



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A implementação de um Plano Individual de Transição para facilitação do processo de transição da escola para o mundo laboral de uma aluna com Transtorno do Espectro do Autismo

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Ingrid Cibebe Costa Furtado

A implementação de um Plano Individual de Transição para facilitação do processo de transição da escola para o mundo laboral de uma aluna com Transtorno do Espectro do Autismo

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor(a) Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Arguente: Prof. Doutor(a): José Pedro Cerdeira Coelho e Silva

Orientador: Prof. Doutor(a): Paula Maria Mendes da costa neves

Agradecimentos

Justifica-se, neste espaço, uma palavra de apreço a todos aqueles que deram a sua contribuição para que esta dissertação fosse realizada.

A todos reitero o meu sincero agradecimento. Agradeço às Professoras Doutoras Catarina Morgado e Paula Neves, pela forma como orientaram o meu trabalho, incluindo as suas preciosas recomendações, incentivo e disponibilidade demonstrada.

Deixo também uma palavra de reconhecimento aos meus familiares, que me apoiaram e permitiram a minha dedicação à concretização deste projeto. Embora diante de muitos obstáculos, eles fizeram deste momento um dos mais importantes e memoráveis da minha vida.

Obrigada!

A implementação de um Plano Individual de Transição para facilitação do processo de transição da escola para o mundo laboral de uma aluna com Transtorno do Espectro do Autismo

Resumo

Neste estudo, busca-se desenvolver a inclusão no mundo laboral de uma aluna com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) a partir da implementação do Plano Individual de Transição (PIT), documento que apresenta o indivíduo em relação às suas potencialidades, habilidades, desejos, gostos, humor, socialização etc. O trabalho apresentado segue um modelo de abordagem quantitativa, cuja amostra é de uma aluna com TEA, inserida em uma escola pública do Ensino Médio e, posteriormente, como estagiária em uma empresa de saúde e bem-estar animal. A coleta de dados foi realizada através de um questionário e grelhas de observação, ambos construídos especificamente para o efeito. Os resultados obtidos indicam que pessoas com TEA tem um grande potencial para serem inseridas no mundo do trabalho, desde que as mesmas tenham desenvolvido habilidades básicas para a execução da função por elas escolhida, uma vez que elas têm direitos a escolhas, como qualquer outro cidadão. A inclusão no mundo do trabalho de pessoas com TEA ainda é simplório, e nessa pesquisa concluímos a necessidade da instituição educacional se comprometer com o processo de inserção ao mundo do laboral como projeto de vida dos educandos com TEA. Como resultado, o plano de intervenção PIT exposto poderá ser uma ferramenta que ajude a inserir com estabilidade, pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Trabalho, escola, autismo

An implementation of an Individual Transition Plan to facilitate the transition process from school to the world of work student with Autism Spectrum Disorder

Abstract

In this study, we seek to develop the inclusion in the working world of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) through the implementation of the Individual Transition Plan (PIT), a document that presents the individual in relation to their potential, abilities, desires, tastes, humour, socialization etc. The work presented follows a quantitative approach model, whose sample is of a student with ASD, inserted in a public high school and, later, as an intern in an animal health and welfare company. Data collection was carried out through a questionnaire and observation grids, both built specifically for this purpose. The results obtained indicate that people with ASD have a great potential to be inserted in the world of work, as long as they have developed basic skills to perform the function they choose, since they have the right to make choices, like any other citizen. The inclusion of people with ASD in the world of work is still simple, and in this research we conclude that the educational institution needs to commit to the process of insertion into the world of work as a life project for students with ASD. As a result, the exposed PIT intervention plan may be a tool that helps to insert people with disabilities in the labor market with stability.

Keywords: Job. School. Autism

Sumário

INTRODUÇÃO	1
1 MUNDO DO TRABALHO <i>VERSUS</i> MERCADO DE TRABALHO	3
1.1 A integração da pessoa com deficiência no mundo do trabalho	4
2 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL NO MUNDO DO TRABALHO	8
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EUROPEIAS PARA A TRANSIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR PARA A VIDA LABORAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM RELAÇÃO À TERMINALIDADE ESPECÍFICA DO BRASIL	13
3.1 A pessoa com TEA e sua inserção no mercado de trabalho	15
3.2 O processo de transição para a vida ativa.....	17
3.3 Terminalidade específica	19
4 PROJETO DE INTERVENÇÃO	24
4.1 Enquadramento.....	25
4.1.1 Breve contextualização	25
5 INTERVENÇÃO	28
5.1 Objetivos	29
5.2 Metodologia e procedimentos.....	29
5.2.1 Fase de planeamento.....	30
5.2.2 Fase do desenvolvimento	32
5.3 Avaliação dos resultados da intervenção	40
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
BIBLIOGRAFIA	52
ANEXOS	55
APÊNDICES	61

Lista de Figuras

Figura 1 - Taxonomia para programas de transição (traduzido e adaptado de Kohler et al., 2016, p. 3)	19
Figura 2 - Atividade de sondagem de hipóteses silábicas.....	35
Figura 3 - Atividade de sondagem de hipóteses silábicas.....	36
Figura 4 - Testagem de aquisição de conceitos básicos matemático	36
Figura 5 - A aluna devidamente fardada em seu primeiro dia de trabalho.....	38
Figura 6 - A felicidade e satisfação da aluna ao receber seu fardamento de trabalho	39
Figura 7 - O primeiro dia de seu estágio.....	40

Lista de Abreviaturas

AADID	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Art.	Artigo
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEE	Centro de Ensino de Educação Especial
DRT	Delegacia Regional do Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoas com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Plano Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
PPP	Projeto Político-Pedagógico

1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho é um tema bastante discutido no meio acadêmico, por ser uma garantia dos direitos humanos, principalmente por que trata de um direito com forte repercussão no âmbito da dignidade humana, e na construção de uma sociedade livre, justa e igualitária para todos.

A inclusão de uma pessoa com deficiência no mundo laboral é uma forma de efetivar sua liberdade, garantindo-lhe autonomia, bem-estar, desenvolvimento e, de modo amplo, a própria condição humana. Do ponto de vista da inclusão, os mecanismos legislativos brasileiros que protegem esse direito são considerados as principais ações, com destaque para a Lei n.º 8.213/1991, também conhecida como “Lei de Cotas”. (Brasil, 1991).

Diante disso, esta pesquisa vem discutir que a inclusão no mercado laboral não se deve apenas à Lei de Cotas, mas também, fazendo um paralelo com as legislações portuguesas/Portugal (que visam a transição para o mundo do trabalho), como algo mais estruturado. Em outras palavras, não se trata apenas de inserir essa pessoa no mundo laboral, mas sim prepará-la para ser incluída em um universo dinâmico, competitivo e exigente.

Na legislação brasileira, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/96, em seu art. 59º, II, estão expostos os termos específicos para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, considerando suas deficiências e a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (Brasil, 1996).

Em contrapartida, o Decreto-Lei português, na sua legislação n.º 54/2018 (Portugal, 2018), art. 2º, traz o plano individual de transição, concebido três anos antes da definição da idade limite para a escolaridade obrigatória de cada jovem que frequenta a escola com adaptações significativas. Esse plano desenha, de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família, com vista a facilitar a transição para a vida pós-escolar e que complementa o programa educativo individual. Tudo isso faz refletir o quanto a maneira de inclusão precisa ser repensada, promovendo a valorização do capital intelectual e habilidades dos alunos com deficiência, planejando, junto ao aluno, a sua saída da escola para o mundo laboral.

2 MUNDO DO TRABALHO *VERSUS* MERCADO DE TRABALHO

Considerando o exposto, discute-se neste tópico a diferença do mundo do trabalho para o mercado de trabalho no século XXI. Vale destacar que o mundo do trabalho engloba diversos fatores, além da função laboral no sentido estrito.

O mundo do trabalho pode ser entendido como as atividades materiais, produtivas e os processos sociais inerentes à realização de um trabalho, que lhe confere significado no tempo e espaço. Ou seja, o mundo do trabalho é o ambiente onde se desenvolvem forças produtivas, no qual o jovem pode se descobrir profissionalmente, e atuar nas dimensões mais adequadas às suas qualidades e aptidões.

Por sua vez, “mercado de trabalho” é a expressão utilizada para se referir às formas de trabalho que possam existir, sendo remuneradas de alguma forma, seja trabalho manual ou intelectual. Por outro lado, dentro do mercado de trabalho existem diferentes relações, com a oferta e a demanda.

Então, a relação entre mercado de trabalho e mundo do trabalho se dá pela diferença na posição que cada um ocupa. Se o primeiro traz a oferta de trabalho e a procura por trabalhador, o segundo se dá pelo esforço do trabalhador para se encaixar e conseguir o trabalho que está sendo ofertado.

No momento atual, em virtude do maior acesso às informações e estudos, os trabalhadores que pleiteiam uma vaga de trabalho, em condições de igualdade dentro de suas formações, devem estar preparados para ir em busca dessas vagas, pois, em um contexto capitalista, este profissional terá que saber lidar com pressões no que se refere à geração de lucro, produtividade, competitividade e inovação.

2.1 A integração da pessoa com deficiência no mundo do trabalho

Sobre a integração da pessoa com deficiência no mundo do trabalho competitivo, dinâmico e inovador, é relevante abordar, primeiramente, outro problema, que influencia diretamente o mercado de trabalho, nomeadamente a educação, a formação e a qualificação.

A educação é o primeiro passo para a afirmação do indivíduo como cidadão, e como parte de uma sociedade. Este se torna o termômetro para a vida profissional ativa e satisfatória (Gomide, 2008). De acordo com Toledo e Blascovi-Assis (2007), o trabalho e o desemprego têm significados semelhantes para a pessoa com deficiência ou não. O trabalho é considerado o caminho para conquistas de recompensas internas e externas,

tais como a autoestima e o dinheiro. São notórias as dificuldades de inserção da pessoa com deficiência, não só no sentido de conseguir um lugar no mercado de trabalho, mas também do reconhecimento das suas capacidades em diversas atividades. É somada a essas dificuldades o esforço permanente de provar que certas limitações não são barreiras para uma vida saudável e ativa, lembrando que a mesma pode ser inserida em diversas áreas, de acordo com as suas habilidades, aptidões e interesses pessoais.

As pessoas com deficiência, na maioria das vezes, quando inseridas no mercado de trabalho, ocupam vagas que não são de seu interesse, pois as empresas, ao empregá-las, não levam em consideração as aptidões, os interesses e as habilidades. O resultado é que o sujeito tende a se sentir desmotivado, justamente por exercer funções que subestimam as suas potencialidades, levando sempre em consideração apenas a sua deficiência.

Conforme os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), uma questão importante a se levantar é que 61% das vagas de pessoas com deficiência (PCD) é destinada a pessoas com deficiências físicas, enquanto 3% é para pessoas com deficiência intelectual. Observa-se uma verdadeira discrepância (uma sobre a outra). É muito importante salientar que os deficientes físicos, inseridos nas vagas PCD, são entendidos a partir de deficiências físicas adquiridas (acidentes de trânsito, violências urbanas e acidentes de trabalho).

No entanto, essa discussão sobre a inclusão ganhou maior relevância a partir da aprovação de leis específicas que tentam assegurar o direito das pessoas com deficiência ao trabalho. Essas leis obrigaram as empresas a reservarem vagas em seu quadro de funcionários. No Brasil, tanto a Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que define em até 20% o percentual de vagas em concursos públicos, quanto a Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991, que determina uma cota de vagas para a pessoa com deficiência, variando de 2% a 5%, nas empresas privadas com mais de 100 funcionários (Brasil, 1999a, 1999b), impulsionaram a contratação de pessoas com deficiência.

Suzano et al. (2008), em um trabalho que analisa a produção acadêmica nacional dos últimos 20 anos, sobre a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, afirmam que um maior interesse nessa temática de pessoa com deficiência foi constatado após a Lei n.º 8.213/91, de planos de benefícios da previdência social e outras providências, o que pode estar relacionado a um interesse das empresas em conhecer

mais a respeito da pessoa com deficiência, para saber como contratá-la e gerir seu trabalho dentro das organizações.

Para Barnes e Mercer (2005), as políticas que facilitam a entrada de pessoas com deficiência no mercado de trabalho centram-se em programas de educação e treinamento, além de vários incentivos para os empregadores contratarem essas pessoas. Além do ganho de incentivos, McLaughlin et al. (2004) ressaltam que a atitude de contratação das pessoas com deficiência pode gerar impacto nas organizações quanto ao nível de aceitação destas, uma vez que diminui a distância social entre elas e os funcionários que não têm deficiência. Isso possibilitou a quebra de julgamentos discriminatórios tradicionalmente atribuídos a esses indivíduos, fornecendo ferramentas necessárias para possibilitar o trabalho eficiente dessas pessoas, transformando deficiências em habilidades. Carvalho-Freitas e Marques (2009), por sua vez, ressaltam os benefícios apontados por gerentes com a contratação de pessoas com deficiência, tal como a melhoria da imagem da empresa entre clientes e funcionários, o que tem a ver com a responsabilidade socioambiental da mesma.

Em contrapartida, as pessoas com deficiência têm conquistado mais espaço no mercado de trabalho. De acordo com os dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o número de pessoas com deficiência contratadas no Brasil subiu de 22.314, em 2007, para 25.844, em 2008. Isso demonstra um crescimento superior a 15%.

Por outro lado, dados da Delegacia Regional do Trabalho (DRT), em São Paulo, mostram que, desde a criação do programa de inclusão de pessoas com deficiência, em 2001, cerca de 47 mil pessoas foram empregadas (dados até maio de 2006).

Apesar do aumento da oferta de vagas, como cumprimento da exigência imposta pela lei, a falta de informação sobre a potencialidade para o trabalho da pessoa com deficiência ainda persiste. Como afirmam Tanaka e Manzini (2005), a falta de informação está aliada à crença de que ela não irá corresponder ao ritmo imposto pela produtividade no emprego. Na perspectiva dos autores, a falha no processo de formação e qualificação profissional, é o fator que dificulta a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Associado a isso está a falta de condições estruturais e funcionais das empresas para recebê-las. O fato é, que a força da lei, que obriga as empresas a contratar pessoas com deficiência, propiciou um cenário marcado pela coexistência de realidades diferentes, pois o acesso ao trabalho formal, antes reservado apenas para o trabalhador

“normal” (do ponto de vista físico e mental), também é direito das pessoas com deficiência.

3 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NO MUNDO DO TRABALHO

Para que uma pessoa com deficiência intelectual seja inserida no mercado de trabalho, as empresas precisam conhecer mais a seu respeito. Além disso, precisam conhecer também o espaço educacional ao qual a mesma está inserida, usufruindo de uma educação de qualidade e igualitária. O mais importante é que esse espaço seja um lugar que promova e capacite esse indivíduo, favorecendo ao mesmo o direito de escolha e construção do seu futuro.

