita*” e J3 “*Pra dirigir tem que saber ler, essa é minha dificuldade pra realizar todos os meus sonhos*”).

Sem dúvida as dificuldades de leitura e escrita são obstáculos importantes para a plena inserção social desses indivíduos. Ao afirmar que o analfabetismo é a “dificuldade para realizar todos os seus sonhos”, J3 expressa o que afirma Feitosa (2018). De acordo

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

com a autora, o analfabetismo entre os jovens e adultos é uma forma cruel de exclusão, devido a qual fato vivem sob situações de humilhação, insegurança e opressão.

Em relação às dificuldades apontadas pelas famílias dos alunos com NE e o que esperam para enfrentarem e superarem, segue o quadro abaixo:

Quadro 11– Dificuldades que as famílias esperam enfrentar e superar

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
A3.1. Dificuldades no trabalho	Insegurança	R2,R11
	Socialização	R2,R6,R7
	Comunicação	R4, R8
	Competição	R3
	Alfabetização	R9
	Preconceito	R10
	Atraso	R1
A3.2. Superação das dificuldades	Apoio profissional	R1,R2,R4,R7,R11
	Adaptação ambiente	R5,R6,R8,R10,R11
	Preparo específico	R3
	Estudo	R9
A3.3. Dificuldades quando deixarem a escola	Exclusão social	R3,R6,R8,R10
	Falta do convívio	R1,R2,R5,R7,R11
	Ociosidade	R8,R9
	Falta formação p/MT	R4,R6

Sobre a subcategoria A3.1 **dificuldades no trabalho** os participantes responderam de maneira bastante diversificada, tendo o item socialização com um número um pouco maior de respondentes (3) (e.g.= R2 “*A dificuldade é ficar com as pessoas*” R6 “*Pessoas diferentes, que não estão acostumadas e não conhecem o seu comportamento*”).

Apesar de as dificuldades apontadas pelos encarregados se configurarem bastante diversificadas, a questão da socialização nos parece relevante nesse processo. Os encarregados afirmam que seus filhos podem ter dificuldade em se relacionar com outras pessoas no ambiente de trabalho. São indicadores os quais nos remetem à

reflexão a respeito da segregação que esses indivíduos vivenciaram ao longo da vida. Galery (2017) afirma que essa segregação dificulta a preparação desses jovens para viver em sociedade.

Na subcategoria A3.2, **superação das dificuldades**, muitos encarregados (5) apontaram o apoio profissional como forma de superar essas dificuldades (e.g.= R1 *com o acompanhamento do psicólogo ela vai superando*” e R11 *“Primeiramente o apoio da família e a paciência de quem for ensinar ela”*) e a adaptação ao ambiente (e.g.= R5 *“Eu penso que aos poucos ele vai se sair bem”* e R8 *“ Através da convivência com as pessoas ele vai criando confiança”*).

Mais uma vez os encarregados apontam a necessidade de apoio profissional para que seus filhos superem as dificuldades nesse processo. Conforme já abordado esse acompanhamento, quer por técnico quer por outro profissional é fundamental até que o jovem esteja plenamente adaptado em sua colocação no ambiente de trabalho. (IT’S Brasil, 2017).

Por fim, em relação à subcategoria A3.3, **dificuldades quando deixar a escola**, muitos participantes (5) responderam: Falta do convívio com os amigos (e.g.= R5 *“A convivência com os amigos da escola vai fazer falta”* e R7 *“Ele vai sentir muita falta porque ele tem amigos só na escola”*) e a exclusão social foi apontada por (4) participantes (e.g.= R3 *“conviver numa sociedade muito competitiva que não convive bem com as diferenças”* e R6 *“terá dificuldade para viver em sociedade”*).

Ao analisarmos os indicadores percebemos que esses indivíduos ainda experimentam situações de exclusão social, sendo a convivência escolar a única oportunidade de socialização para eles. Diante dos indicadores confirma-se mais uma vez a importância e a necessidade premente de um programa de transição e inclusão social desses indivíduos pois, como afirma Veiga (2017), a oportunidade de exercer uma profissão pode favorecer a criação de relacionamentos fora do contexto escolar e familiar para esses jovens.

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Em relação ao último objetivo: **Caracterizar as adaptações necessárias e apoios a considerar para a implantação de um programa de Transição para a vida pós-escolar em Limeira/SP para alunos com Necessidades Educativas:**

Quadro 12– Categoria Adaptação e apoio à implantação do programa de transição para a vida pós-escola

Subcategoria	Indicadores	Entrevistados
A3.1. Adequações na legislação	Parcerias	T1,T3,T4,T6,T7,V1
	Trabalho em rede	C1,C3,C4,V2,V3
	Equipe Capacitada	C2,C7,T5
	Capacitação e treinamento na escola	C5,T2,T8
	Não Sabe	C6
A3.2. Apoios e incentivo para contratações	Parcerias e Incentivos fiscais	C5,C6,T2,T7,T8,V2,V3
	Equipes Qualificadas	C3,C4, T3,T4,T5,T6
	Apoio às escolas	C1,C2
	Inclusão social	C7,T1
A3.3. Conhecimento da realidade e Inclusão dos alunos NE da EJA	Desconhece	C2,C4,C5,C6,V1,V3
	Projetos voltados às necessidades	C1,C3,T1,T3,T5,T6
	Inclusão Positiva	C7,T2,T4,V2
	Muitos alunos NE por turma	T7,T8
A3.4. Oficinas em ambientes protegidos	Melhor metodologia	T2,T7,T8
	Aprender ofício	
	Melhor metodologia Infraestrutura	C3,T4,T6,V3
	Não, devido à segregação	C1,C6,C7,T1,V1,V2
	Não, opção disponível	C2,C5,T3,T5
	Não sabe	C4
A3.5. Programa de Transição	Parcerias e trabalho em rede	C3,C7,T1,T5,T6,V2
	Políticas públicas	T3,T4,T7,T8
	Equipe Capacitada	C1,C4,C5,T2
	Adequação à realidade	C2,V1
	Responsabilidade da rede estadual	V3
	Não sabe	C6

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

A3.6 – Currículo Funcional	Aprendizagem significativa	C3,C5,T2,T4,T6,T7
	Desenvolver potencialidades	T3,T5
	Mais eficaz	C2,C6,C7,T7,T8,V2
	A junção com ênfase acadêmica	C1,C4,T1,V1
A3.7. Implantação do Programa de Transição	Políticas Públicas	C1,C3,T1,T3,T5,T6,T7
	Sim, necessário e viável	C2,C4,C5,T2,T4,V3
	Não, outras finalidades	C5,C6,V2, T8
	Não sabe	V1

Com relação às **adequações à legislação**, subcategoria A3.1, para possibilitar a implantação do programa de Transição, muitos participantes (6) apontaram a regulamentação de Parcerias com as Instituições e empresas locais como adequação importante (e.g. = T3 “*deveria ajustar para trazer parcerias*” e T4 “*parcerias com SENAI, SENAC e por aí fora*”) e outros (5) participantes apontaram o trabalho em rede como importante adequação (e.g.= C4 “*Só um trabalho em rede daria conta da assertividade ao tratar dessa questão*” e V2 “*defendo a criação de um gabinete de trabalho específico com representantes de diversas secretarias*”).

Os participantes reconhecem a possibilidade de adequar a legislação a fim de estabelecer parcerias e um trabalho intersetorial para efetivar a inserção dos jovens. Para a Agência Europeia de inclusão (2017), os decisores políticos devem implementar medidas de colaboração entre os departamentos, promovendo um trabalho em rede para favorecer a inclusão dos jovens. As parcerias com as Instituições de ensino e empregadores locais também é uma atitude recomendada. (Europe Agency, 2017) .

Quanto à subcategoria A3.2, **apoios e incentivos do poder público** para incentivar as contratações desses jovens, os participantes elencaram várias, sendo em maior número (7) Parcerias e incentivos fiscais às empresas locais (e.g.= C6 “*parcerias com as empresas favorecendo as que aderirem à contratação*” e T8 “*oferecer incentivos fiscais às empresas que empregam estes jovens*”) e (6) participantes apontaram a importância de equipes qualificadas para desenvolver esse programa (e.g. C3 “*há possibilidade de desenvolver esse trabalho com as equipes técnicas do*

município” e T3 “através de uma equipe qualificada que entenda o perfil e a necessidade dos jovens”).

