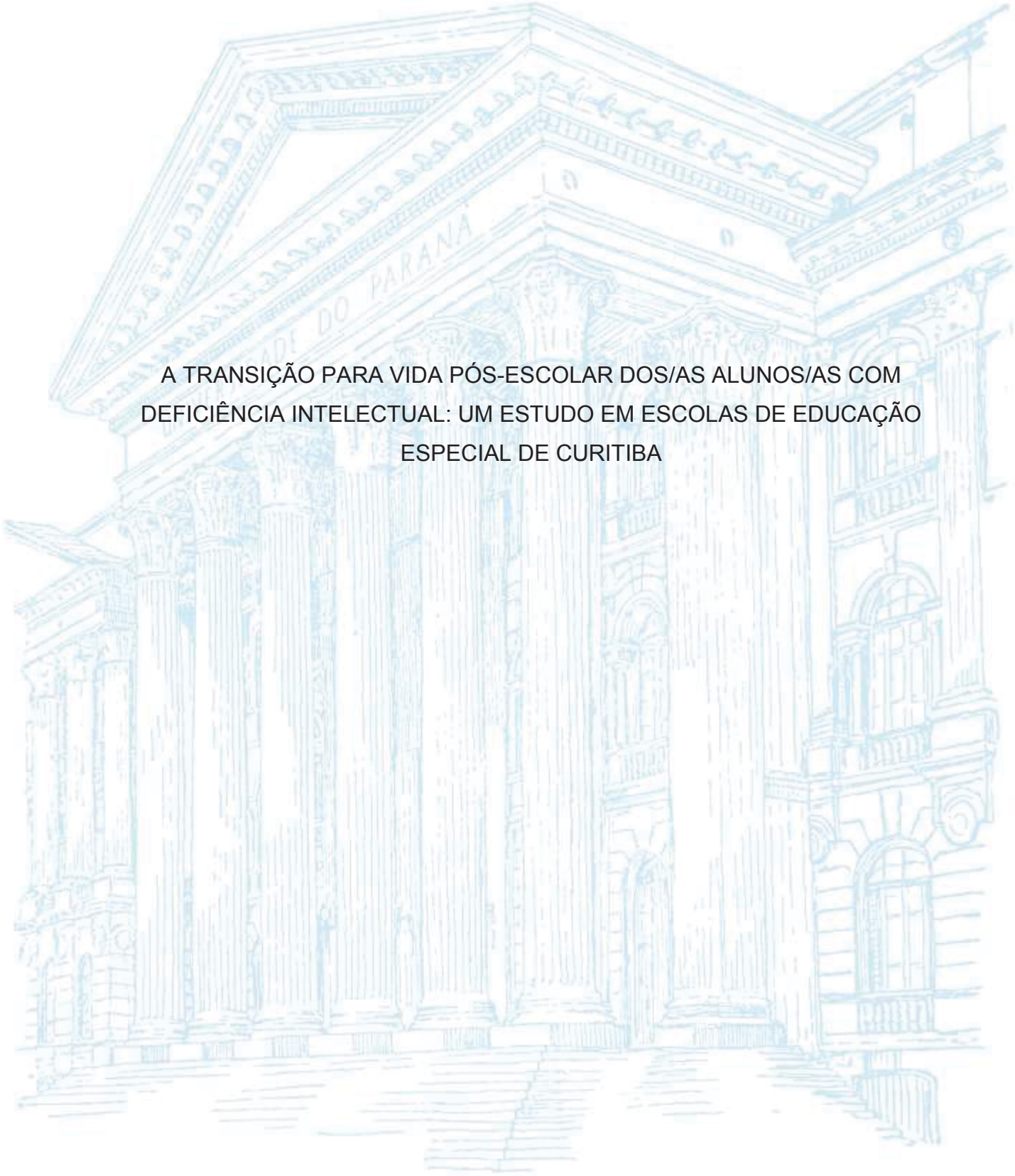
LIRIANE COSTA DE OLIVEIRA LUIZ



A TRANSIÇÃO PARA VIDA PÓS-ESCOLAR DOS/AS ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CURITIBA

CURITIBA
2020

LIRIANE COSTA DE OLIVEIRA LUIZ

A TRANSIÇÃO PARA VIDA PÓS-ESCOLAR DOS/AS ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa: Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Drª. Sueli de Fátima Fernandes