É igualmente importante focalizar o papel do trabalho na produção da subjetividade do trabalhador. Nas palavras de Heller (2004), a vida cotidiana é a vida do homem. Nela, o homem expressa toda a sua individualidade, todos os sentidos, suas capacidades intelectuais, habilidades, sentimentos e ideologias, estando enraizada aí sua subjetividade. É pela inserção nas organizações, e pelo exercício do seu trabalho, que homens e mulheres expressam suas ações e revelam suas subjetividades.

Dejours (1993) complementa ao afirmar que a atividade profissional não é só um modo de ganhar a vida, mas também uma inserção social em que os aspectos psíquicos e físicos estão fortemente implicados. Quanto ao *status* social, relativo ao exercício de tal atividade, associam-se uma roupa específica, um vocabulário particular e um lugar.

No entanto, à medida em que o trabalho da pessoa com deficiência é reconhecido pelos outros, ela torna-se visível, ou seja, deixa de ser invisível para a sociedade. Lima et al. (2004) corroboram a relevância desse reconhecimento como a forma específica de retribuição moral simbólica dada ao ego, uma espécie de compensação por sua contribuição à eficácia da organização do trabalho.

A relação da sociedade com a deficiência se modificou ao longo do tempo. Atualmente, há o reconhecimento de que a pessoa com deficiência é cidadã como qualquer outra, isto é, com o mesmo direito à livre escolha, e a usufruir das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente de qualquer que seja seu tipo de deficiência e/ou grau de comprometimento que apresente. Neste sentido, cabe à sociedade reorganizar-se, com a intenção de garantir a todos os indivíduos o acesso a tudo que a constitui e a caracteriza.

Por outro lado, o fato de essas pessoas estarem contratadas pelas organizações não significa, necessariamente, que haja efetiva igualdade de oportunidades. No mundo do trabalho, o reconhecimento dos trabalhadores dá-se pela sua utilidade, por seu rendimento monetário e por seu valor comercial (Pagès et al., 2006). Neste mundo, a

seleção para o emprego e o desempenho do funcionário não dependem da boa vontade de um chefe compreensivo.

A questão torna-se ainda mais complexa quando se discute a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a pessoa com deficiência intelectual. Considerando que essas pessoas têm significativas limitações cognitivas, pode-se supor que a racionalidade que orienta as ações nas organizações modernas (Weber, 1983) faz com que seu desempenho seja considerado sofrível.

Nesse sentido, a definição da deficiência intelectual tem um papel fundamental, pois é com base nela que se poderá, ou não, inserir esse público no mercado de trabalho. Nas duas últimas décadas, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) tem evidenciado a importância da definição do conceito. Segundo essa associação, a deficiência intelectual é:

Uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos (American Association on Mental Retardation, 2002, p. 20).

De acordo com Goyos e Araújo (2006), essa nova definição ampliou o conceito de comportamentos adaptativos, estendendo-o a três componentes: o conceitual, o social e o prático. A área conceitual corresponde à linguagem (receptiva e expressiva), ou seja, à leitura, à escrita, ao conceito de dinheiro e auto direção. Já na área social, esta relaciona-se com a interpessoalidade, com a obediência às regras, com a responsabilidade, com o respeito às leis, com a autoestima etc. Ademais, tem a ver ainda com evitar a vitimização, com a questão de ser enganado e/ou manipulado, e com a ingenuidade. Por seu turno, a área prática está associada às atividades da vida diária e da vida prática, tais como as habilidades ocupacionais e a manutenção da segurança nos ambientes. Em síntese, o desempenho baseado nos comportamentos adaptativos é a chave para o sucesso desses indivíduos, estando intrinsecamente relacionado ao grau de necessidade de apoio de cada um.

Em relação ao recrutamento de pessoas com deficiência intelectual, a análise de cargo tem importância destacada na fase de recrutamento. O procedimento de análise consiste na definição das obrigações dos cargos e das características de quem deve ocupá-los. Esse procedimento tem um papel fundamental na conquista da igualdade de oportunidades (Dessle, 2003).

Para Dessle (2003), os empregadores devem elaborar planos específicos que incluam mecanismos de flexibilidade, os quais permitam a inserção dessas minorias na empresa. O argumento de Dessler vai ao encontro da crítica de Gaulejac às práticas atuais de recursos humanos, que considera as pessoas como custos a serem ajustados às demandas do mercado de trabalho. Adaptabilidade, flexibilidade e reatividade são palavras-chave para um bom gerenciamento dos recursos humanos (Gaulejac, 2007).

A pessoa com deficiência intelectual, por sua própria definição, necessita de apoio. Os apoios podem ocorrer de diferentes formas, tais como: por meio de orientações, de supervisão e de ajuda técnica, que auxiliem ou permitam compensar uma ou mais de suas limitações funcionais, motoras, sensoriais ou mentais, de modo a quebrar barreiras relativas à mobilidade, à temporalidade e à comunicação.

Se os apoios forem trabalhados no indivíduo com deficiência intelectual, este poderá ser inserido no mundo do trabalho. Com efeito, os apoios ajudarão o mesmo a vivenciar os desafios do dia a dia, levando em consideração as suas opiniões e aptidões. As vagas oferecidas pela empresa poderão, neste caso, engajar alguém que foi preparado para tal função. Esse procedimento tem um papel fundamental na conquista da igualdade de oportunidades (Dessle, 2003).

Por outro lado, ao invés de somente as empresas elaborarem planos específicos que incluam mecanismos de flexibilidade, os quais permitam a inserção dessas minorias na empresa, a escola também deve se planejar para capacitar e qualificar esses indivíduos para o mundo do trabalho. Sobre isso, observou-se que a escola ainda está parada apenas na reflexão da inclusão no espaço escolar, não levando em consideração que esse indivíduo, um dia, sairá desse espaço, e precisará ir em busca de novos horizontes e oportunidades.

Diante do exposto, nesta pesquisa, propõe-se uma reflexão em torno do processo de transição do indivíduo com deficiência intelectual ao mundo laboral. Parte-se da ideia de que somente uma minoria é inserida no mercado de trabalho. Em contrapartida, as empresas têm dificuldades de inserir este indivíduo, devido às mesmas acharem que elas são custos a serem ajustados na empresa, ou por não compreenderem as deficiências intelectuais e os seus comportamentos. Quanto a isso, vale ressaltar, ainda, que o fato de as empresas não ocuparem essas vagas, não está só relacionado a uma posição própria, mas sim, por falta de políticas públicas que favoreçam a população deficiente.

Isto significa que ações isoladas não são suficientes. Pelo contrário, deve haver uma ação conjunta de vários organismos, por exemplo, as Leis de Cotas precisam do apoio das políticas de como poder inserir estes indivíduos por meio da qualificação. Essa qualificação deve ser planejada e efetuada, uma vez que, nos países europeus, tendo Portugal como exemplo (que traz em seu Decreto-Lei n.º 54/2018), observou-se uma preocupação que vai além dos portões das escolas, chegando a desenvolver uma visão mais ampla do que esse indivíduo vai fazer ao sair do espaço escolar, e a sua transição para a vida laboral, considerando que o trabalho, para a pessoa com deficiência, promove qualidade de vida, interação e reconhecimento, sendo este último, que ele tem muito a oferecer para a sociedade, importante.

**4 POLÍTICAS PÚBLICAS EUROPEIAS PARA A TRANSIÇÃO DO ESPAÇO
ESCOLAR PARA A VIDA LABORAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL EM RELAÇÃO À TERMINALIDADE ESPECÍFICA DO BRASIL**

Na Europa, mais especificamente em Portugal, desde 2008, vem sendo implementado em seus espaços escolares o Plano Individual de Transição (PIT) para pessoas com deficiências. Esse plano está previsto no art. 12, do decreto de Lei n.º 54/2008. Este tem como objetivo planejar o processo de transição do aluno com deficiência, em uma perspectiva contínua de adaptações que envolve diferentes variáveis e fatores. É um processo que acontece permanentemente ao longo da vida de um indivíduo, sobretudo em momentos críticos, como da entrada do jardim de infância ao fim da escolaridade, ou a mudança de ciclo de ensino. Isso significa que a transição é um processo de orientação social que implica mudanças de estatuto e de papel, por exemplo, de estudante para formando, de formando para trabalhador, ou da dependência para a independência.

Além disso, a transição requer desse indivíduo mudanças no relacionamento, nas rotinas e na autoimagem. É um longo e complexo processo, que cobre todas as fases da vida da pessoa, e que necessita ser orientado da forma mais apropriada. Logo, a transição da escola para o mundo laboral é uma das partes deste processo, que deve implicar não só na contínua participação do aluno, mas também no envolvimento da família, na coordenação e em todos os serviços que envolvem este indivíduo, em uma estreita relação de colaboração com o setor do emprego.

O PIT prevê, como uma das suas definições centrais: ser concebido nos três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, de modo a contemplar cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas, desenhadas de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família. A intenção é facilitar a transição para a vida pós-escolar que complementa o plano educativo individual.

Esse documento leva em consideração o Plano Educativo Individual (PEI), que promove o suporte da equipe multidisciplinar, as cooperações e as parcerias com a comunidade local, de modo a inserir o indivíduo nas experiências de uma atividade profissional. O PIT é um documento que planeja um projeto de vida para o convívio em sociedade com adequada inserção familiar, social e laboral, quando for possível. Esse documento é elaborado com metas a serem definidas em curto, médio e longo prazo. A fim de promover capacitação para inserção familiar e comunitária, visa uma vida de qualidade. Um ponto importante desse documento é a sua flexibilidade, pois ele deve responder às expectativas dos pais e às aspirações e desejos do jovem.

Esse inciso fala em uma terminalidade que não planeja o que esse indivíduo pode fazer após sair do espaço escolar, proporcionando às famílias uma frustração sobre o que oferecer ao seu filho depois de sua saída. Muitos pais optam pela não aceitação da terminalidade específica, pois resulta em desânimo e na sensação de inutilidade dos filhos. A escola já possui dificuldade em incluir, elaborar o PEI; então, orquestrar a elaboração de um PIT é um empecilho a mais. Essa terminalidade é dada como um ponto final na vida daquele jovem, que pode ter sonhos que não foram realizados. Nesse sentido, a escola também traz o preconceito da inutilidade para esse jovem, sobretudo quando ele parte para o mundo laboral. Se os professores estão despreparados para inseri-lo no espaço escolar, essa dificuldade aumenta quando esse aluno parte para o mercado de trabalho.

O Brasil já tem a Lei de Cotas, mas para que esta seja de fato executada, é preciso formar a mão de obra destinada a essas vagas. A empresa é obrigada a colocar esse indivíduo de qualquer forma na sua empresa, e recaem sobre a mesma os custos ligados à formação desse indivíduo ou, então, à sua colocação em atividades insignificantes. Se existe a terminalidade específica, o seu intuito deveria ser a promoção de uma assistência de transição ao mundo laboral para esse aluno, similar ao processo desenvolvido em Portugal.

4.1 A pessoa com TEA e sua inserção no mercado de trabalho

Percebeu-se que, ao longo do tempo, a pessoa com TEA está conseguindo ter uma maior visibilidade em relação às suas dificuldades. Muitos estudiosos têm buscado alternativas que proporcionem a inclusão desse indivíduo na sociedade. Atualmente, há grandes avanços em pesquisa, e uma mobilização em relação à inclusão das pessoas com TEA em diversos espaços, como, por exemplo, escola, família, mundo do trabalho etc. Esses estudos visam o manejo dos comportamentos indesejados no indivíduo com TEA, promovendo, ao mesmo tempo, uma maior independência e melhoras nos seguintes quesitos: comunicação, interação, afetividade e socialização.

Desde dezembro de 2012, as pessoas com TEA são consideradas oficialmente pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, conforme estabelecido pela Lei n.º 12.764/2012 (Brasil, 2012). A sua inclusão no mercado de trabalho é assegurada pela Lei de Cotas, porém, sabe-se que a inserção da pessoa com TEA no mercado de trabalho requer uma sondagem em torno das habilidades, capacidades e do seu alto

funcionamento, uma vez que as empresas que incluem pessoas com TEA terão no seu espaço um indivíduo com alto índice de concentração, facilidade no cumprimento de regras e normas preestabelecidas, pontuais, responsáveis e detalhistas. Essas características podem fazer com que as empresas tenham um grande interesse na contratação de pessoas com TEA.

A falta de uma escuta qualificada em relação aos interesses da pessoa com deficiência subestima, por vezes, a capacidade e as habilidades da pessoa com TEA no processo de inserção do mesmo no mundo do trabalho. Não é levado em consideração o fato de que a pessoa com TEA tem o direito de escolher o caminho que quer seguir, deixando essa responsabilidade para seus tutores. A pessoa com TEA pode ter a habilidade comunicativa restrita, mas ela deve estar satisfeita com a função que vai desempenhar.

Embora haja vários estudos e uma visível sensibilização para inclusão da pessoa com TEA, ainda se ouve falar na dificuldade de inserção dessas pessoas no mundo do trabalho. Segundo a AAIDD (2016), 80% das pessoas com TEA ainda se encontram fora do mercado de trabalho. Então, questiona-se: o que falta para a devida inclusão dessa demanda que, cada vez mais, cresce em nossa sociedade? Por vezes, é a simples falta de conhecimento das empresas em relação às deficiências, assim como as famílias que não incentivam, estimulam e, até mesmo, não se esforçam para que ocorra a inclusão dos mesmos no mundo do trabalho.

Para que ocorra a inclusão das pessoas com TEA no mercado de trabalho, é necessária uma análise detalhada para identificar as suas capacidades, habilidades e interesses, a fim de adequar e verificar a intensidade do espectro do autista. Também é fundamental sondar a área de interesse do indivíduo, e se há possibilidade de adequação a novas vivências. É preciso ser sensível ao fato de que a pessoa com deficiências é um cidadão de direitos, escolhas e desejos.

Quando se fala sobre um indivíduo com TEA, o mesmo pode ter ou não uma série de demandas e requisitos, como:

- Dificuldades de se expressar (verbal ou não verbal);
- Capacidades de compreensão;
- Estereotipias;
- Manias;

- Repetições;
- Interesses restritos;
- Grau do Espectro do Autismo (leve ao severo).

Essas características podem ser a favor ou contra o indivíduo com TEA, no momento da sua inserção no mercado de trabalho. Contudo, em hipótese alguma, deve-se rotular a pessoa com TEA como incapaz, pois, em relação ao grau do espectro do autismo, o mesmo possui potenciais acentuados em determinadas áreas, ou seja, interesse registro que o leva a ter um grande domínio na área.