Ainda corroborando o que foi discorrido pelos participantes, a Agência Europeia aponta também a colaboração entre os departamentos como forma de garantir o apoio aos jovens no processo de inclusão, bem como a formação continuada dos professores com enfoque na inclusão (Europe Agency, 2017). A Unesco, por sua vez, afirma que a utilização de todos os recursos disponíveis, devem ser otimizados pelo poder público nesse processo. (Unesco, 2019) Isso significa que as equipes técnicas do município podem intervir nesse processo em parceria com a escola e a equipe docente, como afirma o participante C3.

Sobre a **realidade da EJA** no município, subcategoria A3.3, grande parte dos entrevistados afirmaram conhecer (12) (e.g.= T1 “*Conheço a realidade da EJA no município de Limeira*” e T2 “Sim”) e em relação à inclusão dos alunos com N.E. na EJA (6) participantes consideram a necessidade de implantação de projetos voltados às necessidades desses alunos. (e.g.= T5 “*uma proposta de trabalho voltada às necessidades desses alunos*” e T6 “*muitos desses jovens clamam por uma perspectiva em relação à autonomia*”) e (4) participantes afirmam que se trata de uma inclusão positiva (e.g.= C7 “*são alunos que se integram muito bem com os outros*” e V2 “*defendo que haja implementação de tais inclusões*”).

Com certeza a inclusão desses jovens é positiva, como citado anteriormente, Cade (2016) assinala que a inclusão dos alunos com deficiência na EJA é muito significativa, boa parte deles foi segregada nas Instituições e, ao terem oportunidade de estudarem junto com os demais alunos, todo se beneficiaria dessa inclusão.

Em consonância à afirmação dos participantes sobre a necessidade de projetos voltados às necessidades desses alunos, vários autores apontam a reformulação da EJA, nesse sentido. (Cabral, Bianchini & Gonçalves, 2018; Couto & Marino, 2014; Fantacini & Campos, 2017; Hostins & Trentin, 2017). "Esses jovens buscam através da escolarização capacitação para a vida em sociedade e inserção no mercado de trabalho" (Fantacini & Campos, 2017, p. 91).

A respeito das **oficinas em ambientes protegidos**, subcategoria A3.4, muitos participantes reconhecem não ser a melhor metodologia (10) e, entre eles, alguns apontaram o fator da segregação dos indivíduos como fator negativo dessas oficinas (e.g.= C1 “*acaba, de forma indireta, gerando maior exclusão, pois funciona como uma bolha de proteção, não sendo inserido de forma concreta*” e V1 “*se não estão sendo inseridos temos que reavaliar a eficácia dessas políticas*”).

As oficinas em ambiente protegido têm sido desenvolvidas na cidade há muitos anos pelas Entidades que, por prestarem uma boa assistência às pessoas com deficiência têm seu trabalho amplamente reconhecido e respeitado não apenas na cidade, mas em todo o país, como no caso da APAE.

Por isso que muitos participantes (7) apontaram essas oficinas como a melhor metodologia, outros afirmando também que pode não ser a melhor, mas a única opção disponível na cidade. Alguns autores refutam a ideia sob a premissa da segregação, da relação de dependência dos alunos com a Instituição, da caracterização dessas oficinas como uma atividade ocupacional e pelo fato de elas serem focadas nas limitações e não nas possibilidades desses jovens. (IT’S BRASIL, 2017; Redig, 2016; Redig & Glat, 2017). Todavia, principalmente, pelo fato de que as oficinas não estão sendo eficazes em promover a inserção desses estudantes no mundo do trabalho. (Costa, Carvalho-Freitas & Freitas, 2019).

Em relação à subcategoria A3.5, sobre a possibilidade de implantação de **Programa de Transição** no município, a maioria dos participantes (16) considera possível -quando questionados sobre as adequações necessárias à essa implantação (6) participantes apontarem mais uma vez, a necessidade de Parcerias e Trabalho em Rede para apoiar a escola nesse processo. (e.g.= C3 “*Trabalho intersetorial para otimização dos recursos físicos e humanos*” e T6 “*Rede de colaboradores, articulação entre diferentes Secretarias e Entidades*”).

A Unesco afirma que as Escolas e Entidades especiais podem prestar esse apoio às escolas regulares atuando como Centro de Recursos, devido à estrutura que possuem

e à experiência de atendimento educacional especializado a esses indivíduos. (Unesco, 2016).

A respeito da subcategoria A3.6, **Currículo funcional**, a maioria dos participantes (16) considera uma alternativa eficaz em contraponto ao Currículo tradicional com ênfase acadêmica, porque de acordo com (6) participantes através de um currículo funcional, por ser voltado a atividades práticas, a aprendizagem se torna mais significativa (e.g.= T4 “*precisamos preparar nossos alunos para viver em sociedade, com independência*” e T6 “*Considero muito eficaz porque o ensino passa a ser significativo*”).

Em consonância ao exposto, as escolas devem oportunizar aprendizagens concretas, funcionais e significativas, com o objetivo de preparar os jovens para exercer seu papel de cidadão, garantindo os suportes para facilitar a transição desses estudantes para a vida pós-escolar, sua independência pessoal e social. (Figueira, 2017; Mascaro, 2016; Santos, 2019).

A maioria dos participantes (13) considera a subcategoria A3.7, **implantação de um Programa de Transição** para a vida pós-escolar no município como uma alternativa viável ao desafio da EJA e alguns (7) apontaram a necessidade de Políticas Públicas para efetivar essa implantação (e.g.= C1 “*sua implantação depende de questões de ordem técnicas, financeiras e políticas*” e T5 “*altamente viável desde que, haja um comprometimento do governo municipal*”) enquanto que outros (6) participantes consideram não só viável, mas também necessária a implantação do programa para o EJA (e.g.= T5 “*não apenas viável, mas urgente essa implementação*” e V3 “*É necessário preparar o aluno desde seu primeiro contato com a escola para a realidade de mercado*”).

Em relação as políticas públicas, a Unesco afirma que o papel dos líderes a respeito da inclusão é fazer um diagnóstico da realidade local percebendo quais são as barreiras e as possibilidades de que dispõe, a partir desse diagnóstico vindo a elaborar um plano de apoio para efetivar práticas inclusivas e garantir equidade a todos os

estudantes na educação – parta tanto, mobilizando os recursos humanos e financeiros. (Unesco, 2019).

2. Conclusão

A realização desse estudo surgiu a partir do desafio que nos foi lançado, como gestora de unidade escolar, com a inserção de 4 turmas de EJA, que apresentavam muitos estudantes com deficiência, (50%), na escola em que atuamos, no município de Limeira/SP, não se percebiam significativos avanços na aprendizagem. A partir do diagnóstico dessa realidade e das reflexões com a equipe escolar, constatamos a necessidade de implementar mudanças significativas no processo de inclusão dos jovens com NE, matriculados na escola e no município. Para tanto, nos propusemos a investigar programas que favorecessem a transição desses jovens da escola para uma vida ativa e sua efetiva inclusão na sociedade.

Sobre o objetivo específico 1 - Caracterizar o conhecimento que têm os vereadores de Limeira, os membros do CME e os membros da equipe técnica de educação especial da SME, sobre o processo de transição da escola para a vida adulta de jovens com NE. Constatamos que:

A maioria dos participantes afirma que desconhece ações do governo municipal voltadas a promover a inserção dos jovens com NE no mercado de trabalho, muitos participantes destacam conhecer apenas o trabalho desenvolvido por Entidades da sociedade civil no apoio a essa inclusão de alguns jovens do município.

Conhecem a legislação sobre o papel da escola no processo de transição e consideram que a legislação não está sendo cumprida satisfatoriamente. Consideram que a contratação de uma equipe especializada seria o principal incentivo para apoiar a escola nesse processo, e que os ajustes para essa contratação dependem dos interesses do poder público para se efetivarem.

Por fim, apontam a terminalidade específica como uma opção viável aos jovens da EJA no sentido de favorecer o acesso à capacitação profissional e ao mercado de trabalho.

Em relação ao objetivo 2 - Compreender as Expectativas dos vereadores de Limeira, dos membros do CME e dos membros da equipe técnica de educação especial da SME face às pessoas com necessidades educacionais e à sua inclusão na escola e no mercado de trabalho, podemos verificar que:

De acordo com os participantes, os principais fatores que dificultam a inclusão efetiva desses estudantes são as barreiras atitudinais, como o preconceito em relação às suas capacidades, e a falta de políticas públicas para promover essa inclusão com seriedade.