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Tania de Barros Baggio, CRB 9/760
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Luiz, Liriane Costa de Oliveira.
A transição para vida pós-escolar dos/as alunos/as com deficiência intelectual: um estudo em escolas de educação especial de Curitiba / Liriane.Costa de Oliveira Luiz. - Curitiba, 2020.

280 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Sueli de Fátima Fernandes

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Deficiência intelectual. 4. Transição para a vida pós-escolar. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **LIRIANE COSTA DE OLIVEIRA LUIZ** intitulada: **A TRANSIÇÃO PARA VIDA PÓS-ESCOLAR DOS/AS ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CURITIBA**, sob orientação da Profa. Dra. SUELI DE FATIMA FERNANDES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.
A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Junho de 2020.

Assinatura Eletrônica
25/06/2020 22:43:14.0
SUELI DE FATIMA FERNANDES
Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
06/07/2020 14:23:22.0
ANNIE GOMES REDIG
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica
31/07/2020 11:34:07.0
DAVID ANTÓNIO RODRIGUES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE LISBOA)

Dedico esta dissertação à minha família, que compartilhou deste sonho comigo em cada dia de estudo e escrita e a todos os meus alunos com deficiência, que são a minha inspiração de luta pela efetiva inclusão das pessoas com deficiência em todos os contextos da sociedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conhecer meu ser e os anseios do meu coração em oportunizar esta intensa ressignificação chamada “mestrado”, e por lembrar-me nos momentos difíceis de que a “Minha graça é suficiente para você, pois o meu poder se aperfeiçoa na fraqueza” (II CORÍNTIOS 12:9). Obrigada pela Sua maravilhosa Graça que me permitiu viver intensamente esta experiência com seriedade e compromisso.

Ao meu marido, pai de meus filhos, sem sua presença, seu amor e apoio, com certeza, não teria concluído! Obrigada pelas leituras, correções, reflexões, pelo apoio e investimento em viagens, por segurar e conduzir com excelência a rotina do nosso lar em minha ausência, pelo colo, orações e palavras incansáveis: estou contigo, confio em você, és capaz, você é exemplo para nossos filhos. Vivenciou tanto comigo esta fase de mestrado, que não resistiu e fez o processo para o mestrado em políticas públicas e foi aprovado, e hoje quando termino, você inicia, tenha certeza de que retribuirei todo apoio com o amor que construímos durante anos de lutas e conquistas juntos, sempre juntos.

Aos meus filhos, Gabriela e João Pedro, razão dos meus dias, minha benção maior, minha alegria eterna. Sempre digo que de forma consciente e com muito amor adiei a decisão de cursar mestrado, para que em minha maior função “ser mãe” pudesse viver e compartilhar de momentos importantes e inesquecíveis de suas vidas. Mas então chegou o dia, com quarenta e poucos anos, não mais tão jovem, e em comum acordo, vocês me abençoaram para realizar o sonho de ser mestre em educação, compartilhando comigo dias e noites de muita renúncia, comidas da mamãe trocadas por fastfood, passeios, confraternizações e comemorações reinventadas e adequadas às minhas horas de estudo, leituras e escritas. Obrigada pois nossa família mostrou nesses anos que pensamos além dos interesses pessoais, na partilha coletiva de ideais, sonhos e sentimentos. Amo vocês, é nossa esta conquista, minha, de seu pai e de vocês.