Segundo a empresa Specialisterne (2012), especialista em inserção da pessoa com TEA no mercado de trabalho, alguns pontos de aptidão de pessoas com TEA no mercado de trabalho são:

- Aptidão matemática, tecnologia musical e artística;
- Excelente capacidade de concentração, especialmente em áreas do seu interesse;
- Habilidades visuais proeminentes;
- Talento para atividades repetitivas e realização de tarefas metódicas, sem perder a concentração;
- Uma grande capacidade para compreender e lembrar de regras, padrões e conceitos concretos;
- Excelente memória de longo prazo, sobretudo para fatos estatísticos;
- Adesão a normas;
- Honestidade;
- Bilinguismo.

4.2 O processo de transição para a vida ativa

A transição para a vida pós-escolar constitui uma grande problemática no Brasil, em relação a qualquer cidadão comum, tornando-se mais complexa e grave quando se fala de jovens com deficiência intelectual.

Na Declaração de Salamanca, os Estados-membros afirmam que:

[...] os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta [...] (Unesco, 1994, p. 34).

Em Portugal, para suporte desse processo, existem os PIT, que, de acordo com o disposto no art. 14º, do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, deverão ser iniciados três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória (Portaria nº 275-A/2012, de 11 de setembro).

Observa-se que essa realidade não existe no Brasil. No contexto brasileiro, este processo de uma escola inclusiva ainda está em construção. Ocorre que, no término dos estudos, o aluno com deficiência fica ocioso, sobretudo quanto ao que fazer após a sua saída da escola. Por conseguinte, as famílias ficam desorientadas, pois não sabem como ocupar esse jovem que também tem sonhos e desejos, que não são levados em consideração. Aponta-se, neste tópico de estudo, uma necessidade do Brasil se espelhar no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, para promover a capacitação de profissionais que possam fazer uma rede capaz de beneficiar esse jovem, tornando o mesmo produtivo e melhorando a sua qualidade de vida.

Face a isso, o processo de transição deve implicar uma contínua participação do jovem, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços abrangidos, além de uma estreita colaboração com o mercado de trabalho, que receberá estes adultos numa nova fase da sua vida (Soriano, 2002).

Isso significa que o processo de transição para o mundo laboral do jovem com Necessidades Educativas Especiais (NEE) não é apenas responsabilidade da família, e sim de uma rede composta por vários profissionais, uma vez que a família possui grandes sobrecargas para que esse processo proporcione um bom resultado. Nesse sentido, é necessária a capacitação de profissionais no âmbito escolar, a conscientização familiar e social, e a busca de parcerias para qualificação e inserção desse público no mercado de trabalho.

Cabe ainda sublinhar que, em 2016, em sequência dessa linha de atuação, foi publicada a “Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs” (Kohler et al., 2016, p. 03), obra

centrada na planificação de uma transição pós-escolar, assente em cinco pontos essenciais, conforme a Figura 1, abaixo.



Figura 1 - Taxonomia para programas de transição (traduzido e adaptado de Kohler et al., 2016, p. 3)

4.3 Terminalidade específica

Os tópicos anteriormente expostos vêm trazer uma abordagem de aplicação da terminalidade específica, estabelecida na LDBN 9.394/96, tendo como referência a tese de mestrado de Rosa (2014), na qual a autora relata a sua experiência em um centro de referência a partir da terminalidade específica.

No estado do Maranhão, o Conselho Estadual de Educação (CEE) editou a Resolução nº 291/2002, a qual estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica, incluindo a normatização do funcionamento do Centro de Ensino de Educação Especial (CEEE) Helena Antipoff, bem como os demais centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública estadual de ensino (Maranhão, 2002).

O Art. 28 da referida Resolução viabiliza, legalmente, o funcionamento do CEEE Helena Antipoff, ao caracterizar seu público-alvo. Fica, portanto, definido que:

Art. 28 - A partir de 14 anos, os alunos com necessidades educacionais especiais, podem receber, em caráter extraordinário e de acordo com a opção das famílias, *educação profissional nas oficinas pedagógicas* das escolas especiais ou das instituições educacionais especializadas, quando esgotados todos os recursos da escola regular para prover adequadamente esta modalidade de educação ou quando, em razão da complexidade de suas necessidades especiais, demandarem apoios e ajudas intensos e contínuos para acesso ao currículo (Maranhão, 2002, p. 7, grifo nosso).

O acolhimento e encaminhamento do jovem com deficiência para os serviços que o CEEE Helena Antipoff oferece são feitos a partir de uma anamnese para definir se esse jovem se adequa, realmente, ao público-alvo do Centro. Essa anamnese serve para investigar a história de vida do sujeito, desde a sua concepção até a sua procura pelo atendimento especializado. Vale ressaltar que o sujeito também é avaliado, em particular, pela pedagoga e pela psicóloga. Essas profissionais fazem, em conjunto, uma síntese de avaliação diagnóstica e autorizam, ou não, sua matrícula no Centro.

De modo particular, traz-se uma análise para contribuir com o processo de acolhimento e encaminhamento do jovem com deficiência ao Centro. Esse jovem deveria ser encaminhado através de parceria entre a escola e o Centro. Da mesma forma, a escola deveria encaminhar uma via do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do PIT desse indivíduo. Assim, o Centro já teria uma base sobre qual serviço de profissionalização seria do interesse do jovem. Observa Rosa (2014, p. 84) que:

As atividades de preparação para o trabalho englobam tanto a identificação das competências e habilidades básicas e dos interesses dos sujeitos, que serão explorados e fortalecidos pelas oficinas pedagógicas e pelo programa de competência de vida, bem como pela oferta concomitante de atividades complementares como arte, educação física, dança, psicomotricidade e informática.

Atualmente, o CEEE Helena Antipoff oferece as oficinas de encadernação e cópia, de reciclagem de papel e de trabalhos manuais. Além disso, também oferece uma oficina de cerâmica, de jardinagem e paisagismo, bem como laboratório de alimentação e nutrição. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro, essas oficinas pedagógicas “oportunizam aos alunos com deficiência intelectual e múltipla a aprendizagem das habilidades básicas, específicas e de gestão, tendo em vista a preparação para o trabalho e a convivência na comunidade”. (Maranhão, 2009, p. 30).

Sobre a instituição descrita acima, esta leva em consideração o interesse individual dos a escolha dos alunos, pois as oficinas são pré-definidas pelo Centro. Em outras palavras, os interesses do indivíduo são tolhidos e, de certa forma, são impedidos de sonhar mais alto, especialmente quando ocorre a escolha de uma profissão que seja divergente com aquelas já previamente estabelecidas pelo Centro.

Segundo Tanaka e Manzini (2005), as pesquisas têm apontado que a falha no processo de formação e qualificação profissional é um dos aspectos que podem dificultar a inclusão da pessoa com deficiência intelectual no trabalho.

No Brasil, essa formação tem frequentemente ocorrido por intermédio de programas desenvolvidos por oficinas pedagógicas ou protegidas de instituições de ensino especial. Entretanto, existem críticas em relação aos procedimentos que esses programas utilizam, por considerar que as atividades comumente ensinadas, como artesanato, tapeçaria e marcenaria, são selecionadas mais em função dos recursos materiais disponíveis e da tradição institucional do que da demanda do mercado de trabalho, pouco contribuindo para efetivamente qualificar essa população (Tanaka & Manzini, 2005, p. 275).

Ao longo do tempo, o Centro não vem se atualizando em novos estudos quanto ao mundo do trabalho e da inserção da pessoa com deficiência. O aspecto da tradição, tal como ressaltado pelos autores, fica evidente na estrutura curricular do Centro que, na última década, não sofreu nenhuma alteração na tipificação de suas oficinas pedagógicas. O Centro ainda permanece arraigado nas concepções e práticas educacionais, ou seja, o pressuposto da aprendizagem pelo concreto e, conseqüentemente, a intensa divisão entre trabalho manual e intelectual. Ao analisar com atenção, o desafio parece ceder lugar ao treino, característico das práticas adaptativas do movimento de integração na escola regular.

O aspecto agravante dessa prática adaptativo-integrativa está no fato de se insistir para que o treino se realize a partir do que é concreto, ou seja, palpável, tangível, insistentemente reproduzido, de forma alienante, supondo que os alunos com deficiência mental só “*aprendem no concreto!*” (Batista & Mantoan, 2007, p. 20, grifo do autor).

Um ponto muito importante, citado por Maranhão (2014, p. 86), tem a ver com a utilização das novas tecnologias.

Podemos citar a utilização (de) limitada das novas tecnologias, uma vez que as atividades complementares de informática educacional privilegiam o aspecto mais lúdico da tecnologia, “com a criação de desenhos, pinturas e texto” (Maranhão, 2009). Reconhecemos a importância da ferramenta tecnológica no processo ensino- aprendizagem, mas acreditamos que o jovem com deficiência intelectual possa ser mais (e melhor) desafiado neste processo. Além disso, se estamos em “novos” tempos, de informatização das comunicações, há que se pensar em propostas de formação profissional que considerem as demandas da contemporaneidade.

Uma nova concepção de sociedade tecnológica está cada vez mais no horizonte, invadindo o sistema educacional. Sendo assim, qual o motivo para o preconceito quanto à inserção das tecnologias na vida da pessoa com deficiência, uma vez que há estudos que comprovam que, dentro do TEA, é possível aprender de forma excepcional, mesmo em casos graves?

Com o intuito de justificar os benefícios das tecnologias digitais, Almeida (2005) relata as dificuldades que as pessoas com autismo têm no que se refere aos relacionamentos e, em geral, com o meio social. Conforme o autor:

No entanto, por contarem com um pensamento visual (visualização vivida) e uma ótima memória, os autistas podem fazer do computador um meio de expressão e mesmo de sustento; podem também utilizar a *Internet* para travar relações com o que lhes é mais apavorante: o mundo exterior. O trabalho no computador se caracteriza por ser essencialmente solitário, daí a afinidade. Além disso, pela dificuldade em manter contato interpessoal face a face, o e-mail é uma forma de estabelecer contato interpessoal (Almeida, 2005, p. 104).

A reflexão acerca do ensino de pessoas com autismo agregado às tecnologias digitais é útil não somente para o atendimento educacional desse público específico, mas também pela contribuição de repensar a educação de todas as pessoas. O fato é que, quando o aprendizado de pessoas com barreiras cognitivas e sociais é viabilizado, beneficiam-se não somente os autistas, mas também outros públicos com dificuldades de aprendizagem. Essas pessoas, na maioria das vezes, não são identificadas pelo sistema escolar.

Acreditamos que o computador é uma ferramenta que facilita o ensinar e o aprender e que não podemos mais evitá-lo como um instrumento de Educação, seja de pessoas com necessidades especiais ou não. Essa ferramenta permite amenizar as barreiras entre o mundo físico e o aluno que, através do desenho, pode se comunicar e produzir conhecimento, explorando e executando as suas próprias ações (Almeida, 2005, p. 200).

No artigo das autoras Raposo e Souza (2018), a respeito das tecnologias para o autismo e para o seu desenvolvimento, observa-se que elas trazem dados significativos. As atuais pesquisas sobre tecnologias digitais, no ensino de pessoas com TEA, têm demonstrado resultados persistentes no sentido de comprovar os benefícios das tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências comunicativas, cognitivas, sociais e emocionais.

Dentre os benefícios constatados, pode-se destacar a pertinência das ferramentas digitais para a promoção de maior autonomia, atenção, autorregulação e coordenação viso- motora. Essas ferramentas reduzem comportamentos de agitação e movimentos disruptivos. Sobre o desenvolvimento da coordenação viso-motora, algumas pesquisas têm demonstrado que as ferramentas imbuídas de tecnologias do tipo “touch” são relevantes, por acionarem o sistema hepático e mecanismos neurofisiológicos, bem como permitirem maior acessibilidade de pessoas com TEA no manuseio do produto.

Outro aspecto revelado é a flexibilidade dos ambientes digitais, que permitem maior controle e manipulação de suas variáveis, possibilitando, por exemplo, a adequação do ambiente aos níveis de dificuldade vivenciados pelos sujeitos com autismo.

Gomes, (2015) descreveram, ainda como resultados da investigação, a importância das ferramentas digitais para a aprendizagem de conteúdos escolares, como a leitura e a escrita.

Então, mediante o exposto, é perceptível a possibilidade da pessoa com TEA se inserir no mundo do trabalho, sem estar restrita apenas aos vícios das oficinas pedagógicas, que limitam sonhos e possibilidades da pessoa com deficiência no mundo do trabalho. O mais importante a ser destacado é a necessidade da parceria da escola com o Centro, com o estabelecimento de uma rede de interesses vocacionais dos alunos com deficiência. Isso também cria uma estratégia de qualificação, acompanhamento e inserção desse indivíduo no mundo laboral.

5 PROJETO DE INTERVENÇÃO

5.1 Enquadramento

5.1.1 Breve contextualização

Tendo em vista que no Brasil, especificamente no estado do Maranhão, no município de São Luís, o acesso da pessoa com deficiência ao sistema educacional ainda passa por muitas quebras de barreiras, já é possível perceber uma evolução, ainda que lentamente, no que se refere às oportunidades e qualidade da oferta.

A visão que o aluno com deficiências tem quando vai para escola, é que ele apenas precisa se socializar, mas isso não é fazer inclusão. O aluno com deficiência tem o direito de aprender e de ter profissionais capacitados para promover a sua inclusão, por isso a necessidade de elaboração do Programa Educativo Individualizado (PEI), que ainda é um instrumento banalizado e visto como um documento sem utilidade, pela falta de capacitação dos educadores na sua elaboração.

Se elaborado com cuidado e responsabilidade, o PEI pode auxiliar na promoção do desenvolvimento das habilidades e competências ao longo do ano letivo e da vida escolar do aluno. Infelizmente, por vezes, muitas escolas oferecem ao aluno com NEE apenas uma “falsa” inclusão, que acaba por não estimular verdadeiramente o desenvolvimento das capacidades que o indivíduo tem ou que poderia vir a ter. Assim, nessas situações, os educandos frequentemente repetem o ano letivo, apenas para experimentar mais “socialização”.

[...] Para uma escola inclusiva, precisamos desfazer a ideia de homogeneidade e ter a consciência das diferenças [...] a aprendizagem é algo individual que ocorre no âmbito coletivo [...] para a promoção do desenvolvimento, estabelecer o princípio da organização do plano de ensino didático voltado para a real condição do grupo, valorizando a coletividade (Ramos, 2016, p. 69).