Eles consideram o papel da escola na transição dos jovens, afirmando que, os conteúdos desenvolvidos deveriam priorizar sua preparação para a vida, focados no desenvolvimento de suas habilidades e proporcionando uma formação integral. No entanto, consideram que, a escola por si só, não possui infraestrutura para cumprir seu papel, sendo necessário o apoio de equipe multidisciplinar, bem como, parcerias para oferecer formação e suporte no processo de transição desses estudantes - o que facilitaria sua contratação por empresas locais.

Tendo em vista os objetivos elencados, após a análise dos dados verificamos que, em relação ao objetivo 3 - Compreender o interesse e as expectativas dos jovens e suas famílias face ao mundo do trabalho e as implicações no seu futuro, os jovens participantes desse estudo afirmam acreditar em sua capacidade de exercer uma atividade profissional, indicando, em suas preferências, atividades que não exijam esforço intelectual, tendo em vista suas limitações cognitivas. Essa perspectiva é compartilhada por seus encarregados de educação e pelos participantes do grupo 3, (vereadores, equipe técnica e conselheiros), os quais apontaram em suas respostas a credibilidade na capacidade de os jovens serem contratados por empresa local, desde que recebam formação e suporte a se efetivarem por meio de políticas públicas que favoreçam essa contratação.

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Os jovens e seus encarregados reconhecem a importância do emprego como meio de garantir sua independência financeira. Afirmam ser esse o principal interesse e expectativa para o futuro, que trabalhar mudaria completamente suas vidas, que melhoraria sua autoestima pois se sentiriam úteis e poderiam mudar o modo como são vistos, ao exibirem sua capacidade.

Consideram a realização de estágio em local de trabalho uma oportunidade para aprendizagem profissional, seus encarregados afirmam ser um meio de os jovens receberem o apoio e o acompanhamento que necessitam para aprender uma atividade profissional, enquanto os participantes do grupo 3, assinalam que o poder público poderia oferecer encorajamento a essas contratações mediante incentivos fiscais.

Tanto os jovens quanto seus encarregados fazem menção a um salário justo, compatível com as atividades a serem realizadas no caso de contratação. As respostas de ambos os grupos de participantes, em sua maioria, sobre a utilização desse recurso, apontam para a participação nas despesas familiares e o investimento do dinheiro. Acreditamos que isso se deva à intenção de garantir uma segurança financeira futuramente, quando não puderem mais contar com o apoio de seus provedores.

Já em relação ao objetivo 4 - Compreender as maiores dificuldades que os jovens e suas famílias esperam enfrentar e superar. Para os jovens, segundo os relatos a principal dificuldade para serem inseridos no mercado de trabalho, bem como para a realização de seus sonhos e objetivos está relacionada às dificuldades de alfabetização, por isso buscam na escola o conhecimento necessário de superar suas dificuldades. Esses jovens perseveram acreditando no papel da escola como meio de lhes garantir as habilidades necessárias para sua inclusão profissional e social. Porém, a maioria de seus encarregados afirma que a escola não os prepara para essa inserção e os membros do grupo 3 reconhecem que as escolas não estão preparadas para oferecer uma efetiva inclusão, por falta de equipes capacitadas.

Os encarregados de educação afirmam que a principal dificuldade de seus filhos ao deixarem a escola será a falta do convívio e a exclusão social, pois suas interações sociais se dão basicamente na escola. Acreditamos que por esse motivo valorizam a

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

oportunidade dos seus filhos frequentarem a EJA como uma forma de socialização, a despeito dos poucos avanços que demonstram em suas aprendizagens ao longo do tempo em que se encontram inseridos na escola.

Por certo, um programa de transição que capacite seus filhos para a inserção profissional poderia ser uma maneira de lhes oferecer a oportunidade de inclusão social da qual realmente necessitam, pois segundo os encarregados o programa seria benéfico no sentido de criar oportunidades de acesso ao trabalho, ajudando-os a enfrentar os obstáculos inerentes a esse desafio.

Os sonhos, objetivos e interesses desses jovens são comuns aos demais jovens de sua faixa etária: sonham casar-se, constituir família, ter um emprego e uma vida digna, sem dependerem de seus encarregados de educação.

Em seus relatos, demonstram consciência dos estigmas e preconceitos da sociedade. Acreditam que, caso fossem inseridos no mercado de trabalho poderiam mudar o estigma que carregam, e contam com a escola para lhes oferecer chances de para realização de seus sonhos e objetivos.

Tendo em vista o objetivo 5- Caracterizar as adaptações necessárias à implantação de um programa de Transição para a vida pós-escolar em Limeira/SP para alunos com Necessidades Educacionais, podemos verificar que:

O currículo funcional é apontado pelos participantes como mais eficaz em relação ao currículo tradicional e, embora as oficinas em ambientes protegidos sejam o único meio de capacitação oferecido aos jovens no município, afirmam que, elas contribuem para a segregação dos jovens, não resultando na inserção profissional dos mesmos.

Grande parte dos entrevistados afirma conhecer a realidade da EJA no município e, apesar de considerar a inclusão desses jovens na escola como positiva, reconhecem a necessidade de implantação de projetos que atendam às reais necessidades desses estudantes.

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Os participantes inferem sobre a possibilidade de implantação de programa de transição com as devidas adaptações, onde o estabelecimento de parcerias com as Entidades e empresas locais se mostraria suma importância. Apontaram também, a possibilidade de mobilização dos vários setores municipais como a Secretaria Municipal de Saúde e o Centro de Promoção Social, no sentido de desenvolverem um trabalho em rede juntamente com as escolas, sendo essa iniciativa, um peculiar incentivo do poder público à contratação dos jovens, além dos incentivos fiscais que poderiam ser oferecidos às empresas no sentido de apoiar essas contratações.

Por isso acreditam na implantação de um programa de transição como uma opção não apenas viável, mas vital, que pode ser viabilizada mediante o desenvolvimento de políticas públicas envolvendo parcerias e trabalho em rede, conforme dito anteriormente.

Finalmente, quanto ao objetivo geral: Compreender o interesse e as possibilidades da implantação de um programa de Transição em Limeira/SP, para alunos com NE da Rede Municipal de Educação:

Mediante a pesquisa verificamos, por parte da comunidade escolar, os jovens, seus encarregados de educação e a equipe técnica envolvida na inclusão desses estudantes, cujo interesse em relação à implementação de um programa de transição supre as necessidades dos mesmos, nesse processo.

No entanto, não se constatou o interesse do poder público em desenvolver ações assertivas nesse sentido, os representantes do poder público participantes dessa pesquisa afirmando que a formação desses jovens não é prioridade do município devido à faixa etária a que pertencem. Consideram-nos de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino, a despeito de os mesmos estarem matriculados em escola municipal - o que torna evidente a escassez de investimentos e políticas educacionais inclusivas, voltadas à EJA na esfera municipal, tanto quanto nas demais esferas.

Considerando os desafios inerentes à implementação do programa, constatamos a possibilidade de sua implantação, com as devidas adequações à realidade local:

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

através de parcerias, trabalho em rede, investimento em recursos humanos e financeiros, desde que haja provocação ao poder público para a promoção de tal programa, por parte dos interessados.

Em relação às dificuldades enfrentadas ao longo dessa investigação podemos apontar 2 fatores: primeiro, a falta de disponibilidade da maioria dos vereadores para a participação desse estudo, que limitou o número para apenas 3 participantes desse segmento, e, em segundo, por considerarmos como principal dificuldade as restrições sociais provocadas pela pandemia que assolou o mundo, uma vez que as entrevistas que seriam feitas presencialmente foram aplicadas através de recurso digital, o que restringiu o acesso e dificultou o entendimento por parte de alguns participantes na interpretação de algumas questões formuladas. No entanto, graças ao aplicativo foi possível coletar os dados com as devidas adaptações.

Espera-se que, com esse estudo, possamos contribuir na inserção de novas e relevantes informações sobre a temática da inclusão dos jovens com NE, sua transição para a vida e a inserção social dos mesmos, bem como a responsabilidade da escola para favorecer essa transição. Consideramo-lo um processo bastante complexo, de grande real importância na vida desses jovens, não obstante poucos sejam os estudos desenvolvidos atualmente sobre o tema.