Se na etapa anterior ele não adquiriu, na visão de muitos, a “socialização, e nem a aprendizagem”, possivelmente o comportamento dos profissionais da educação diante dos educandos com deficiência será de descrédito. Essas atitudes não enriquecem nem o aluno e nem a escola. Muitos desses alunos chegam ao espaço escolar com distorção em relação à idade e série, e essas tomadas de decisão fazem com que se sintam desmotivados, desvalorizados, objetos de “chacota” e de exclusão. Muitos professores ainda não conseguem ser sensíveis às adequações curriculares destinadas aos alunos com deficiência.

Devido à conduta citada acima no espaço escolar, os alunos se evadem da escola. As

famílias se decepcionam, pois a escola é um espaço que deveria apoiar os alunos, independente de sua condição, assim como as suas famílias. A falta de credibilidade nesses educandos acaba causando frustrações, uma vez que o espaço escolar deveria promover o acolhimento e o preparo. Ao invés dessas atitudes, os professores oferecem descredibilidade com a terminalidade específica, que é garantida em lei. Ainda assim, muitos pais não aceitam, e preferem que seus filhos sejam apenas mais “um” na escola. Tais atitudes não são boas para ninguém: escola, aluno e família. Quando a pessoa com deficiência não é incluída, suas dificuldades serão maiores na vida laboral. “O diferencial da escola inclusiva é justamente a valorização da vida, da construção de atitudes, do respeito ao outro. Além, obviamente, dos conteúdos escolares”. (Ramos, 2016, p. 47).

Para que a inclusão seja ofertada com qualidade e com resultados satisfatórios, é necessário que a equipe escolar esteja devidamente habilitada, e que cada um saiba das suas funções dentro desse espaço. A escola precisa estar preparada para promover a inclusão verdadeira, não apenas utópica, como muitos acreditam. Até quem defende a inclusão, por vezes, não sabe o caminho a trilhar nesse processo.

A presente proposta de intervenção está entrelaçada com as realidades que a investigadora presenciou ao longo da sua vida profissional, seja nas salas de recursos ou nas salas regulares, quando inúmeros adolescentes com deficiência adentravam ao espaço escolar como repetentes da mesma série. Para a maioria, a idade não era compatível com a série, o que levava ao seguinte questionamento: o que fazer com esses alunos, já que muitos têm potencialidades para o mercado de trabalho?

O programa Plano Individual de Transição (PIT) desenvolvido na Europa, especificamente em Portugal, poderia ser a resposta para esta questão e, por esse motivo, a presente pesquisa se centra nesse programa.

Esta pesquisa objetiva a implementação do PIT ao mundo laboral para a pessoa com deficiência, mais especificamente após a sua vida escolar. Ainda hoje se está focado apenas no processo de inclusão no espaço escolar, enquanto a sua saída desse espaço fica perdida no processo. Nesse sentido, observa-se que essa etapa fica esquecida dentro desse processo. Por outro lado, mediante a Lei de Políticas de Cotas nas empresas para a de Pessoas com Deficiência (PCD), muitas delas buscam profissionais, mas o preenchimento das vagas se torna algo “complicado”. As empresas precisam entender melhor as deficiências, assim como as

habilidades e competências desses indivíduos,

tendo em vista uma melhor inserção no espaço laboral. Acredita-se que, para proporcionar essa inserção, é necessária a parceria das escolas com os centros de formação.

A legislação portuguesa, por sua vez, que visa a transição do mundo escolar para o trabalho com a elaboração do PIT (como algo mais estruturado), propõe não apenas inserir essa pessoa no mundo laboral, mas sim prepará-la para ser incluída em um universo dinâmico, competitivo e exigente.

Para além do exposto, este estudo de caso parte de uma experiência na área da educação especial. Essa vivência, na realidade, incluiu muitos outros casos que foram vividos ao longo de práticas em sala de AEE. No contexto dos casos vivenciados, foram encontrados vários jovens que estão com distorção de idade/série, já que o objetivo é estar em sala de aula regular. O AEE, por seu turno, propõe desenvolver os aspectos de socialização e potencializar as habilidades dos alunos, uma vez que esse posicionamento vai no mesmo sentido das legislações que visam a matrícula de crianças e adolescentes, com ou sem deficiência, na série correspondente à sua faixa etária.

Considerando a realidade anteriormente exposta, esta pesquisa atua, mais precisamente, ao lado da professora da sala de recursos, responsável pelo atendimento da aluna "L". Juntamente com ela foi elaborado o seu PIT, tendo como referência o PEI. A família foi uma aliada muito importante nesse processo, pois esteve presente no desenvolvimento da pesquisa. Após a elaboração do PIT, procurou-se uma parceria para a qualificação profissional da aluna mediante as metas traçadas no PIT, levando em consideração os seus interesses e adequando quando foi necessário. Assim, o intuito foi a implementação do PIT como modelo para a rede estadual de ensino.

O esforço seguiu no sentido da participação do Estado, das escolas, das famílias e da sociedade. A participação, neste caso, teve como intenção a inserção da aluna no mercado de trabalho, para além da oferta de um suporte às empresas que oferecem vagas para PCD.

6 INTERVENÇÃO

6.1 Objetivos

Em geral, os objetivos evidenciam a intenção de um trabalho, isto é, coincidem com a finalidade do trabalho, “permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais” (Batista & Sousa, 2011, p. 26).

Conforme o exposto, foram traçados quatro objetivos que pretendem orientar esta intervenção (investigação-ação):

- Elaborar um PIT, junto com a professora da sala de atendimento especializado que faz as intervenções com a aluna “L”;
- Implementar o PIT à imagem do modelo português, junto à equipe escolar e à aluna alvo da pesquisa;
- Propiciar à aluna com TEA a oportunidade de transição da escola para a inserção no mercado laboral, proporcionando vivências, experiências e formação profissionais.

6.2 Metodologia e procedimentos

O projeto de intervenção (investigação-ação), na rede estadual de ensino, contou com o contato com uma aluna com um diagnóstico de perturbação no espectro do autismo (PEA). A mesma está cursando o 1º ano do Ensino Médio, em uma escola de tempo integral, no ano de 2019 e no 2º ano de 2020. Realizou-se a pesquisa quando a aluna estava cursando o 2º ano do Ensino Médio.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, a intervenção iniciou-se com:

- 1) Realização de uma entrevista com a aluna “L”, com seus familiares e com a professora da sala de atendimento multifuncional, ocasião em que foram elaborados o seu PEI e o PIT, levando sempre em consideração os interesses, habilidades e competências da aluna.
- 2) Após as etapas de entrevista, na elaboração do PIT que a aluna iria realizar, traçando-se um perfil de trabalho para estágio de observação/ação em creche de animais domésticos.
- 3) Durante o estágio, o PIT foi implementado e a aluna foi devidamente acompanhada, sobretudo nos momentos de intervenção, ocasião em que foi constantemente avaliada dentro das questões de interação, comunicação e

socialização na empresa, aspectos inerentes à sua patologia, e necessários ao ambiente de trabalho.

Para realizar a avaliação inicial, monitorizar a intervenção e avaliar os resultados, os instrumentos usados foram: entrevistas com a aluna com TEA, que está regularmente matriculada na escola, com a professora da sala de AEE e com a família da aluna, a fim de delinear o seu PIT. Foram levados em consideração seus desejos, sonhos e vontades acerca de suas escolhas e aptidões para as áreas apontadas por ela.

Após a realização das entrevistas, foi elaborado o PIT em conjunto com a professora da sala de AEE, e planificadas as metas de formação e estágio para a aluna.

Além disso, ao longo da pesquisa, o diário de bordo foi indispensável, sobretudo para complementar informações no desenvolvimento da pesquisa quanto às vivências da aluna.

Outrossim, as parcerias efetivadas incluíram capacitações, estágios e visitas, que foram importantes para a implementação e aplicação de questionários antes, durante e depois. (Apêndices/Anexos 6 a 10).

A partir disso, relembra-se o objetivo central desta pesquisa, que é promover a implementação do PIT a uma aluna com TEA, e expor à sociedade brasileira o fato de que as pessoas com deficiências podem sonhar mais alto, que os sistemas de ensino devem rever suas práticas de terminalidades específicas e adotar o PIT a partir do modelo português. O foco é contribuir para a qualidade de vida, protagonismo e autoestima dos alunos com deficiência.

6.2.1 Fase de planejamento

O modelo do PIT executado em Portugal foi elaborado para a aluna “L”, com TEA, que encontra-se na 2^o Série do Ensino Médio, faltando apenas um ano para a conclusão dos seus estudos. Ela é discente da rede estadual de ensino integral, e encontra-se na escola com carga horária de 10 horas diárias. Em sua rotina diária, frequenta a sala de recurso duas vezes, uma pela manhã e outra pela tarde, e participa do processo de socialização em sala de aula regular.

A equipe de professores, apesar de um trabalho árduo da gestão pedagógica para a promoção da inclusão dos professores, ainda encontram dificuldades na elaboração do PEI, sendo esse documento de responsabilidade de elaboração e aplicação da professora

da sala de recurso. Logo, essa aluna acaba participando de forma superficial às atividades.

A aluna, ao longo do processo de inclusão escolar, vivenciou junto com a família muitos preconceitos e barreiras, próprias da sua realidade e que incluem aspectos como:

- Formação específica dos professores; (ausência de formação específica dos professores?);
- A exigência da Secretaria de Educação é que essa aluna seja submetida à terminalidade específica;
- Os desafios da inclusão no ensino médio, uma vez que os professores estão focados no ingresso dos alunos nas universidades;
- Não estar alfabetizada, mesmo estando no ensino médio;
- Superproteção dos pais.

Em relação à implementação do modelo PIT com esta aluna, a intervenção foi composta

por:

- Entrevista com a gestão pedagógica da escola;
- Entrevista com a aluna objeto da pesquisa (com entrevistas inicial e final à pesquisa);
- Entrevista com professores da sala de recurso (com entrevistas inicial e final à pesquisa);
- Entrevista com os pais e/ou responsáveis (com entrevistas inicial e final à pesquisa);
- Elaboração do PIT em conjunto com os professores da sala de recursos;
- Levantamento das habilidades e desejos da aluna (aplicação de entrevista inicial à pesquisa);
- Busca de empresa parceira para estágio supervisionado - com entrevistas inicial e final à pesquisa, com foco no desenvolvimento da aluna;
- Monitoramento do estágio supervisionado (com apoio de grelhas de observação);
- Sensibilização da empresa para inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho (aplicação de questionário inicial e final à pesquisa);

- Entrega à escola de um portfólio de intervenção da aluna e aos pais e professores da aluna (perfil pessoal e profissional/formação/estágio supervisionado, e obstáculos e desafios passados pela aluna e pesquisadora);
- Formação da equipe escolar para a elaboração de portfólio, qualificação e inserção à vida ativa.

6.2.2 Fase do desenvolvimento

O desenvolvimento desta intervenção se subdivide em dois momentos:

- i. Intervenções acadêmicas junto aos professores de sala de recurso que atendia a discente;
- ii. Implementação do PIT - Inserção da aluna ao mundo laboral;
- iii. Intervenção acadêmica: aprendizagens relacionadas com a leitura, escrita e cálculo.

No mês de novembro de 2020, foi realizada entrevista com a aluna, cujo objetivo era conhecer um pouco sobre as suas aspirações, interesses, expectativas e potencialidades. Esses aspectos foram importantes para a elaboração do PIT, documento que está anexado ao final deste trabalho.

No mesmo mês, a gestão pedagógica da escola acolheu a pesquisa de forma desafiadora. Durante o diálogo, a gestora pedagógica relatou que: a escola tem seu funcionamento em tempo integral (das 7h30 às 18h); na cidade, há dois tipos de escola integral, a educa mais e a profissionalizante. O modelo da educa mais prevê a conclusão da educação básica no nível e formação para o mundo do trabalho, incluindo a preparação para o vestibular (universidades).

A gestora também relatou que a aluna adentrou no espaço escolar no final do ano letivo de 2019, e que, no processo de inclusão na escola, foram quebradas diversas barreiras, uma vez que as principais dificuldades do autismo são: interação, socialização e comunicação.

A aluna foi diagnosticada desde a infância por uma equipe multidisciplinar com Transtorno do Espectro do Autismo, e a sua frequência na escola trouxe quebras de barreiras diárias (matrículas, acesso, permanência e qualidade do ensino) voltadas à inclusão, já que o modelo da escola não foi “pensado” para o atendimento dessa clientela.

Mesmo assim, a escola conta com uma gestão que busca a melhoria, que não negou a matrícula, e que promoveu a socialização nas salas regulares e atendimentos em sala de recurso duas vezes ao dia, duas vezes na semana. A aluna foi inserida em todos os projetos da escola, porém, os professores apresentaram dificuldade nas adequações e flexibilização de currículo. Tal realidade é comum em todo o município.

No dia 02 de março, uma das professoras de AEE que atende a aluna foi ouvida. Durante a entrevista, ela relatou que a aluna adentrou na escola no final do ano letivo de 2019, com diagnóstico de TEA, e comprometimento intelectual moderado. A aluna também não era alfabetizada (essa não alfabetização se dá por diversos fatores possíveis: negligências no acesso à escola, acesso a profissionais desqualificados, não acesso à intervenção na sala de recurso e falta do PEI).

A professora comentou que a aluna não gostava de ficar sozinha, preferia sempre estar acompanhada, pois se sentia melhor e acolhida. A aluna tinha uma boa relação com os colegas de sala de aula, o que era muito bom para a elaboração do PIT. A aluna estava sendo qualificada e inserida no mercado de trabalho e, para isso, precisava interagir com situações desse universo. Nesse dia, a professora deu acesso ao PEI à pesquisadora, documento que relatava as suas dificuldades, habilidades, intervenção e os dias de acompanhamento.

No dia 11 de março foi a oportunidade para conhecer melhor a família de “L”, a vivência no seio familiar e as aspirações em relação à aluna, seus interesses e expectativas quanto à vida pós-escolar. Para tanto, elaborou-se um questionário para melhor direcionar a conversa com seus pais. Eles expuseram os desafios em relação ao diagnóstico da aluna, incluindo o encerramento do seu laudo somente quando ela completou seis anos de idade. Apesar de uma busca incessante da família a profissionais de saúde, pois era perceptível o seu desenvolvimento tardio, somente após esse laudo eles tiveram a ajuda de diversos profissionais, como neuropediatra, psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagoga e terapeuta ocupacional.

A sala de recursos, entre outros espaços, se destina a apoiar o desenvolvimento da aluna. No início, a família teve um choque ao considerar as dificuldades que a aluna poderia passar com o preconceito. Havia também muita preocupação sobre a possibilidade de acontecer algo com eles, surgindo a indagação: como é que ela vai se “virar na vida”?

Os pais não se queixavam muito em relação às terapias e ao desenvolvimento da “L”. A

mãe, por diversas vezes, expôs a mágoa e a negligência no processo de inclusão em sala de aula e nas escolas por onde “L” passou. Assim, o analfabetismo da aluna resulta da falta de intervenções significativas e pontuais para o desenvolvimento cognitivo. Este, embora seja lento, pode ser estimulado de diversas maneiras. Os estímulos cognitivos e motores precoces trazem ganhos significativos à vida da pessoa com deficiência, inclusive nos casos de pessoas com TEA (Gomes, 2015).

A mãe relatou que, apesar de todo o descaso sofrido pela aluna, ela se sentiu aceita e acolhida na escola Margarida Pires Leal, onde está matriculada atualmente.

Quando foi apresentada a proposta de intervenção, a família se mostrou empolgada pois a aluna poderia concluir os estudos, considerando a alta de diversas terapias que fazia. Foi questionado aos pais sobre os interesses laborais de “L”, e a mãe destacou o interesse pela medicina veterinária e pela atividade de cozinheira. No entanto, a mãe impediu as atividades na cozinha, por ter medo que “L” se machucasse com fogo, facas etc. A aluna foi também descrita como mais apegada ao pai, apresentando um interesse pela língua inglesa e com habilidade no uso de computadores.

Diante do cenário mundial de uma crise pandêmica de Covid-19, ocasião em que as aulas ocorrem de maneira remota e sistemática, a aluna recebeu dos seus professores atividades de alfabetização, mesmo estando no ensino médio.

Em 20 abril de 2020, ocorreu uma conversa com a equipe escolar e familiares, período em que, junto com a família, teve início a elaboração de um plano de ação interventivo (Apêndice 11) de habilidades leitoras, escritas e noções básicas de matemática, a fim de promover em “L” uma melhor desenvoltura na sua inserção no mundo laboral.

No dia 07 de julho de 2020 foram entregues as atividades personalizadas (material estruturado) e, em 29 de junho de 2020, a investigadora esteve na casa da aluna, quando conversou com os pais e a irmã mais velha, de 22 anos, a qual ficou responsável pela intervenção com a aluna e na continuidade do planejamento que foi deixado pela pesquisadora. O material entregue foi estruturado mediante conversa com a equipe escolar que acompanhava a aluna (fotos do *kit* entregue em anexo).

Em 15 de julho foi agendada uma visita diagnóstica sobre o desenvolvimento da aluna em relação às atividades. A família ressaltou que a aluna estava muito motivada pela atividade, e que tinha mais prazer com os exercícios deixados pela

pesquisadora do que os enviados pela escola. Com as atividades estruturadas, a aluna conseguiu absorver

muito bem o conteúdo. (Apêndice 16 – grelha de observação)

Foi realizada uma sondagem de aprendizagem, e percebeu-se que, de fato, a aluna tinha absorvido muita coisa, além de ter uma ótima percepção em relação ao material de português. Entretanto, ela tinha algumas dificuldades com conceitos básicos matemáticos, além de ser um pouco impaciente. Considerando essas observações da pesquisadora, solicitou-se que a família continuasse o treinamento com o material até a entrega de novas atividades interventivas, fato que ocorreu no dia 20 de agosto de 2020.

Em 18 de setembro de 2020, a investigadora esteve novamente com a aluna para validar as aprendizagens adquiridas com o material deixado. Nessa oportunidade, constataram-se os avanços da aluna quanto à aprendizagem leitora e escrita. Através das atividades de sondagem, a aluna estava no nível de escrita silábico, com valor sonoro e em transição para a silábica alfabética, como pode ser visualizado nas imagens abaixo:

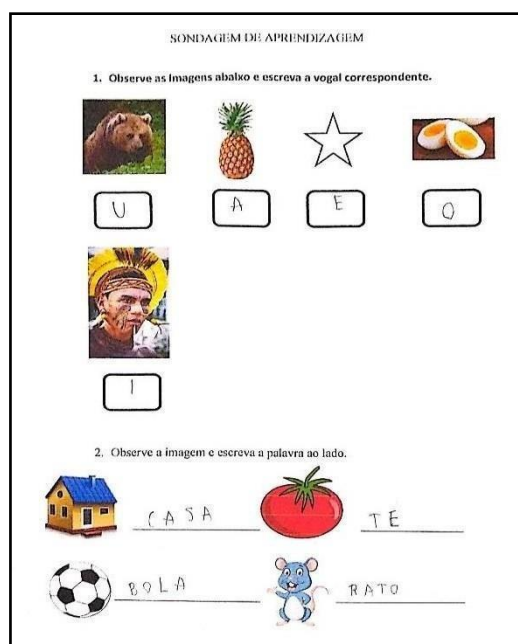


Figura 2 - Atividade de sondagem de hipóteses silábicas

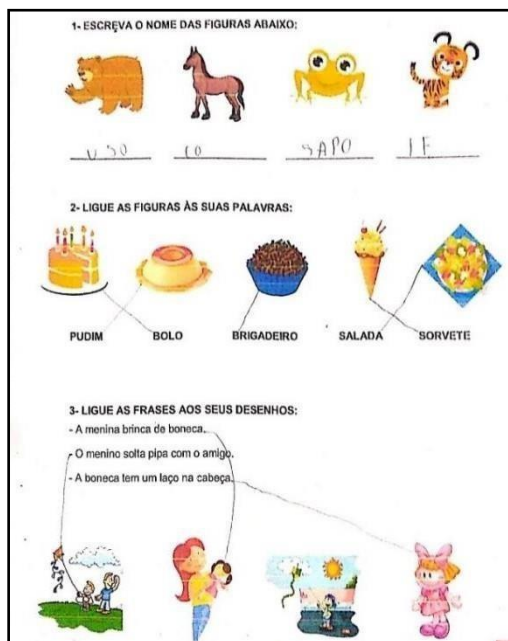


Figura 3 - Atividade de sondagem de hipóteses silábicas

Grandes avanços também foram perceptíveis quanto às noções básicas de matemática, pois a aluna era muito impaciente para a contagem de números, relação de quantidade com números e agrupamentos, e relação entre maior e menor. Tal barreira foi quebrada pela aluna, mediante intervenções pontuais entre a pesquisadora e a professora da sala de recursos. Esses avanços podem ser verificados na imagem abaixo:

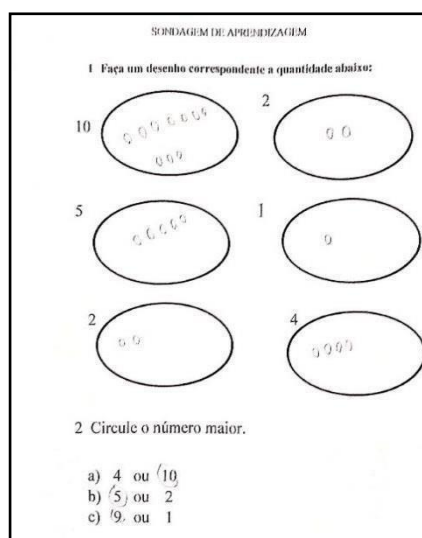


Figura 4 - Testagem de aquisição de conceitos básicos matemático

Após as sondagens, entrou-se em contato com a professora da sala de recursos para informar sobre os avanços da aluna. Tratou-se da elaboração de novos materiais de intervenção leitora e escrita, além de conceitos matemáticos básicos voltados ao avanço de habilidades. Como exemplo a Figura 2 e 3, faz menção à interpretação de texto sobre

a imagem e a frase, apontando a habilidade de interpretação a partir da imagem (essa questão foi lida para a aluna; ela conseguiu fazer o pareamento sistemático da imagem com a frase lida).

Após a aplicação da sondagem com a aluna, foi realizada uma conversa (Apêndice 16), com os seus responsáveis (pai, mãe e irmã). Na ocasião, a família destacou que, na entrega da segunda parte do material, “L”, apesar de gostar das atividades, às vezes demonstrava resistência em sua execução. Contudo, seus responsáveis estavam maravilhados pelos resultados já conquistados (em relação à aprendizagem das vogais e das sílabas) pela aluna durante a execução do projeto. A família revezava as atividades de “L” com a professora da sala de recursos. As atividades do projeto de pesquisa eram realizadas em dias alternados, e no turno vespertino.

A família também comentou que as atividades estruturadas pela pesquisadora favoreciam a sua habilidade de autonomia. Em outras, “L” precisava de apoio, pois tinha dificuldades em absorver o conteúdo.

No dia 03 de outubro de 2020, através de uma conversa com a professora de atendimento educacional especializado, a mesma expôs a sua gratidão e felicidade pelo auxílio prestado. Ela destacou a importância do desenvolvimento da autonomia e independência para as pessoas com NEE, e citou o quanto seria interessante a implementação do PIT na rede de ensino do estado do Maranhão, pois facilitaria a inclusão de alunos com deficiências. Estes, quando encerram a educação básica, por vezes ficam isolados, sem interação com outros jovens com ou sem deficiências. Por viver em sociedade, sente-se a necessidade de se relacionar com outras pessoas, e para uma pessoa com deficiência não é diferente.

ii. Implementação do Plano Individual de Transição (PIT) – Inserção da aluna no mundo laboral

Em 28 de setembro de 2020, foi feito um contato com a empresa parceira que disponibilizou seu espaço para qualificação profissional da aluna atendida nesta pesquisa. Durante a conversa, discutiu-se sobre o projeto, as perspectivas, os desafios e as possibilidades de inclusão da aluna no mundo do trabalho. A empresa se dispôs a qualificar a aluna para o desenvolvimento das atividades, e assim, a agenda de “L” foi organizada quanto aos dias da semana e horários.

Conforme acordado com a família, a aluna ia duas vezes na semana (terça e sábado) à

empresa, e o tempo de duração do estágio foi de três meses, com início no dia 29 de setembro de 2020. Primeiramente, a aluna se ambientou com o local (este que a pesquisadora previamente já havia apresentado por fotos e Instagram da empresa à aluna), ocasião em que também teve uma conversa com o proprietário da empresa (sobre os dias de trabalho, como ela deveria ir vestida, se ela gostava de animais, entre outras observações), que foi gentil e acolhedor, mostrando-se um verdadeiro mentor nesse processo.

Em seu segundo dia de estágio (03 de outubro de 2020) na empresa, a aluna recebeu seu fardamento, e demonstrou felicidade e animação para iniciar as atividades. *A priori*, enquanto pesquisadora, coloquei-me à disposição para apoiar a empresa no que fosse necessário à aprendizagem da aluna, porém não foi necessário, já que “L” apresentou boa interação, comunicação e conseguiu responder com facilidade ao que lhe era orientado.



Figura 5 - A aluna devidamente fardada em seu primeiro dia de trabalho

A aluna ficou na empresa das 8h às 12h, e se fosse para permanecer durante todo o dia, ela não apresentaria resistência ou dificuldades. Ao desempenhar atividades com as quais se tem afinidade, a motivação ao trabalho aumenta, e o retorno à empresa é garantido.

Prezar pelo desenvolvimento da autonomia e independência da aluna, a fim de que ela conseguisse desenvolver suas habilidades de resolução de problemas, sem ajuda de outros, foi um dos objetivos deste estudo. Apesar da aluna ter o diagnóstico de TEA, ela precisa desenvolver habilidade para o seu dia a dia em sociedade e no mundo do trabalho:

obedecer às ordens do empregador, ajudar sempre que for necessário os seus colegas de trabalho, saber pedir licença para ir ao banheiro e beber água, ser respeitosa, ter autonomia ao chegar na empresa, tocar a companhia, identificar-se e dar “bom dia”.

Todas as habilidades e competências registradas acima, foram estimuladas junto a professora da sala de recurso em atendimentos online a aluna, e orientado a família e a equipe de trabalho do estágio, para incentivar os comportamentos no ambiente de trabalho com a aluna.



Figura 6 - A felicidade e satisfação da aluna ao receber seu fardamento de trabalho

A aluna esteve no local de estágio no período de 06 a 10 de outubro de 2020, com bastante autonomia para realizar todas as competências mencionadas. Uma particularidade que vale ressaltar diz respeito ao fato dela querer ficar no ambiente de trabalho após o seu horário laboral. Em relação a isso, frisou-se que as pessoas que trabalham têm o seu horário de entrada e saída e que, mesmo que se goste do local de trabalho, é preciso respeitar o tempo dedicado a ele.



Figura 7 - O primeiro dia de seu estágio

Ao longo do mês de outubro, durante o estágio da aluna, foram desenvolvidas a autonomia e a independência para todo o trabalho que seria desempenhado na empresa, desde a sua chegada no local de trabalho.

No dia 07 de novembro de 2020 foi encerrado o estágio da aluna na empresa. Ela fez muitas amizades e se tornou muito querida por todos. A aluna encerrou sua permanência na empresa antes do tempo previsto, pois o local passaria por ampliações e reformas. “L” foi avaliada como uma pessoa com excelentes competências sociais.

Apesar de gostar do local de trabalho, a aluna às vezes demonstrava resistência, o que resultava de eventos exteriores à sua ida, como visita de familiares queridos, superproteção dos seus familiares. Durante a supervisão, foram destacados esses pontos negativos e positivos com a família, de modo a promover um melhor direcionamento nessas ocasiões. O mundo do trabalho tem regras, as quais devem ser seguidas de acordo com cada instituição empregadora.

No dia 19 de novembro de 2020, via questionário *on-line*, o empregador respondeu algumas questões sobre o período de estágio da aluna “L” em sua empresa. (Apêndices 20)

6.3 Avaliação dos resultados da intervenção

Como explanado no desenvolvimento da intervenção, cita-se que o mesmo teve sua subdivisão em intervenções acadêmicas e laborais, em que as mesmas foram de extrema importância ao desenvolvimento da discente, uma vez que a leitura e a escrita são formas

de comunicação em uma sociedade, promovendo a percepção da aluna de que a escrita é diferente de desenhos, e que a leitura está entrelaçada aos códigos gráficos (escrita). Sendo assim, a avaliação é dividida em etapas de evolução.

A. Quanto aos desenvolvimentos/ aprendizagens acadêmicas

Na conquista da língua escrita, a criança constrói e reconstrói hipóteses à medida que assimila informações fornecidas pelo meio. É nesse sentido que ela contribui para os próprios avanços, já que não se trata em reproduzir simplesmente o que é dado. Há reestruturação que denota o empenho da criança para compreender o funcionamento da língua escrita. É esse empenho se traduz em níveis distintos de entendimento (Ferreiro & Teberosky, 1990, cap. 6).

Em análise aos níveis relativos à teoria da psicogênese:

Nível 01 - Garatujas: É quando a criança risca o papel sem ter um sentido próprio, ou ainda faz desenhos para representar a escrita. Ocorre a diferenciação de traçados do desenho e da escrita.