Referências Bibliográficas

- European Agency for Development in Special Needs Education. (2016). *Entrar em ação para a Educação Inclusiva: Reflexões e Propostas dos Delegados*. Odense: Victoria Soriano e Mary Kyriazopoulou. [Em linha]. Disponível em: <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_PT.pdf>. [Consultado em: 20/12/2019].
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2018). *Evidências da relação entre educação inclusiva e inclusão social: Relatório Síntese Final*. Odense: S. Symeonidou. [Em linha]. Disponível em:<<http://www.european-agency.org>>. [Consultado em: 20/12/2019].
- ASSOL - ASSOCIAÇÃO DE SOLIDARIEDADE SOCIAL DE LAFÕES. (2014). *Transição para a vida adulta e autodeterminação - Manual de Procedimentos*. Oliveira de Lafões: Fundação Calouste Gulbenkian. [Em linha]. Disponível em :<<https://assol.pt/?p=1641> >. [Consultado em: 26/08/2018].
- Aydos, V. (2019). A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Anuário Antropológico v.44, n. 1*, pp. 93-116.
- Barbosa Júnior, O. F. (2018). O emprego apoiado na inclusão da pessoa com deficiência: um estudo em organizações sociais no Brasil. *Tese de doutoramento*. Belo Horizonte: Pontificia Universidade Católica/ Minas Gerais. [Em linha]. Disponível em: <https://web.sistemas.pucminas.br/BDP/PUC%20Minas?_ga=2.95798234.750842681.1587786255-416792466.1587786255 >. [Consultado em: 20/12/2019].
- Barbosa Júnior, O. F., & Nunes, S. C. (2016). Emprego Apoiado: Alternativa para a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho. *XL Encontro da ANPAD*. Costa do Sauípe, BA.
- Barboza, F. V. (2019). A identidade e o papel do Profissional de Emprego Apoiado: inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Tese de doutoramento*. São Paulo: Pontificia Universidade Católica/PUC. [Em linha]. Disponível em:< <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22138> >. [Consultado em: 20/10/2019].
- Barboza, F. V., & João, B. d. (2017). Metodologia do Emprego Apoiado: Estado atual e caminhos futuros da Produção Científica. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 8, pp. 170-184. [Em linha]. Disponível em: < <https://sustenere.co/index.php/rbadm/article/view/SPC2179684X.2017.002.0005/1230>>. [Consultado em: 20/10/2019].
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (3ª reimp. 1ª ed. ed.). (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.) São Paulo: Edições 70.

- Barreto, L. D., & Shimazaki, E. M. (2019). Alfabetização dos alunos público alvo da Educação Especial: dificuldades dos professores no ensino regular. *Revista Educação Especial*, v. 32.
- Becker, K. L. (2019). Deficiência, Emprego e Salário no Mercado de Trabalho Brasileiro. *Estud. Econ. São Paulo*, vol.49 n.1, pp. 39-64.
- Betti, A. P. (2014). Perspectivas do Emprego Apoiado. *Deficiência Intelectual*, pp. 12-16. [Em linha]. Disponível em:<<https://www.ijc.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/publicacoes/Paginas/revista-di.aspx> > [Consultado em: 20/12/2019].
- Bueno, O. M., & Oliveira, R. d. (2019). O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente. *Revista Educação Especial* v.32.
- Cabral, R. M., Bianchini, L. B., & Gonçalves, T. G. (2018). Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? *Revista Educação Especial*, 31, pp. 587-602. [Em linha]. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841/pdf>>. [Consultado em: 15/04/2020].
- Cade, M. B. (2016). Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na EJA: Desafios e Perspectivas. *Revista Diálogos: extensão: metodologias e inclusão*, pp. 9-18.
- Camargo, D. d., & Faria, P. M. (2018). *Vigotiski e a Inclusão: Contribuições ao contexto educacional* (1ª ed.). Curitiba: Travessa dos Editores.
- Carlomagno, M., & Rocha, L. C. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. (U. F. Paraná, Ed.) *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7, pp. 173-188. [Em linha]. Disponível em:<<https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>> [Consultado em: 12/05/2019].
- Congresso Nacional. (2015). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Lei 13146/2015*. Brasília. [Em linha]. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm> [Consultado em: 20/12/2019].
- Correia, A. M., & Fernandes, P. (2019). A Educação Especial e Inclusiva em Portugal. [Em linha]. Disponível em:<<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125798/2/380170.pdf> > [Consultado em: 20/12/2019].
- Costa, M. d., Carvalho-Freitas, M. N., & Freitas, M. C. (2019). Qualificação profissional para pessoas com deficiência intelectual: perspectivas dos professores. *Revista Educação Especial* v. 32.
- Couto, S., Marino, S., & Nascimento, L. J. (2014). Projeto Mova Brasil. *Alfabetização, formação profissional e direitos humanos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

- Delgado-Garcia, J. C., & Passoni, I. R. (2017). A relação do Emprego Apoiado com a qualidade de vida das pessoas com deficiência: efeitos baseados em evidências. Em IT'S BRASIL, *Emprego Apoiado e Qualidade de Vida: Como se faz?* (pp. 12-31). São Paulo: IT'S BRASIL. [Em linha]. Disponível em: <<http://itsbrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Livro-Emprego-Apoiado-e-Qualidade-de-Vida.pdf>> [Consultado em: 20/12/2019].
- Fantacini, R. F., & Campos, J. d. (2017). Conclusão de escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos. *Rev. educ. PUC-Campinas*, 22, pp. 317-330.
- Fânzeres, L., Cruz-Santos, A., & Santos, S. (2019). Plano individual de transição: percurso de sucesso para alunos com necessidades educativas especiais. (UFES, Ed.) *Educação Especial em Debate*, 4, pp. 5-21. [Em linha]. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/index.php/reed>> [Consultado em: 20/05/2020].
- Fânzeres, L., Cruz-Santos, A., & Santos, S. (2016). O processo de transição para a vida adulta dos jovens com NEE em Portugal. *Revista AMAzônica*, 9, pp. 32-56. [Em linha]. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315495124_O_PROCESSO_DE_TRANSICAO_PARA_A_VIDA_ADULTA_DOS_JOVENS_COM_NEE_EM_PORTUGAL> [Consultado em: 20/12/2019].
- Faria, P. F., & Camargo, D. d. (2018). Vigotski e as implicações da Teoria Histórico-cultural no contexto escolar. Em D. d. Camargo, & P. F. Faria, *Vigotski e a inclusão: Contribuições ao contexto educacional* (pp. 11-26). Curitiba: Travessa dos Editores.
- Feitosa, S. C. (2018). A educação de jovens e adultos como possibilidade de libertação do oprimido. *Revista Unifreire, ano 6*(6). [Em linha]. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/download/pdf/Revista_Unifreire_28_12_2018.pdf>. [Consultado em: 20/12/2019].
- Ferreira, S. S. (2012). *Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais*. Viseu: Psicossoma.
- Figueira, E. (2019). *Introdução geral à Educação Inclusiva*. São Paulo: Figueira Digital/Agbook.
- Fioravante, D., Magalhães, I. O., Jesus, J. Â., & Bezerra, S. S. (2016). A metodologia de Emprego apoiado para pessoa com deficiência intelectual. Pará de Minas. [Em linha] Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/05/A_Metodologia_De_Emprego_Apoiado.pdf> [Consultado em: 10/10/2020].
- Flosa, E. R., & Fernandes, S. (2017). Transição para a Vida Pós-Escolar de Jovens com Necessidades Educativas Especiais, na Finlândia. 282-285. Madrid: RILME. [Em linha]. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10486/679593>> [Consultado em: 20/12/2019].

- Freire, P. (2003). *Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2ª ed.). São Paulo: Unesp.
- Freire, P. (1993). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez Editora.
- Galery, A. (2017). *A escola para todos e para cada um*. São Paulo: Summus.
- Galery, A. (2017). A Lei na perspectiva da inclusão. Em A. Galery, *A escola para todos e para cada um*. São Paulo: Summus.
- Galery, A. (2017). O que é (e o que não é) inclusão. Em A. Galery, *A escola para todos e para cada um*. São Paulo: Summus.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Caiscais: Princípiã.
- Hass, C. (2015). Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invençãoda articulação necessária entre as áreas. (UFSM, Ed.) *Educação*, 40, pp. 347-360. [Em linha]. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.5902/198464449038> > [Consultado em: 15/04/2020].
- Hostins, R. L., & Trentin, V. B. (2017). Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual? *Inclusão Social*, 11, pp. 81-93.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. (2017). Censo Escolar da Educação Básica 2016. Brasília: INEP. [Em linha]. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf > [Consultado em: 10/02/2020].
- Instituto de Tecnologia Social - IT'S Brasil. (2017). *Emprego Apoiado e Qualidade de vida: Como se faz?* São Paulo: IT'S Brasil. [Em linha] Disponível em:<<http://itsbrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Livro-Emprego-Apoiado-e-Qualidade-de-vida.pdf>> [Consultado em: 15/04/2020].
- Julio, E., Santos, K., Moraes, S., & Neto, A. F. (2017). Estruturação de Aplicação da Análise de Conteúdo. (UNITAU, Ed.) *Revista Ciências Exatas*, 23, pp. 19-29. Acesso em 15 de Maio de 2020, disponível em <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/exatas/article/viewFile/2612/1759>> [Consultado em: 20/12/2019].
- Leite, G. G., & Campos, J. d. (2019). Perfil escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível ensino médio. *Revista Educação Especial* v. 32.