Nível 02 - Pré-silábico: É quando o infante começa a utilizar as letras (às vezes números) para escrever uma palavra. O importante desta fase, é que ela percebeu a função das letras. Geralmente, ela repete muito a letra “A” (pois é a primeira que aprende), ou usa as letras do seu nome trocando a ordem.

Nível 03 - Silábico sem valor sonoro: É quando a criança coloca a quantidade de letras conforme as sílabas da palavra, não se importando com o som. O mais importante nesta fase é observar o modo como lê o que ela acabou de escrever.

Nível 04 - Silábico com valor sonoro: É quando a criança começa a perceber que cada letra tem um som, então ela as usa de maneira proposital.

Nível 05 - Silábico alfabético: É quando ela consegue começar a entender que necessita de duas ou mais letras para formar o som certo da sílaba em questão, mas não usa em todas.

Sendo assim, a aluna, ao fim da pesquisa, encontrava-se em hipótese silábica nível 4, que se conhece como silábica com valor sonoro. A aluna teve grandes avanços no processo, com a elaboração de um *kit* de alfabetização (apêndice 12) construído pela pesquisadora para esse fim, em material estruturado baseado no livro “Ensino de leitura para pessoa com autismo”, por Camila Gomes (2015).

A leitura é uma habilidade complexa, que envolve uma série de aspectos e etapas que devem ser ensinados um a um, em pequenos passos, e o ensino desses passos devem ser

progressivos e sistemáticos, começando de habilidades simples às mais complexas. (Gomes, 2015, p. 21).

Gomes (2015) relata no seu livro, e foi levado em consideração na elaboração do material estruturado, sobre as rotas para o ensino de habilidades de leitura, como pode-se ver a seguir: “Analisamos os requisitos para poder desenvolver: Habilidades rudimentares ou Ensino de sílabas simples - programas informatizados (jogos e tarefas com o auxílio de tecnologia – computadores, tablets) - leitura oral - interpretação”. (Gomes, 2015, p.22).

- Em análise aos requisitos:

Na análise a essa obra, pôde-se analisar que infelizmente nem todas as pessoas com autismo podem aprender a ler, e as que adquirem essa habilidade possuem alguns pré- requisitos aos quais a aluna “L” já tinha, mas que a autora relata a sua importância em ensino de habilidades rudimentares ou ensino de sílabas simples - programas informatizados - leitura oral - interpretação.

A autora Gomes, 2015, orienta em sua obra que para o desenvolvimento de leitura fluente e/ou rudimentares de crianças com TEA a mesma, precisa se ser avaliado alguns itens que precisam ser ensinados, caso o discente não apresente esses requisitos: “Sentar e finalizar tarefas simples; Sentar e sua permanência; Emparelhamento de palavras impressas; Nomear figuras; Nomear vogais (Gomes, 2015, p. 23).

A aluna “L” já apresentava esses requisitos, então partiu-se para o Ensino de sílabas simples - programas informatizados (jogos e tarefas com o auxílio de tecnologia – computadores, tablets) - leitura oral - interpretação.

Nesse item foram usados como instrumentos avaliativos de pesquisa grelhas de observação com respostas sim/não, recebidas quinzenalmente com a família da aluna. (Apêndice 16 e 17)

Usou-se teste/sondas, como mostram as Figuras 2 e 3, em avaliação em domicílio (na casa da aluna), e verificou-se o quanto os materiais elaborados estavam surtindo efeitos ao aprendizado da aluna, pois o material não era apenas composto pela aquisição da leitura e escrita, mas fez-se também um trabalho com conceitos matemáticos (números, horas, tempo e dinheiro).

Percebeu-se o grande avanço da aluna que estava mais empoderada e curiosa pela aprendizagem, e o mesmo continuou sendo utilizado pela professora da sala de recursos junto à aluna nas aulas remotas.

Habilidades trabalhadas nesse item, necessárias para o uso na intervenção de inserção ao mundo laboral, foram sendo inseridas e mantidas à medida que foi sendo necessário, como será descrito no tópico B, abaixo.

B. Quanto ao desenvolvimento da intervenção laboral

Após o preparo das educadoras (pesquisadora/professora sala de recurso) da aluna “L”, e elaboração do PIT e as metas, a professora da sala de recurso manteve os trabalhos de intervenção acadêmica, e a pesquisadora sensibilizou a família da importância da emancipação da educanda ao processo de inserção profissional, após entrevistas com os pais, aluna, e equipe escolar e um olhar sensível às barreiras da aluna e interesses e afinidades da aluna.

A mesma foi preparada antecipadamente para ir ao ambiente que seria o local de estágio. A empresa pediu uma entrevista com ela, e a mesma conseguiu responder.

A equipe da empresa proporcionou à mesma treinamento para os cuidados com os cães que estavam hospedados na creche, no que ela se manteve disposta ao trabalho, mas precisando de auxílio, pois apresentou dificuldades em relação à proatividade.

A falta de proatividade acontece porque a aluna está muito condicionada pela sobreproteção dos pais.

À medida que o estágio prosseguia, a atividade da aluna foi registrada no diário de bordo e competências foram treinadas, tais como:

- Noções de tempo de trabalho (duração 4 horas);
- Horário que iniciava e terminava;
- Dias da semana;
- Autonomia na chegada à empresa e na saída;
- *Noção de quantidade*
- *Noção de conjunto*
- *Identificação do nome da empresa?*
- *Identificação do nome dos colegas?*
- Identificação do nome dos animais atendidos;

- Houve registros fotográficos da interação ao longo desses três meses de estágio;
- Avaliação final por questionário ao empregador e à aluna do tempo de estágio, já relatado ao corpo do trabalho.

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A educação inclusiva significa muito mais do que a inserção da pessoa com deficiência em uma sala de aula comum. Significa muito mais que adaptações de recursos, prédios e mobiliários. A educação inclusiva veio para mostrar que as sociedades discriminam o diferente. Todavia, assim como se discrimina, também se pode aprender a acolher e respeitar. Mandela (1994) citado por Silva (2015,p.8) diria que: “ninguém nasce odiando outra pessoa por sua religião, cor de pele ou origem, pois para odiar as pessoas precisam aprender a odiar, podem aprender a amar também”.

Vygotsky (1989) acreditava nas possibilidades de aprendizagem de todos os sujeitos, desde que lhes fossem oferecidas oportunidades adequadas e que seria necessário que investissem no seu potencial.

Ao longo desta pesquisa, a investigadora vivenciou alguns entraves que a acompanharam desde o início do seu desenvolvimento até a sua finalização. A implementação do PIT, no contexto brasileiro, é ainda algo muito complicado, com muitas barreiras em relação ao preconceito, à empatia e ao processo de inclusão, não só no contexto escolar, mas também no plano das relações sociais e familiares. Contraditoriamente, entra-se no contexto do “capacitismo”, quando os profissionais se recusam a enxergar o verdadeiro potencial desses alunos, de apenas apontando as suas incapacidades.

Ao iniciar as intervenções, a investigadora deparou-se com uma jovem cheia de potencial, sonhos de terminar os estudos e seguir uma carreira universitária no curso de medicina veterinária. Através das entrevistas realizadas com os familiares e profissionais da escola, percebeu-se que a mesma, em contexto terapêutico, é muito desenvolvida. Contudo, no contexto educacional, há um grande atraso, não por que a aluna não tem capacidade, mas pela falta de profissionais qualificados que lhe tivessem proporcionado uma intervenção significativa, oportunizando a leitura, escrita e conceitos diversos, habilidades que foram possíveis desenvolver nesta pesquisa.

O fato é que se percebeu que, para a mesma adentrar ao mundo do trabalho, competências básicas deveriam ser aprendidas. Ao planejar as intervenções que foram explanadas nesta pesquisa, observou-se que a aluna obteve grandes avanços na sua socialização e nas aprendizagens acadêmicas, sendo estes essenciais não só para a vida acadêmica e profissional, mas, sobretudo, para a vida em sociedade.

Ao iniciar o estágio com a aluna “L”, outros entraves se tornaram evidentes, ocasião em que foi observado que as empresas ainda têm muitos receios em

receber pessoas com

deficiência intelectual. Comumente, elas acreditam que os mesmos são violentos, enfurecidos e podem ser descontrolados. Esse preconceito dificulta a inserção dos mesmos no mundo do trabalho.

Em todo o caso, durante a pesquisa conheceu-se um espaço que acolheu a aluna, e que atua com animais (creche de animais). Esse lugar favoreceu o contexto já planejado no PIT da aluna "L". Durante o seu estágio, a aluna foi surpreendendo com a sua autonomia e independência, não necessitando de acompanhamento e da intervenção da pesquisadora, uma vez que sempre esteve engajada no trabalho e em suas atribuições. Entretanto, vale ressaltar que a aluna gostava muito de ir ao estágio, e ficava chateada quando estava no horário de sua saída. Devido a esse problema, foram articuladas intervenções com o conhecimento e reconhecimento de hora, dia, noite, semana, feriados e final de semana, que tiveram o apoio da professora da sala de recursos.

Ao longo desses três meses de estágio, observou-se que a aluna teve grandes avanços na sua socialização com os outros e no espaço familiar. Além disso, ela teve oportunidade de lidar com outras pessoas fora do seu contexto diário, e, nessas situações, soube lidar muito bem, apesar de, às vezes, estar irritada por acordar cedo e ir para o estágio. No entanto, vale sublinhar que, ao longo do dia, ela ia acalmando os ânimos e desenvolvia seu trabalho de forma pontual.

Este trabalho se encerra com algumas reflexões acerca da própria prática profissional da investigadora, que acredita que profissionais capacitados para inclusão devem se desapegar do currículo engessado (é o currículo o foco principal, é o resultado estatístico, não leva em consideração a diversidade) e promover o que Mantoan (2005), em suas obras, aborda sobre a atuação do professor. A escola e os professores devem pensar em um currículo que seja mais funcional e flexível, que articule as vivências do dia a dia, as quais devem estar entrelaçadas no currículo escolar. Precisa-se não só ser ousado para promover a inclusão, mas sim inovador e pesquisador, uma vez que a pesquisa alimenta boas práticas de desenvolvimento docente e discente. Por conseguinte, todos são beneficiados.

Apesar de apenas 1% das pessoas com TEA estar inserido no mundo do trabalho, é relevante pontuar que elas têm grandes potenciais. Porém em casos mais sensíveis precisam de uma avaliação criteriosa para a promoção e ligação ao mundo do trabalho. Isso não significa que é impossível. Pelo contrário, considera-se que todos os seres

humanos têm potencial para desenvolver suas habilidades e sonhos.

Diante do exposto, acredita-se que já é hora da sociedade brasileira olhar para as pessoas com deficiências intelectuais, sejam elas com TEA, Síndrome de Down ou outras com mais responsabilidade. Ao analisar com atenção são oferecidas, aos educandos sem deficiências, oportunidades para se inserirem no mundo do trabalho, prática que deve ser estendida aos outros com deficiência. O que falta é um olhar mais sensível voltado aos mesmos. É preciso entender que a escola é parceira das empresas e cursos de formação, facilitando o processo de transição desses indivíduos, para que os mesmos, ao terminarem seus estudos, tenham oportunidades de continuar a viver em sociedade, e não isolados dela. O que ocorre é que a maioria deles está isolado em seu seio familiar, e sem o devido preparo para lidar com o cotidiano, ou seja, com uma vida cheia de obstáculos. E mais: o que será desses jovens se, em um dado momento, os seus familiares chegarem a faltar?

As pessoas com TEA deveriam ter mais oportunidade no mundo do trabalho. Para isso, precisariam ser preparadas nos últimos três anos, antes da conclusão do Ensino Médio, pois preparar para a vida faz parte das obrigações docentes, seja na sala de aula regular ou nas salas de recurso. É urgente proporcionar a esses indivíduos a dignidade e as oportunidades de vida, pois, se a vida não é fácil para os que não apresentam deficiência, imagina para os que têm a questão do “capacitismo”, que deve ser extinta, pois todos possuem suas capacidades, talentos, habilidades e sonhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo disposto nesta pesquisa versa sobre a implementação de um programa de inserção ao mundo laboral de pessoas com deficiência, baseando-se em um modelo português de PIT.

A pesquisa foi realizada com uma aluna inserida nos anos finais do ensino médio, como dispôs a aplicação dos documentos oficiais do programa português, fazendo um paralelo acerca da legislação brasileira que versa sobre as mesmas temáticas.

O trabalho possibilitou uma análise crítica e interventiva dos entraves e possibilidades de inserção desses jovens com NEE ao mundo laboral. Mediante muitos desafios encontrados na pesquisa, como uma pandemia mundial, a Covid-19, que necessitou de um engajamento maior de pesquisadores e colaboradores.

Sendo assim, a intervenção necessitou, fora a implementação do programa de PIT, de uma intervenção acadêmica (noções básicas acadêmicas), que se fez necessário como descrito ao longo da pesquisa.

O trabalho cumpriu os objetivos propostos no projeto de pesquisa, promovendo ao objeto de estudo (aluna com TEA), a implementação do PIT. Porém, houve muitos entraves ao longo da aplicação, como a pandemia, nos locais com colaboradores de estágio para a aluna, que por ter TEA, a sociedade ainda se baseia em estereótipos equivocados e errôneos sobre o transtorno, pois sabe-se que essa população acometida pelo referido transtorno, pode vir a ter uma vida comum, levando em consideração intervenções precoces e o nível do transtorno, além de haver outras comunidades atreladas que precisam ser levadas em consideração.

Conclui-se que o Brasil é amparado por diversas políticas públicas de inclusão, porém, estas não estão sendo implementadas erroneamente, ocasionando ao educando uma série de problemáticas. Sendo assim, traz-se alguns questionamentos finais a esta pesquisa, como: formação inicial dos professores (licenciatura) para a empatia ao processo de inclusão, formação continuada (acerca da deficiência), sensibilização da comunidade escolar a respeito da pessoa com deficiência para ter adultos mais sensíveis e abertos ao processo de inclusão social, o engajamento da escola ao processo não apenas de inclusão social, mas inclusão de noções acadêmicas mínimas, parceria com a família para desmistificar as competências e habilidades que a pessoa com deficiência pode vir a ter com boas práticas de inclusão (familiar, escolar e social).

Deixa-se a essa pesquisa considerações pontuais para estudos futuros da pesquisadora

ou a quem interessar, pautados em estimulação precoce de alunos com TEA nos vieses: terapêutico, social-laboral, acadêmico e formação de professores.

Acredita-se que o Brasil já evoluiu muito, mas ainda há muito que sensibilizar a dignidade do outro, seja com ou sem deficiência, pois todos têm a necessidade de se tornar úteis para uma vida em sociedade.

BIBLIOGRAFIA

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD. (2016). Disponível em: 20/10/2021.