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

- Leopoldino, C. B. (2015). Inclusão de autistas no mercado de trabalho: uma nova questão de pesquisa. *Revista Eletrônica Gestão & Sociedade*, v.9, n.22, pp. 853-868.
- Macalli, A. C., Gonçalves, T. G., & Caiado, K. M. (2019). Fluxo escolar de alunos com deficiência em um município: o que revelam os dados oficiais. *Revista Educação Especial* v.32.
- Mantoan, M. E. (2015). *INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?* (2ª ed.). São Paulo: Summus Editorial.
- Mantoan, M. T. (2017). Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, 10, pp. 37-46.
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2016). Fundamentos da metodologia científica. 6 ed. São Paulo: Atlas.
- Mascaro, C. A. (2016). *Inclusão e Profissionalização do aluno com Deficiência Intelectual* (1 ed.). Curitiba: Appris.
- MEC Ministério da Educação e Cultura. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei 9394/96*. Brasília. [Em linha]. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > [Consultado em: 15/12/2019].
- MEC - Ministério da Educação e Cultura. (2017). BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. Brasil. [Em linha]. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> [Consultado em: 20/12/2019].
- MEC - Ministério da Educação e Cultura. (2009). Resolução CEB/CNB nº 4. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, Brasil. Fonte: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf > [Consultado em: 20/12/2019].
- MEC (2020). Decreto 10.502 -Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Senado: Brasília. [Em linha]. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>.[Consultado em: 10/10/2020].
- Mendes, M. E. (2019). Intervenção Centrada na pessoa. Em S. et.al., *Transição para a vida adulta: Percursos reais, possíveis e desejáveis* (pp. 37-47). Beja: IPBeja.
- Mendes, M. E. S. T. (2017). Educação inclusiva e multideficiência: a pessoa, o sonho, a realidade. *Revista Inclusão Social*.
- Mesquita, A. M. (2017). Currículo e Inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência. *Inclusão Social*, 11, pp. 67-80.

- Ministério da Educação - MEC; Secretaria de Educação Especial. (2001). Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília.
- Ministério da Justiça. (1999). Decreto 3.298/99 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília.
- Miroto, R., & Neves, V. (2019). Transição para a Vida Pós-Escolar - Práticas e realidades no CRI do CECD - Mira Sintra. Em M. T. Santos, A. Espírito Santo, J. P. Ramalho, M. C. Faria, C. Almeida, L. Murta, & J. A. Espírito Santo, *Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis* (1ª ed., pp. 102-108). Beja: IPBeja. [Em linha]. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/20.500.12207/5058>> [Consultado em: 20/04/2020].
- Neves, V., & Morgado, J. (2019). Alunos com Necessidades Educativas Especiais: o Processo de Transição para a Vida Pós-Escolar. Em M. T. Santos, A. Espírito Santo, J. P. Ramalho, J. A. Espírito Santo, M. C. Faria, C. Almeida, & L. Murta, *Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis* (1ª ed., pp. 94-101). Beja: IPBeja. [Em linha]. Disponível em<<http://hdl.handle.net/20.500.12207/5058>> [Consultado em: 20/12/2019].
- Neves-Silva, P., Prais, F. G., & Silveira, A. M. (2015). Inclusão de Pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. *Ciência e Saúde Coletiva*, 20(8), pp. 2549-2558. [Em linha]. Disponível em:<[10.1590/1413-81232015208.17802014](https://doi.org/10.1590/1413-81232015208.17802014)> [Consultado em: 15/04/2020].
- Ochoa, C. (2015). Amostragem não Probabilística: amostra por conveniência. [Em linha]. Disponível em:<<https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/amostra-conveniencia#:>> [Consultado em: 15/04/2020].
- Office of special education and rehabilitative services (OSERS). (2020). A Transition guide to postsecondary education and employment for students and youth with disabilities. Washington, U.S.A. : U.S. Department of Education.
- Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis: Vozes.
- Pan, M. G., & Reikdal, M. (2018). Tensões no discurso da inclusão: Pistas para novas intervenções psicológicas. Em D. Camargo, & P. F. Faria, *Vigotski e a inclusão: Contribuições ao contexto educacional* (pp. 79-97). Curitiba: Travessa dos Editores.
- Patente, A. P. (2018). Guia para elaborar o PDI. São Paulo: Inclusão na prática. [Em linha]. Disponível em:< www.inclusaonapratica.com.br > [Consultado em: 20/12/2019].

- Pereira, F., Crespo, A., Ariana, A. T., Croca, C. F., & Franco, G. G. (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Portugal: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Pinto, A. (2017). A diversidade nas questões com o aprender. Em A. Galery, *A Escola para todos e para cada um*. São Paulo: Summus.
- Prais, J. d., Rosa, H. F., & Jesus, A. R. (2018). Currículo e inclusão educacional: percepções de docentes da educação básica. *Roteiro*, 43, pp. 317-344. [Em linha]. Disponível em<<http://dx.doi.org/10.18593/r.v43i1.14509> > [Consultado em: 15/04/2020].
- Prais, J. L. (2017). *Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do Desenho Universal para a aprendizagem* (1ª ed.). Curitiba: Appris.
- Presidencia do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei nº 54/2018. *Diário da República*, pp. 2918-2928.
- Raitz, V. B. (2018). Educação e trabalho: formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial.
- Redig, A. G. (2016). *Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual* (1ª ed.). Curitiba: Appris.
- Redig, A. G. (2019). Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, 32. [Em linha]. Disponível em:<<https://doi.org/10.5902/1984686X35721> > [Consultado em: 15/04/2020].
- Redig, A. G., & Glat, R. (2017). Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* v.25, p.330-355. [Em linha]. Disponível em<<https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500869> > [Consultado em: 06/05/2020].
- Rocha, F., Venâncio, A. L., Faria, P. F., & Camargo, D. (2018). UMA LEITURA HISTÓRICO-CULTURAL DSO PROCESSOS DE PATOLOGIZAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO DO ENSINO. Em D. Camargo, & P. F. Faria, *Vigotski e a inclusão: Contribuições ao contexto educacional* (pp. 41-54). Curitiba: Travessa dos Editores.
- Rodrigues, D. (2006). Inclusão e educação – Doze olhares sobre a Educação Inclusiva. Foz do Iguaçu: Summus.
- Rubinstein, E. (2017). Escola contemporânea: um sapato pesado? Em A. Galery, *A ESCOLA PARA TODOS E PARA CADA UM*. São Paulo: Summus.

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

- Rubinstein, E. (2017). Transformar e inovar para uma escola para todos. Em A. Galery, *A ESCOLA PARA TODOS E PARA CADA UM*. São Paulo: Summus.
- Santos, A. M., Machado, G., & Cardozo, P. R. (2020). O uso das TIC'S no contexto educacional da inclusão escolar. *Intersaberes*, 15, pp. 1-14. [Em linha]. Disponível em:<<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1913/414439>> [Consultado em: 20/12/2019].
- Santos, M. T., Espírito Santo, A., Ramalho, J. P., Faria, M. C., Almeida, C., & Espírito Santo, J. A. (2019). Transição para a vida adulta de jovens que foram abrangidos por currículos específicos. Em M. T. Santos, A. Espírito Santo, J. P. Ramalho, J. A. Espírito Santo, M. C. Faria, C. Almeida, & L. Murta, *Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis* (1ª ed., pp. 76-93). Beja: IPBeja. [Em linha]. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/20.500.12207/5058> > [Consultado em: 15/04/2020].
- Santos, S. (2019). Transição para a vida ativa: mito ou realidade? Em M. T. Santos, A. Espírito Santo, J. P. Ramalho, J. A. Espírito Santo, M. C. Faria, C. Almeida, & L. Murta, *Transição para a vida adulta: percursos reais, possíveis e desejáveis* (1ª ed., pp. 64-75). Beja: IPBeja. [Em linha]. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/20.500.12207/5058> > [Consultado em: 15/04/2020].
- Santos, T. d., & Barbosa, R. d. (2016). *Educação Inclusiva*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A.
- Santos, W. (2017). Pessoas com deficiência e inclusão no trabalho na América Latina: desafios à universalização dos direitos. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, 25, pp. 839-854. [Em linha]. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR0935>> [Consultado em: 15/04/2020].
- Sasaki, R. K. (2017). Independência, autonomia e empoderamento da pessoa com deficiência. *Deficiência Intelectual*, pp. 14-17. [Em linha]. Disponível em:<<https://www.ijc.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/publicacoes/Paginas/revista-di.aspx>> [Consultado em: 15/04/2020].
- Schmidt, M. L. G. e D. M.; Soares, M. C. (2014). *Readaptação Profissional - Da teoria à Prática*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Silva, A. H., & Fossá, M. T. (2015). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17, pp. 1-14. [Em linha]. Disponível em:<<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>> [Consultado em: 15/04/2020].
- Silva, L. A., Tureck, L. Z., & Zanetti, P. d. (2017). Vigotski e os fundamentos da defectologia. *Anais da xiv jornada do histedbr: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa*. Foz do Iguaçu, PR, BR: Unioeste.

- Silva, L. G. (2016). *Educação Inclusiva - Práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões*. São Paulo: Paulinas.
- Silva, M. A. (2017). Adolescência e as transições da escola para o trabalho: um processo de inclusão e exclusão. *Revista Educação Inclusiva*, 1, pp. 1-9. [Em linha]. Disponível em:<<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REIN/article/view/4082/2500> > [Consultado em: 15/04/2020].
- Talarico, M. T., Pereira, A. d., & Goyos, A. d. (2019). A inclusão no mercado de trabalho de adultos com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão bibliográfica. *Revista Educação Especial* v.32.
- Taucei, J. d., & Stoltz, T. (2018). Vigotski na Educação: Contribuições para o Ensino Regular e a Educação Especial. Em D. Camargo, & P. F. Faria, *Vigotski e a inclusão: Contribuições no contexto educacional* (pp. 27-54). Curitiba: Travessa dos Editores.
- Trentin, V. B., & Raitz, T. R. (2018). Formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial. *Revista Educação Especial*, 31, pp. 713-726.[Em linha]. Disponível em:<<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> > [Consultado em: 15/04/2020].
- Unesco. (1994). DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco. [Em linha]. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > [Consultado em: 25/07/2020].
- Unesco. (2016). Educação 2030 Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. *Declaração de Incheon*. Brasília: Unesco. [Em linha]. Disponível em:<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278> > [Consultado em: 15/06/2020].
- Unesco. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília: Unesco. [Em linha]. Disponível em:<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>> [Consultado em: 15/04/2020].
- Veiga, C. V. (2017). A condição limiar dos trabalhadores com Deficiência Intelectual no mercado de trabalho: um retrato singular. *Deficiência Intelectual*, pp. 4-13. [Em linha]. Disponível em:<<https://www.ijc.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/publicacoes/Paginas/revista-di.aspx> > [Consultado em: 15/04/2020].
- Venâncio, A. L., & Camargo, D. (2018). Grupos de apoio entre professores e a inclusão escolar: Práticas colaborativas de docência no atendimento à diversidade. Em D.

- Camargo, & P. F. Faria, *Vigotiski e a inclusão: Contribuições ao contexto educacional* (pp. 121-139). Curitiba: Travessa dos Editores.
- Venâncio, A. L., Faria, P. F., & Camargo, D. (2018). Educação Especial e Inclusão Escolar no Município de Curitiba. Em D. Camargo, & P. F. Faria, *Vigotiski e a inclusão: Contribuições ao contexto educacional* (pp. 55-77). Curitiba: Travessa dos Editores.
- Venâncio, A. L., Rocha, F., Faria, P. F., & Camargo, D. (2018). Nem educação especial, nem educação inclusiva: Educação para Todos. O direito à educação e a tensão entre igualdade e diferença. Em D. Camargo, & P. F. Faria, *Vigotiski e a inclusão: Contribuições ao contexto educacional* (pp. 181-199). Curitiba: Travessa dos Editores.
- Viegas, A. C., & Moares, M. S. (2017). Um convite ao Retorno: Relevâncias no Histórico da EJA no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12, pp. 456-478. [Em linha]. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.7927>> [Consultado em: 15/04/2020].
- Vieira, P. (2017). A constituição do sujeito e sua importância na educação. Em A. Galery, *A ESCOLA PARA TOOS E PARA CADA UM*. São Paulo: Summus.
- Vygotski, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas V: fundamentos da defectologia*. (J. G. Blank, Trad.) Madrid: Machado Nuevo.
- Warnock, e. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa Qualitativa do inicio ao fim*. (D. Bueno, Trad.) Porto Alegre: Penso.

ANEXOS

Anexo 01 – Questionário

ENTREVISTA Nº 1

**AOS MEMBROS DA CÂMARA DOS VEREADORES DE LIMEIRA
MEMBROS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LIMEIRA
MEMBROS DA EQUIPE TÉCNICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA S.M.E.**

SECÇÃO I - DADOS GERAIS

Objetivo: Reunir dados acerca da caracterização do entrevistado.

- 1- Qual é a sua idade?
- 2- Qual é a sua habilitação literária?
- 3- Há quanto tempo exerce essa função?

SECÇÃO II

Objetivo: Caracterizar o conhecimento que têm os membros da câmara dos vereadores de Limeira, os membros do conselho municipal de educação e os membros da equipe técnica de educação especial da S.M.E., sobre o processo de transição da escola para a vida adulta de jovens com NEE

- 1- Tem conhecimento das ações e políticas públicas que o poder público tem oferecido no município, para que os alunos jovens com NEE sejam integrados no mercado de trabalho? Por favor, diga o que sabe sobre o assunto.
- 2- Em relação à Legislação a respeito do papel da escola na preparação dos jovens com Necessidades Educativas Especiais para o Mercado de Trabalho, conhece a legislação? Acredita que está sendo cumprida satisfatoriamente? Por que?
- 3- Quais incentivos considera mais adequados ?
- 4- Tem conhecimento das implicações legais ou ajustes necessários à legislação para a possível contratação de equipe multidisciplinar para desenvolver o programa de Transição nas escolas da cidade?
- 5- Qual a sua percepção em relação à “Terminalidade Específica” prevista em Lei, considera uma opção satisfatória para os alunos da E.J.A. matriculados no município?

SECÇÃO III

Objetivo: Caracterizar as adaptações necessárias e apoios a considerar para a implantação de um programa de Transição para a vida pós escolar em Limeira/SP para alunos com Necessidades Educativas

- 1- Quais adequações ou regulamentações poderiam ser feitas na legislação municipal para tornar possível a implantação de um programa de transição dos jovens com N.E.E. da escola para o mercado de Trabalho?
- 2- Quais os apoios e meios de incentivo que o poder público poderia oferecer para favorecer essas contratações?
- 3- Conhece a realidade da E.J.A. na rede Municipal de Limeira? Qual a sua percepção a respeito da Inclusão dos alunos com N.E.E. nas turmas de E.J.A. do município?
- 4- Acredita que as “oficinas em ambientes protegidos” desenvolvidas pelas instituições são a melhor metodologia para proporcionar uma experiência profissional para os jovens com N.E.E. ? Porque?
- 5- Considera possível a implantação de um Programa de Transição para a vida pós-escolar no município? Quais as adaptações seriam necessárias para viabilizar sua implantação?
- 6- Considera que o Currículo Funcional, aprender fazendo, seja uma alternativa eficaz, voltado à atender as reais necessidades dos alunos, em contradição à ênfase acadêmica do ensino tradicional?
- 7- Qual a sua percepção quanto à implementação de um Programa de Transição para a vida pós-escolar dos alunos com N.E.E. na rede municipal? Considera viável como uma alternativa ao desafio da E.J.A.?

SECÇÃO IV

Objetivo: Compreender as Expectativas dos vereadores de Limeira, dos membros do conselho municipal de educação e dos membros da equipe técnica de educação especial da S.M.E., face às pessoas com necessidades educacionais especiais e à sua inclusão na escola e no mercado de trabalho.