Definition of Intellectual Disability. Washington, D.C. <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>

Barnes, C., & Mercer, G. (2005). Deficiência, trabalho e bem-estar: desafiando a exclusão social das pessoas com deficiência. *Trabalho, Emprego e Sociedade*, 19(3), 527- 545. <https://doi.org/10.1177/0950017005055669>, disponível em: 14/10/2021.

Carvalho-Freitas, M. N., & Marques, A. L. (2009). Pessoas com deficiência e Trabalho: Percepção de gerentes e pós-graduandos em administração. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(2), 244-257.

Cunha, A. E. (2018). *Práticas para a inclusão e diversidade* (7. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora.

Portugal (2018). *Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação*. Diário da República: série I, nº 129. <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Dejours, C. (1993). *Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo, SP: Atlas.

Gaulejac, V. (2007). *Gestão como doença social. Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social* (3. ed.). Aparecida, SP: Editora Ideias & Letras.

Gomes, C. G. S. (2015). *Ensino da leitura a pessoas com autismo* (1. ed.). Curitiba, PR: Appris.

Goyos, C., & Araújo, E. (2006). *Inclusão social: formação do deficiente mental para o trabalho*. São Carlos, SP: Rima Editora.

Brasil (1996). *Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro do Ministério da Educação*. Diário Oficial da União: seção I, p. 27.839. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf

Brasil (1990). *Lei nº 8.112/1990 de 11 de dezembro*. Brasília. Disponível em: 10/11/2021
. [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.h](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm)
tm

Brasil (1991). *Lei nº 8.213/1991 de 24 de julho*. Diário Oficial da União: seção I, p. 14.809. Disponível em: 10/11/2021
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8213-24-julho-1991-363650-norma-pl.html>

Brasil (2012). *Lei nº 12.764/2012 de 27 de dezembro do Ministério da Educação*. Diário Oficial da União: seção I, p. 2. Disponível em: 10/11/2021
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>

Mantoan, M. T. E. (2005). Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. *Nova*

Escola: a revista do professor, São Paulo, 20 (182), 24-26. *Gestão de Grupos e Organizações*, 29(3), 302-333.
<https://doi.org/10.1177/1059601103257410>

Disponível em: 10/11/2021

Maranhão (2009). *Centro de Ensino e de Educação Especial Helena Antipoff*. Projeto Político e Pedagógico do Centro de Ensino e de Educação Especial. São Luís, MA: SEDUC.

Maranhão (2002). *Resolução nº 291/2002 de 12 de dezembro do Conselho Estadual de Educação – CEE*. Diário Oficial do Estado do Maranhão. <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2017/01/RESOLUÇÃO-2002-291.pdf>

(Nelson Mandela – citado em: SILVA, Aida M. M. Apresentação. In: SILVA, Aida M. M.; TIRIBA, Léa (orgs.). *Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 08.)

Rosa, F. G. S. (2014). *Educação e inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho: o caso dos egressos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão). <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/85>

Tanaka, E. D., & Manzini, E. J. (2005). O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? *Rev. bras. educ. espec.* [online], 11(2), 273-294. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200008>.

Toledo, A. P. L. & Blascovi-Assis, S. M. (2007). Trabalho e deficiência: significado da inclusão no mercado formal para um grupo de jovens com síndrome de down. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 7(1), 38-96.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente* (J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto & S. Afeche, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

ANEXOS

Anexo 1 - PIT

PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO
(Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de junho, art.º 25.º)

Nome:	"L"		
Data de Nascimento:	19/10/2003	Idade:	16
Ano de Escolaridade:	2020	Turma:	2º ano
Escola	Estadual:		

1. Aspirações, interesses, expectativas e potencialidades *(Registo na perspetiva do aluno).*

Em nossa entrevista a aluna demonstrou um vasto interesse por cuidados com animais de pequeno porte, onde auxilia o seu pai na higienização do mesmo, além do mais, na aula citou interesse em cursar universidade de Medicina Veterinária.

2. Aspirações, interesses e expectativas quanto à vida pós-escolar *(Dados recolhidos da família).*

A família acredita em suas potencialidades, e destacou em entrevista o gosto da filha aos animais e o interesse em cursar Medicina Veterinária. Ajuda o pai em atividades de corte na preparação da alimentação da família, auxilia nos cuidados de banho do cachorro que tem em casa, além de ser muito curiosa e ter facilidades no manuseio as tecnologias (*tablet*, computador e celulares), além de gostar muito de ouvir música da língua inglesa e, atualmente, demonstrou à família interesse em conhecer mais a língua inglesa.

3. Tomada de decisão *(Com base na análise da informação recolhida).*

Mediante a entrevista com a aluna, professores e familiares, foi elaborado um plano de intervenção relacionado à qualificação de banho e tosa de pequenos animais, levando em consideração o interesse dela ao curso de veterinária, o auxílio da mesma ao pai aos cuidados do bicho de estimação, assim como a análise do PEI da aluna desenvolvido pela professora da sala de recursos, onde a mesma apresenta habilidades motoras a corte. O relato da família em relação a ser uma criança cuidadosa, a análise do comportamento da mesma em relação à interação e à comunicação.

4. Etapas e ações a desenvolver *(Definição das etapas e ações a desenvolver para operacionalização do PIT).*

- Reunião com a aluna e equipe da escola e seus familiares e/ou responsáveis;
- Auscultação de expectativas e projeto;
- Reunião com entidade parceira para promover qualificação profissional;
- Reunião com a empresa parceira que irá disponibilizar o espaço de estágio;

- Reunião para definir, junto à escola, família e empresa, os horários e atividades específicas a desenvolver no estágio;
- Início do PIT no mês de abril.

5. Competências a adquirir

Acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a comunicação utilizando de forma funcional a língua materna; • Desenvolver competências leitora e funcional; • Desenvolver e estruturar noções de espaço e tempo; • Aperfeiçoar a coordenação motora fina e grossa.
Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a autonomia pessoal, através da estimulação e simulação das atividades da vida diária; • Adequar o comportamento aos diversos contextos; • Estabelecer interações em contextos distintos. <p>Obs: a aluna é muito tímida e retraída, tendo pouco contato visual, e apesar da mesma ter um bom relacionamento com os colegas de turma, professores e seus familiares, algumas vezes tem atitudes infantilizadas, não havendo interação social e um diálogo adequado e/ou intencional.</p>
Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a socialização e interação, através de expressão oral e o contato visual; • Adequar as relações sociais com base na relação cliente-funcionário e patrão-empregado.
Laborais/ocupacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir noções de base relativamente ao mundo do trabalho: <ul style="list-style-type: none"> - Assiduidade; - Pontualidade; - Cumprir normas; - Responsabilidade. • Adquirir noções gerais sobre a área laboral; • Adquirir noções relativa à execução de tarefa: <ul style="list-style-type: none"> - Rentabilidade do trabalho com autônomo ou empregado; - Qualidade; - Autonomia. • Compreender as rotinas na realização das tarefas; • Iniciar uma tarefa e levar até o fim; • Manter postura adequada quando está em atividade; • Desenvolver capacidades de compreensão e respeito de regras básicas de saúde, higiene e segurança no trabalho; • Deslocar-se de forma autônoma nos espaços da empresa e cumprir as tarefas estabelecidas.

6. Experiência em contexto laboral/estágio (Anexar protocolo).				
Local	Atividades	Competências a adquirir	Calendarização	Responsável pelo acompanhamento
Capacitação profissional através de curso profissionalizante em banho e tosa - SENAR	Aprender na prática e na teoria o processo de banho e tosa de pequenos animais e domésticos.	Conhecer os equipamentos de banho e tosa; Banho comum; Tosa higiênica; Limpeza e proteção do ouvido dos animais; Escovação dentária; Corte de unha; Secagem e escovação; Confecção de lacinhos.	Maio a junho 6º sexta-feira Curso de 16h carga horária.	Instrutor do curso disponibilizado pela empresa parceira e a professora pesquisadora.
Empresa parceira pelo estágio - Terra zoo	Colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação fornecido pela empresa parceira.	Manuseio dos equipamentos de banho e tosa; Realizar banho nos animais de pequeno porte (gato, cachorro); Escovação dentária dos animais; Corte de unhas; Secagem e escovação de pelos; Colocação de adereços; Organização do espaço de trabalho.	Agosto a novembro Realizados aos sábados, com a duração de 4 horas.	Responsável pelo estabelecimento e a professora pesquisadora.

7. Monitorização e avaliação do PIT (Indicação dos critérios, instrumentos, intervenientes e momentos).

Deverá ser utilizado um processo de avaliação formativa contínua e atendendo a:

- Qualificação profissional estágio supervisionado na empresa parceira;
- Adaptação ao curso;
- Assiduidade;
- Participação e interesse demonstrado pelas atividades;
- Progresso observado a nível da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos;
- Compreensão dos conteúdos dados;
- Aplicação prática dos conhecimentos adquiridos;
- Capacidade de estabelecer diálogos com a formadora/pesquisadora/grupo de trabalho na empresa/clientes;
- Progressos observados nos domínios da autonomia, sentido de responsabilidade e iniciativa.

Instrumentos:

- Observação direta;
- Grelhas de registo dos processos atingidos;
- Aplicação de questionários para tabulação de dados;
- Entrevistas.

Intervenientes:

- Professora formadora e pesquisadora.

Momentos:

- Avaliação das competências traduzidas de forma qualitativas no final de cada etapa;
- Reuniões com os profissionais que acompanham a aluna na escola regular, e com a gestão pedagógica. Nestas reuniões, socializar as informações observadas pela pesquisadora ao longo da implementação do PIT.

8. Observações

Responsáveis pela elaboração do PIT		
Nome	Função	Assinatura
ICCF	Professora pesquisadora	
ALA	Professora da educação especial	
RC	Gestora Pedagógica	
Data: 31/03/2020		

O Encarregado de Educação			
Nome:			
Data:	31/03/2020	Assinatura:	

O aluno			
Nome:			
Data:	31/03/2020	Assinatura :	

O Coordenador da Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (Art.º 12.º)			
Nome:			
Data:	31/03/2020	Assinatura:	

- Inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória dos alunos com PEI.

- Destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.

- O PIT orienta-se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Declaração de Liberação Local

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências do _____, que Ingrid Cibele Costa Furtado, portadora do CPF n.º _____ e do RG n.º _____ SSP/MA, está autorizada a realizar as observações, intervenções e entrevistas propostas pelo projeto de pesquisa intitulada **A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO – PIT PARA FACILITAÇÃO DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O MUNDO LABORAL PARA ALUNO(A) COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO - TEA**

Declaramos também que estamos devidamente informados(as) sobre os objetivos e procedimentos a serem realizados para coleta de dados da referida investigação, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior em Educação – Politécnico de Coimbra /ESEC, e que a pesquisadora garante a manutenção do sigilo e privacidade dos(das) participantes durante todas as fases da pesquisa.

São Luís, ____ de ____ de 2019.

Carimbo da instituição e assinatura do responsável

Apêndice 02 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE

Nós, Ingrid Cibele Costa Furtado, pesquisadora responsável pela investigação intitulada **A implementação de um Plano Individual de Transição – PIT para facilitação do processo de transição da escola para o mundo laboral para aluno(a) com transtorno do espectro do autismo – TEA**, e Paula Maria Mendes da Costa Neves e Catarina Morgado, orientadoras desta pesquisa, convidamos Vossa Senhoria para participar como voluntário(a) deste nosso estudo. A referida pesquisa pretende analisar os determinantes sociais, econômicos e educacionais do processo de inclusão do deficiente intelectual no mundo do trabalho. Acreditamos que ela seja importante porque reflete sobre a inclusão social e educacional no Brasil, em especial no Maranhão, e discute a participação do deficiente intelectual na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, colaborando assim para superar as práticas segregatórias e excludentes ainda presentes em nossa sociedade.

Para sua realização utilizaremos os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica; pesquisa de intervenção; observações, intervenções e entrevistas. Sua participação neste estudo constará de respostas a um roteiro de perguntas, previamente elaborado pela pesquisadora responsável e, durante todo o período da pesquisa, Vossa Senhoria tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir quaisquer tipos de esclarecimentos, bastando para isso entrar em contato com alguns dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Educação - Politécnico de Coimbra / ESEC¹.

Além disso, é garantido a Vossa Senhoria o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos(as) voluntários(as), a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

¹ Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) Rua Dom João III – Solum 3030-329 Coimbra, Portugal contato:(+351) 239 793 120.

Deste modo, esperamos contribuir para o estabelecimento de novas concepções, novas relações e novas práticas em relação à inclusão social e educacional da pessoa com deficiência intelectual.

Apêndice 3 - Autorização

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após leitura e/ou escuta deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado(a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de livre e espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do(a) voluntário(a)

DECLARAÇÃO:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) voluntário(a) para a participação neste estudo.

Ingrid Cibele Costa Furtado

Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento

Orientadora da Pesquisa

Orientadora da Pesquisa

Dados de identificação da pesquisa

Título: A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO – PIT PARA FACILITAÇÃO DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O MUNDO LABORAL PARA ALUNO(A) COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO - TEA

Pesquisadora responsável:

Orientadoras:

Instituição Responsável: Escola Superior de Educação - Politécnico de Coimbra / ESEC

Dados da pesquisadora responsável

Nome:

Telefone:

Endereço:

Endereço eletrônico:

Apêndice 4 - Termo de Compromisso e Responsabilidade

Eu, Ingrid Cibele Costa Furtado, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação - Politécnico de Coimbra / ESEC, pesquisadora responsável pela realização do trabalho intitulado **A implementação de um Plano Individual de Transição – PIT para facilitação do processo de transição da escola para o mundo laboral para aluno(a) com transtorno do espectro do autismo - TEA**, sob a orientação das Professoras Dra. Paula Maria Mendes da Costa Neves e Catarina Morgad, declaro que, a partir desta data, assumo a inteira responsabilidade pela coleta de dados e divulgação dos resultados da referida pesquisa, me comprometendo a cumprir os termos da Resolução n.º 196/96 – versão 2012, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa.

São Luís, ____ de ____ de 2019.

Ingrid Cibele Costa Furtado

Pesquisadora Responsável

Orientadora da Pesquisa

Orientadora da Pesquisa

**Apêndice 5 - Declaração de Liberação do Uso do Nome da Instituição em
Publicações e Apresentações Científicas**

Declaramos, para fins de realização de pesquisa científica nas dependências do Centro Educacional Margarida Pires Leal - MPL, que Ingrid Cibele Costa Furtado, portadora do CPF n.º 009.004.283/25 e do RG n.º 14162682000-8 SSP/MA, está autorizada a citar o nome dessa Instituição no relatos e publicações científicas da pesquisa intitulada **A implementação de um Plano Individual de Transição – PIT para facilitação do processo de transição da escola para o mundo laboral para aluno(a) com transtorno do espectro do autismo – TEA.**

Declaramos também que estamos devidamente informados(as) sobre os objetivos e procedimentos a serem realizados para coleta de dados da referida investigação e que a pesquisadora garante a manutenção do sigilo e privacidade dos(das) participantes durante todas as fases da pesquisa.