- 1- Considera a possibilidade do poder público promover incentivos de encorajamento para as empresas receberem esses alunos como estagiários? Quais?
- 2- O que considera importante que os jovens com N.E.E. aprendam na escola?

3-Considera que as escolas estão preparadas para a inclusão dos alunos com N.E.E. ?

Por que? Quais os fatores que facilitariam esse processo?

4-Considera que é papel da escola preparar os jovens com N.E.E. para a vida profissional? De que forma?

5-Quais profissionais que em seu entender poderiam auxiliar a escola no processo de inclusão?

6-Quais fatores dificultam a inclusão efetiva dos alunos com N.E.E.?

7-Considera possível que pessoas com deficiência sejam contratadas por empresas da cidade?

O que acha que poderia ajudar essa contratação?

ENTREVISTA Nº 2

AOS JOVENS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SECÇÃO I - DADOS GERAIS

Objetivo: Reunir dados sobre a caracterização do entrevistado.

1- Qual sua idade?

2- Há quanto tempo estuda nesta escola?

SECÇÃO II

Objetivo: Compreender o interesse e as expectativas dos jovens e suas famílias face ao mundo do trabalho e às implicações no seu futuro

1- Acredita que pode desenvolver uma atividade profissional? Qual? Por que?

2- Qual a área de trabalho onde mais gostaria de trabalhar? Por que?

3- Considera importante arranjar um emprego? Por que?

4- Se conseguisse um estágio de trabalho numa empresa da cidade, gostava de experimentar? Por que?

5- Quais são seus principais interesses, prioridades, necessidades? Quais os seus objetivos para o futuro?

6- O que mudaria na sua vida se você fosse contratado por uma empresa?

7- Quanto gostaria que fosse o seu salário?

8- Se você recebesse hoje um salário como utilizaria o dinheiro?

SECCÃO III

Objetivo: Compreender quais as maiores dificuldades que os jovens e suas famílias esperam vir a enfrentar e como esperam ultrapassá-las

1- Quais as principais dificuldades que acha que vai encontrar quando começar a trabalhar?

2- Como acha que vai conseguir ultrapassar essas dificuldades

3- Qual a maior dificuldade que enfrenta para atingir seus objetivos?

ENTREVISTA Nº 3

AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

SECCÃO I - DADOS GERAIS

Objetivo: Reunir dados sobre a caracterização do entrevistado.

1- Qual sua idade?

2- Qual o nível de escolaridade que cursou?

3- Qual o grau de parentesco que tem com o aluno?

SECCÃO II

Objetivo: Compreender o interesse e as expectativas das famílias face ao mundo do trabalho e às implicações ao futuro de seus filhos.

1- Quais as suas expectativas face ao futuro dos seus filhos ?

2- Acredita que seu filho possa desenvolver atividades profissionais no Mercado de Trabalho? Por que?

3- Qual a área de trabalho que considera que mais se adequa ao seu filho /educando?

4- Considera importante que o seu educando arranje um emprego? Porque?

5- Se seu filho conseguisse um estágio de trabalho numa empresa da cidade, com o apoio que ele precisa, você o autoriza a realizar? Por que?

6- Considera que se houvesse um Programa de Transição para a vida pós escolar na rede municipal, isso traria benefícios para seu filho? Por que?

7- Acha que o programa que o seu educando está a frequentar o preparará para a vida pós escolar?

8- Quanto gostaria que fosse o salário do seu filho/educando?

9- Se o seu filho/educando recebesse hoje um salário como acha que utilizaria o

SECCÃO III



Objetivo: Compreender quais as maiores dificuldades que as famílias dos jovens com N.E.E. esperam vir a enfrentar e como esperam ultrapassá-las.

1- Quais as principais dificuldades que acha que o seu educando vai encontrar quando começar a trabalhar?

2- Como acha que vai conseguir ultrapassar essas dificuldades

3- Quais as principais dificuldades que acha que o seu educando vai encontrar quando deixar a escola?

Anexo 02 – Parecer Substanciado da Plataforma Brasil

	SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE LIMEIRA	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS		
Pesquisador: TANIA DO AMARAL GOMES		
Área Temática:		
Versão: 1		
CAAE: 29435320.9.0000.5608		
Instituição Proponente: Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 4.077.347		
Apresentação do Projeto:		
<p>Trata-se de uma pesquisa nacional, de financiamento próprio, de natureza qualitativa e não multicêntrica, vez que será realizada somente na cidade de Limeira - S.P., sendo "P.O." ("Projeto Original de Centro Coordenador"), baseada em coleta de dados.</p>		
<p>A Pesquisadora explica que, na qualidade de diretora escolar, tem observado a necessidade de se promover mudanças significativas que visem à implementação de projetos em favor das reais necessidades dos alunos que possuem necessidades especiais educativas e que são inseridos no programa de educação de jovens e adultos das escolas públicas, vez que, após o início da vigência da Resolução n.º: 01/2.010, editada pelo "Conselho Nacional de Educação", muitos estudantes, jovens e adultos, com necessidade educacionais que freqüentavam somente as instituições de apoio à pessoa com deficiência (por exemplo: alunos portadores de "Trissomia 21", deficiência intelectual e "Perturbações do Espectro Autista") foram diretamente inseridos na educação de jovens e adultos, o que gera dificuldades que precisam ser tratadas, a fim de se garantir a aprendizagem de todos os envolvidos, bem como a inclusão de todos no ambiente escolar e o devido preparo de todos eles para o momento em que deixaram os bancos escolares e ingressarem no mercado de trabalho.</p>		
<p>O foco da Pesquisadora será verificar as possibilidades de implementação de um programa de transição para a vida pós-escolar desses alunos especiais no município de Limeira - S.P..</p>		
<p>Essa análise será feita a partir da coleta de dados de grupos específicos de indivíduos,</p>		
Endereço: Av. Antonio Ometto, 675 - 2º andar		
Bairro: VILA CLAUDIA		
CEP: 13.480-470		
UF: SP		
Município: LIMEIRA		
Telefone: (19)3446-6100		
E-mail: cep@santacasalimeira.com.br		

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS



SANTA CASA DE
MISERICÓRDIA DE LIMEIRA



Continuação do Parecer: 4.077.347

totalizando 30 (trinta) pesquisados.

Objetivo da Pesquisa:

A Pesquisadora, em suma, tem por objetivos principais conhecer as possibilidades e os desafios para a implantação de um programa de transição para a vida pós-escolar dos alunos com necessidades educativas de Limeira - S.P. e, em seguida, elaborar uma proposta nesse sentido, junto à "Secretaria Municipal de Educação".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nota-se que a "Pesquisa" sob análise não oferece risco algum aos participantes, vez que há de ser realizada através de entrevistas pessoais e sob a garantia do anonimato e da confidencialidade dos dados de todos os participantes.

Os benefícios do estudo se estendem aos estudantes com necessidades educativas especiais, inseridos no programa de educação de jovens e adultos das escolas públicas, bem como à própria sociedade, que os há de acolher do período pós-escolar e por toda a vida.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A Pesquisadora esclarece que realizará um estudo, conforme dito, através da coleta de informações a serem obtidas por entrevistas semi-estruturadas, com perguntas específicas para cada um dos seguintes grupos de pessoas: a) equipe técnica da "Secretaria Municipal de Educação" (06 indivíduos); b) 07 membros do "Conselho Municipal de Educação"; c) 07 estudantes com necessidades educacionais; d) 07 pais e/ou responsáveis dos / pelos estudantes; e) 03 vereadores da "Câmara Municipal de Limeira - S.P.", totalizando, assim, 30 (trinta) participantes. A Pesquisadora pretende tirar suas conclusões utilizando o método de triangulação dos dados colhidos à luz de referências bibliográficas sobre o tema.

A Pesquisadora garante que irá colher o consentimento informado dos indivíduos participantes a fim de que os dados sejam colhidos através de gravação de voz, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados de todos os participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Dos documentos analisados, entendemos estarem todos de acordo com o exigido, tão somente destacando a necessidade de adequação do "Cronograma de Pesquisa", o qual encontra-se defasado em alguns meses.

Endereço: Av. Antonio Ometto, 675 - 2º andar

Bairro: VILA CLAUDIA

UF: SP

Telefone: (19)3446-6100

CEP: 13.480-470

Município: LIMEIRA

E-mail: cep@santacasalimeira.com.br

Página 02 de 04

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS



SANTA CASA DE
MISERICÓRDIA DE LIMEIRA



Continuação do Parecer: 4.077.347

Recomendações:

Diante do exposto, a única recomendação a ser feita é:

adequação do "Cronograma de Pesquisa".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ainda em razão de todo o exposto e, pela análise dos documentos que estão junto à "Plataforma Brasil", outrora anexados pela Pesquisadora, no que tange ao aspecto empírico da "Pesquisa", concluímos pela aprovação da mesma, uma vez que não vislumbramos conseqüências prejudiciais aos que a ela estarão sujeitos, retrospectivamente, estando preservadas a dignidade e a ética em relação ao ser humano, "in casu".

Todavia, reiteramos a necessidade de adequação do "Cronograma de Pesquisa", entendendo, mesmo assim e de acordo com os enquadramentos previstos na "Resolução" n.º: 466 de 12/12/2.012, item "X.3 – 5", sob nossa perspectiva, estar o "Projeto" inserido na seguinte situação: (X) Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaosme1.pdf	04/06/2020 14:10:46	José Joaquim Fernandes Raposo Filho	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_CME.jpeg	04/06/2020 14:10:19	José Joaquim Fernandes Raposo Filho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Termo_de_consentimento_informado.pdf	04/06/2020 14:08:43	José Joaquim Fernandes Raposo Filho	Aceito

Endereço: Av. Antonio Ometto, 675 - 2º andar

Bairro: VILA CLAUDIA

CEP: 13.480-470

UF: SP

Município: LIMEIRA

Telefone: (19)3446-6100

E-mail: cep@santacasalimeira.com.br

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS



SANTA CASA DE
MISERICÓRDIA DE LIMEIRA



Continuação do Parecer: 4.077.347

Ausência	Termo_de_consentimento_informado.pdf	04/06/2020 14:08:43	José Joaquim Fernandes Raposo Filho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento_aluno_menor.pdf	04/06/2020 14:08:17	José Joaquim Fernandes Raposo Filho	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1456736.pdf	07/01/2020 01:18:50		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	declaracaosme.pdf	07/01/2020 01:12:13	TANIA DO AMARAL GOMES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoconsentimentoCME.jpeg	07/01/2020 01:03:23	TANIA DO AMARAL GOMES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinadaUFP.pdf	07/01/2020 00:59:12	TANIA DO AMARAL GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	MestradoPreprojetoπλαταформа.docx	21/10/2019 02:39:49	TANIA DO AMARAL GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LIMEIRA, 09 de Junho de 2020

Assinado por:

José Joaquim Fernandes Raposo Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Antonio Ometto, 675 - 2º andar

Bairro: VILA CLAUDIA

UF: SP

Telefone: (19)3446-6100

CEP: 13.480-470

Município: LIMEIRA

E-mail: cep@santacasalimeira.com.br

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Anexo 03 – Solicitação de Autorização para a Investigação

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE DE
AUTORIZAÇÃO E INFRAESTRUTURA

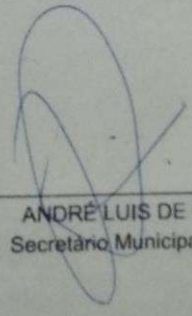
Ao Comitê de Ética em Pesquisa
Universidade Fernando Pessoa

Declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de Pesquisa: "TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS ESCOLAR DE ALUNOS COM N..E.E. DE LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS", sob orientação da Professora Dra. Fátima Paiva Coelho e responsabilidade da pesquisadora TÂNIA DO AMARAL GOMES, que eu, Secretário de Educação Municipal de Limeira, fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e metodologia do referido projeto. Assim, como responsável abaixo identificado, declaro que esta instituição dispõe da infraestrutura necessária, e que a pesquisadora acima citada, está AUTORIZADA a utilizá-la, em dia e horário previamente agendados.

Ressaltamos ainda que, é de inteira responsabilidade da instituição proponente e de seu comitê de ética zelarem para que a pesquisadora cumpra os objetivos do protocolo, por meio de acompanhamento do projeto.

De acordo e ciente,

Limeira, 13 de Outubro de 2019.



ANDRÉ LUIS DE FRANCESCO
Secretário Municipal de Educação

**TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

**DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE DE
AUTORIZAÇÃO E INFRAESTRUTURA**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa
Universidade Fernando Pessoa

Declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de Pesquisa: "TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS ESCOLAR DE ALUNOS COM N..E.E. DE LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS", sob orientação da Professora Dra. Fátima Paiva Coelho e responsabilidade da pesquisadora TÂNIA DO AMARAL GOMES, que eu, Presidente do Conselho Municipal de Educação de Limeira, fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e metodologia do referido projeto. Assim, como responsável abaixo identificado, declaro que esta instituição dispõe da infraestrutura necessária, e que a pesquisadora acima citada, está AUTORIZADA a utilizá-la, em dia e horário previamente agendados.

Ressaltamos ainda que, é de inteira responsabilidade da instituição proponente e de seu comitê de ética zelarem para que a pesquisadora cumpra os objetivos do protocolo, por meio de acompanhamento do projeto.
De acordo e ciente,

Limeira, 16 de Outubro de 2019.



ALESSANDRA PASCOTTO
Presidente do Conselho Municipal de Educação

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DE ALUNOS COM
N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS

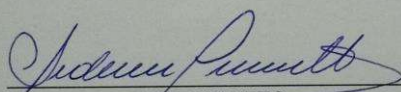
DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE E
DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa
Universidade Fernando Pessoa

Declaramos, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa, "TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS ESCOLAR DE ALUNOS COM N.E.E. DA E.J.A. - POSSIBILIDADES E DESAFIOS" sob orientação da Professora Dra. Fátima Paiva Coelho e responsabilidade da pesquisadora TÂNIA DO AMARAL GOMES, que eu, Presidente da Câmara Municipal de Limeira, fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e metodologias do referido projeto. Assim, como responsável abaixo identificado, declaro que esta instituição, dispõe da infraestrutura necessária e, que a pesquisadora acima citada, está autorizada a utilizá-la, em dia e hora previamente agendados. Ressaltamos ainda que, é de inteira responsabilidade da instituição proponente e de seu Comitê de Ética (caso a mesma possua), zelarem para que o(s) pesquisador(es) cumpra(m) os objetivos do protocolo, por meio de acompanhamento do projeto.

De acordo e ciente,

Limeira, 05 de Junho de 2019.



Nome: SIDNEY PASCOTTO

R.G.: 10.511.101-6

Cargo: PRESIDENTE DA CÂMARA MUNICIPAL DE LIMEIRA

Anexo 04 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DOS ALUNOS COM N.E. EM LIMEIRA/SP - POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Eu, _____
_____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome: TÂNIA DO AMARAL GOMES

Assinatura:

Anexo 05 – Validação dos Instrumentos por Especialistas



Orlando Fragata 06/11/2019
para mim ▾



Olá Tânia

Envio em anexo a validação da sua entrevista.
Peço desculpa de só agora responder ao seu pedido.

Orlando Fragata

(351) 917 247 515

Tania Amaral <taniaamar@gmail.com> escreveu no
dia quarta, 16/10/2019 à(s) 17:04:

[Mostrar texto das mensagens anteriores](#)

Validação de entrevista por peritos

Conforme e-mail de envio, solicita-se e muito se agradece a sua participação, enquanto perito na validação deste instrumento, pergunta a pergunta e globalmente, de forma a perceber-se a adequabilidade do mesmo para o estudo referido na apresentação subsequente.

Este estudo é desenvolvido no âmbito do mestrado em Ciências da Educação-Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa na área de



Validação de...ARAL.docx



Validação de entrevista ➤



Caixa de entrada

mestrado



Tania Amaral  16/10/2019

Ilmos. Drs. Segue em anexo formulário de entrevista a ser aplicada em estudo de



Maria Luisa Ma... 27/10/2019

para mim ▾



Tania,
envio a sua entrevista validada. Bom trabalho
Cumprimentos,
Luísa Saavedra

[Mostrar texto das mensagens anteriores](#)

--

Luisa Saavedra
Coordenação da Formação
mmartins@ufp.edu.pt
TM:965078561

Validação de entrevista por peritos

Conforme e-mail de envio, solicita-se e muito se agradece a sua participação, enquanto perito na validação deste instrumento, pergunta a pergunta e globalmente, de forma a perceber-se a adequabilidade do mesmo para o estudo referido na apresentação subsequente.

Este estudo é desenvolvido no âmbito do mestrado em Ciências da Educação-Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa na área de