São Luís, ____ de ____ de 2019.

Carimbo da instituição e assinatura do responsável

Apêndice 6 - Entrevista com a gestão pedagógica

Nome: R de C

Função: Gestora Pedagógica

Horário de Funcionamento da escola: 07:30 as 18:00 (integral)

Como é o funcionamento da escola: A escola é o programa educa mais, pois a rede dispõe de 2 tipos de escola integral para o ensino médio: uma voltada para profissionalização com curso técnicos, e outra sem os cursos técnicos, apenas com projetos extracurriculares.

Quando a aluna adentrou a escola: no final do ano letivo de 2019.

Os professores fazem adequações do currículo para ela: Os professores apresentam muita dificuldade e a mesma para amenizar a situação ofereceu aos educadores uma formação em adequações curriculares, mas mesmo assim ainda há uma barreira muito grande e resistência por parte de alguns educadores.

As professoras do AEE fazem o uso do PEI: Elas sim, elaboram e executam para todos os alunos.

A aluna apresentou no ato da matrícula algum atestado médico: Sim, TEA.

Apêndice 7 - Entrevista Inicial a pesquisa com a Aluna

1. **Nome:** L. A. N
2. **Idade:** 16 anos
3. **Mora com quem?** Relatou que mora com os pais, irmã e cachorro.
4. **Você gosta da escola?** Gosta muito, e de seus colegas de classe também, pois eles ajudam ela quando é necessário, e as disciplinas que ela mais gosta são português, biologia e sociologia.
5. **O que gostaria de fazer quando você sair da escola?** A mesma relata que não sabe (mostrando-se sem expectativas), mas que ela já pensou em cuidar de animais. Perguntei se tinha interesse em ser veterinária, e ela disse que sim, principalmente cuidar de gato e cachorro.
6. **O que você gosta de fazer em seus tempos livres?** Ajudar o pai a dar banho no cachorro, assistir televisão e ajudar a mãe nos afazeres domésticos.
7. **Você ajuda nos afazeres domésticos em casa?** Sim, ela ajuda, e ela disse que adora conversar com a mãe enquanto a ajuda.

Apêndice 8 - Entrevista inicial com a professora da sala de recurso (uma das professoras que atende ela)

Nome: A. L de A

Quantos anos atua na sala de recurso: desde 2009

Formação: Licenciatura em pedagogia e atualmente cursa letras libras

1. Quais as suas percepções quanto ao desenvolvimento da L em relação ao TEA?

Ela é uma aluna autista com leve retardo mental, e que as características do autismo dela em relação à socialização é interação é muito boa, e o que mais admira ela não querer ficar sozinha, que nos atendimentos na sala de AEE ela se sai melhor quando está na presença de outro colega que faça atendimento, apresenta uma boa oratória em relação a alguns casos de TEA.

2. Quanto aos aprendizados da aluna?

A aluna, apesar de estar inserida em contexto escolar desde a infância, ainda não é alfabetizada e letrada, e encontra-se no nível pré-silábico, conquista adquirida após as intervenções favorecidas pelas educadoras da sala do AEE de 2019 até o ano corrente. Aos poucos vai adquirindo a competência de leitura e escrita, e, atualmente, já consegue assinar o seu nome e fazer alguns reconhecimentos de letras, números, sílabas e entre outros conteúdos que estão sendo trabalhados com ela.

Atualmente o PEI dela está sendo elaborado na perspectiva de potencializar as atividades motoras, cognitivas e social.

3. Qual o tempo de atendimento na sala de AEE?

A mesma é atendida duas vezes durante o dia (pois a escola é de tempo integral), e dois atendimentos durante a semana, com carga horária de 8 horas semanais.

4. Quanto às outras dificuldades que eleger importante compartilhar para o sucesso da pesquisa?

A aluna não possui autonomia de ir e vir para a escola, onde os pais fazem esse traslado diário. A aluna não tem noção temporal (dia, mês, ano). Possui um bom desenvolvimento motor que é favorável à qualificação que estará sendo inserida. Por

vezes não expõe suas ideias de forma clara e coesa. A mesma tem facilidade a respeitar regras de convívio social.

5. Quanto à sua assiduidade a escola e os atendimentos?

A mesma é assídua à escola e aos seus atendimentos, e devido a isso já possui grandes avanços educacionais.

6. A família é presente na vida acadêmica da aluna?

A família é bem participante e atuante na vida acadêmica da aluna.

Apêndice 9 - Entrevista com os pais e/ou responsáveis da aluna

Compareceu para a entrevista ambos os responsáveis pela aluna (pai e mãe), onde foi explanado a eles o projeto de pesquisa que seria ser elaborado à sua filha, e uma prévia autorização de ambos para começar a serem tomadas atitudes em relação à intervenção.

1. Nomes dos pais.
2. Quando foi diagnosticado o TEA na L?
3. Quais as atitudes que foram tomadas?
4. Quais acompanhamentos de estimulação precoce eram feitos com a filha?
5. As perspectivas dos pais em relação à filha?
6. Quais as habilidades da mesma?

Apêndice 10 - Entrevista com a empresa do estágio

- 1** Como foi o trabalho de treinamento da aluna?
- 2** As dificuldades e potencialidades da aluna no estágio?
- 3** Ela teve dificuldade de receber ordens?
- 4** Você contrataria uma pessoa com deficiência na sua empresa?
- 5** Como foi a interação e comunicação com os colegas de trabalho?
- 6** Ela foi proativa?
- 7** Ela conseguiu compreender com facilidade as instruções dadas a ela?
- 8** Como você avaliaria o tempo de estágio da aluna no tempo que passou na empresa?
- 9** Vocês a indicariam a outras empresas do mesmo setor?

**Apêndice 11 - Planejamento de intervenção em competências leitoras,
escrita e conceitos matemáticos**

**Planejamento de intervenção em competências
leitoras, escrita e conceitos
matemáticos**

Competências leitoras, escrita	Conceitos matemáticos
*Em uma metodologia de consciência fonológica - Vogais; - Consoantes em grupos organizados pela pesquisadora; - Formação de sílabas simples e complexas; -Estruturação de palavras; -Estruturação de frases e textos; *Treino da escrita do nome completo.	- Números; - Quantidades; - Agrupamento; - Ordem; - Cores; - Adição; - Subtração; - Resolução de problemas; - Sistema monetário brasileiros

Apêndice 12 - Material estruturado personalizado desenvolvido a aluna
objeto da pesquisa

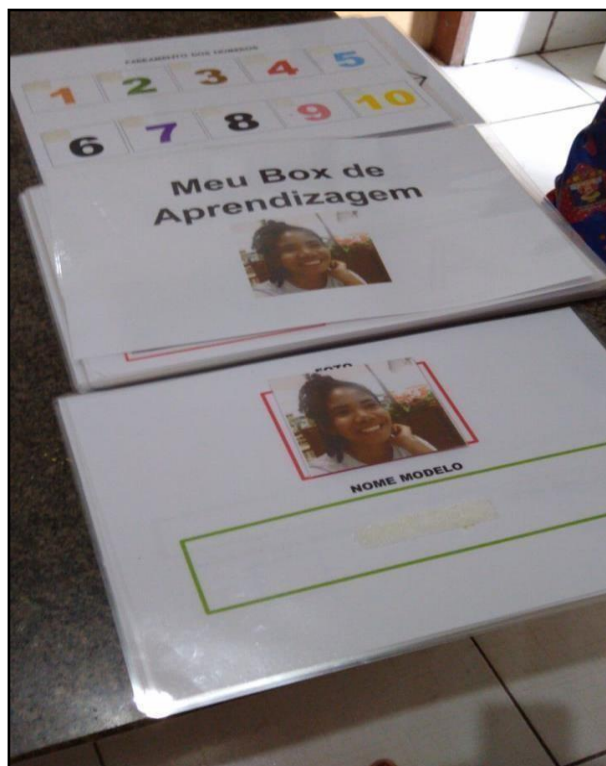


Imagem do autor

Apêndice 13 - Intervenções



Imagem do autor

Apêndice 14 - Intervenções acadêmicas



Imagem do autor

Apêndice 14 - Sondagem de



Imagem do autor

Apêndice 15 - Sondagem Conceitos básicos Matemáticos



Imagem do autor

Apêndice 16- Grelha de verificação de

PERGUNTAS	SIM	NA O	OBSERVAÇÃO
A aluna gostou de realizar as atividades	x		
A aluna teve resistência em fazer alguma das atividades	x		
As atividades estavam fáceis	x		
As atividades estavam difíceis		x	
Ela conseguiu compreender os comandos com tranquilidade	x		
As recompensas combinadas ajudaram no desenvolvimento das atividades		x	A família relata que não fizeram recompensa, pois a aluna fazia as atividades por iniciativa própria.
O tempo de duração das atividades forma suficiente para concluir as atividades propostas	x		
Ela se sentiu confortável na realização das fotografias dos movimentos das vogais fazendo relação fonema / grafema		x	A família não tirou foto
Essas atividades foram interessantes para sua idade e em relação ao seu nível acadêmico	x		Promoveu autonomia à aluna.
Você acha que essas atividades ajudariam outras crianças ou adolescentes autistas a adquirir habilidades leitoras	x		Se muitas crianças tivessem acesso a essa estimulação ainda pequenos o resultado seria bem mais satisfatório ao longo da vida dessas crianças.

Apêndice 17 - Entrevista de verificação de resultados 02

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM DO MATERIAL DISPOSTO A ALUNA

1. COMO ESTAR A EVOLUÇÃO DA ALUNA COM O USO DOS MATERIAS? SENTIU MELHORIAS NO SEU DESENVOLVIMENTO? QUAIS?
Está melhorando a cada atividade, ela já consegue identificar as vogais e fazer junção de algumas sílabas.
2. A MESMA TEM INTERESSE EM REALIZAR ATIVIDADES NESTE FORMATO OU APRESENTA RESISTÊNCIA?
Algumas vezes apresenta resistência.
3. ELA DEMORA A OBSORVER O APRENDIZADO OU NECESSITA DE MAIS ESTIMULAÇÕES PARA APRENDIZADO.
Demora um pouco a observar.
4. ELA ADEQUIRIU INDEPENDÊNCIA PARA FAZER AS ATIVIDADES (QUAL FOI A VELOCIDADE)?
Não em todas, algumas ela assimila bem e já começa a fazer e em outras ela demora mais.
5. QUAL OS PERÍODOS QUE ELA REALIZA AS ATIVIDADES (HORÁRIOS, TURNOS E DIA NA SEMANA)?
*Tercas e quintas a tarde (sala de recurso) Adriana
Segunda e quarta (Ingrid)*
6. A PROFESSORA USA ESSAS ATIVIDADES COMO SUPORTE OU ELA USA OUTRAS? E COMO ESTAR A INTERAÇÃO DELA PARA COM AS ATIVIDADES DE AMBAS (PESQUISADORA E PROFESSORA)?
Não, ela utiliza outros materiais.
7. CASO TENHA ALGUMA OBSERVAÇÃO AO MATERIAL OU SUGESTÃO OU CRITICA INFORME PARA MELHORAMOS A NOSSA METODOLOGIA (AS CRITICAS SÃO BEM VINDAS).
Em alguns dias ela se recusa a fazer as atividades.

Apêndice 18 - A aluna desenvolvendo as suas atividades de trabalho na empresa no cuidado aos animais (As atividades desempenhadas de cuidados como: Recreação animal, alimentação, higiene e treinamentos)



Imagem do autor

Apêndice 19 - A aluna desenvolvendo a sua rotina de trabalho na empresa



Imagem do autor

Apêndice 20 - Transcrição da entrevista e avaliação dos resultados

- Como foi o trabalho de treinamento da aluna?

A empresa expôs que o treinamento oferecido pela empresa foi regular por conta das dificuldades de comunicação com os colegas de trabalho, e com o próprio proprietário, o qual, por vezes, precisou ter um pouco mais de paciência. Ele relatou que durante o estágio sentiu falta de um pouco mais de proatividade de “L”, o que é compreensível mediante a sua deficiência, que traz consigo dificuldades de interação, comunicação e socialização, as quais podem ser amenizadas a partir de estímulos.

- Como foi a interação e a comunicação com os colegas de trabalho?

O mesmo relata que foi boa, e que às vezes havia algumas dificuldades de entendimento em relação à comunicação.

- Ela foi proativa ao desenvolver as tarefas na empresa?

O mesmo relata que não, porém, “L”, ao longo de sua vida, sempre foi superprotegida pelos pais, e sempre necessitou de comando para execução de algumas tarefas, principalmente em ambientes novos.

- Quanto às dificuldades da aluna durante o estágio?

Foi relatado que a mesma teve uma dificuldade regular em todo o seu tempo no estágio, o que é satisfatório ao considerar que poderia ser péssimo, pois caracterizaria uma falta de aptidão para exercitar a função pleiteada na elaboração do PIT.

- Ela teve dificuldade ou resistência ao receber direcionamentos de tarefas?

Outro ponto de extrema relevância é a questão da resistência, pois sabe-se que alguns casos de pessoas com TEA apontam resistência ao serem contrariados ou, até mesmo, ao serem redirecionados. Segundo a empresa, a aluna recebeu as tarefas dadas por seus superiores, e não teve comportamentos de barreira.

- Como você avaliaria o tempo de estágio da aluna no tempo que passou na empresa?

Foi solicitado ao proprietário que ele avaliasse o tempo de estágio da aluna na empresa. A avaliação geral foi regular, mas ratificou que a contrataria em sua empresa, pois acredita que “L”, apesar da falta de proatividade, veste a camisa da empresa, e sempre ajuda

quando é solicitada. O proprietário mencionou que a recomendaria para outras empresas do mesmo segmento, levando em consideração a necessidade de ter alguém que direcionasse as suas obrigações.

**- Você a recomendaria para alguma empresa do mesmo nicho de atuação?
Você contrataria uma pessoa com deficiência (TEA) para a sua empresa?**

Em ambas as perguntas a resposta foi sim, porém, com uma breve colocação: *“Apesar da falta de proatividade, é uma pessoa que veste a camisa, e faz tudo o que está ao seu alcance”*. Em análise geral, a aluna, por ter crescido em ambiente de superproteção e de infantilização, necessita ainda de muitas quebras de barreiras que foram sendo conversadas com a família, pois a mesma se sentia útil e valorizada quando atingia suas conquistas, e é necessário perceber os potenciais dos filhos/alunos, e promover a eles as vivências e experiências que a sociedade impõe.