À minha mãe, professora que me ensinou o verdadeiro significado da palavra Educação: formação/vida. Este mestrado é em honra a você e ao seu pai, meu avô que mesmo com sua deficiência visual nunca deixou de nos presentear com o som maravilhoso de seu violino tocado na orquestra sinfônica de Porto Alegre/RS, mas transmitiu um legado de sabedoria e amor para o trato com as pessoas com deficiência.

A minha única irmã que incansavelmente preparava deliciosos almoços e cafés para que eu pudesse renovar minhas forças no amor e carinho do seio familiar e tentava justificar para nossa mãe minha ausência em ir vê-la como ela ordena que uma filha que se preze faça, quase todos os dias.

À minha família de professores, tia Maria, tio João, prima Ana Paula, primo Diogo, agradeço a troca de experiências e conversas amorosas, não adianta, em nossas veias corre o sangue pedagógico. A minha sogra/mãe Adelaide, meu sogro Walter, cunhados e cunhadas, sobrinhos, sei que a agitação e alegria não era a mesma sem minha presença nos almoços de domingo, mas valeu a compreensão pela ausência.

À Sueli Fernandes, minha orientadora, hoje sim, mas antes professora na graduação de pedagogia, a primeira a apresentar-me os fundamentos da educação especial com maestria há muitos anos... E como sempre te disse: Deus não une vidas, mas propósitos e assim nos reencontramos na disciplina isolada dos Estudos Surdos e nossa trajetória iniciou com a minha aprovação no mestrado, obrigada por me aceitar como sua orientanda e acreditar no desenvolvimento desta pesquisa, sei que mudamos o tema, mas que no final nosso coração e mente se alegraram com a nova temática. Obrigada pelos momentos ressignificantes de dialogia, discussões, refinamento diante de tantos novos conhecimentos, lágrimas e muitas, mas no final os limites se tornaram avanços acadêmicos e pela orientação sempre muito estruturada, sábia e de profundo conhecimento intelectual que conduziram as decisões para a conclusão deste estudo.

Aos profissionais de minha banca: Professora Annie Redig (UFRJ) obrigada pelo carinho quando nos conhecemos no Congresso Brasileiro de Educação Especial na UFSCAR, atenção e colaboração detalhada na dialogia da pesquisa. Ao professor David Antônio Rodrigues (UL), sou fruto de sua vida profissional dedicada à inclusão e de suas aulas maravilhosas e pensantes que mudam nosso ser e, principalmente, nossa alma, para que juntos possamos construir um mundo mais inclusivo e fraterno. Obrigada pelas partilhas em terras brasileiras e lusitanas, foram inesquecíveis e repletas de sabedoria.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, meu respeito e agradecimento por tantas aprendizagens significativas que oportunizaram o meu acesso a novas concepções científicas, metodológicas e políticas. À professora Laura Ceretta, pioneira no contexto inclusivo universitário através do Núcleo de Aces-

sibilidade de Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR que oportuniza acesso e permanência para alunos com deficiência, alicerçada às suas aulas, seminários e grupos de estudo que me proporcionaram formação, reflexões e crescimento acadêmico e profissional. E não poderia deixar de agradecer aos Tradutores Intérpretes em Libras, pela maestria, qualificação e comprometimento em ofertar e assegurar a acessibilidade do estudante Surdo na pós-graduação.

Ao meu vice-coordenador da Coordenação de Inclusão e Acessibilidade da Igreja do Evangelho Quadrangular do Paraná, Bernard Larski, primeiro pastor ordenado com paralisia cerebral no contexto eclesiástico mundial, obrigada por aceitar o desafio de seguir comigo nesta luta incansável de inclusão no Reino de Deus, pelas orações, substituições de última hora na liturgia do culto: - Ber, você pode preparar e fazer o culto em meu lugar? - Porque estou empenhada na pesquisa. - Sim, sim pastora querida. Estando sempre pronto para me representar em meio a uma agenda com tantos eventos e seguir com nossa grande missão de inclusão e formação teológica para as pessoas com deficiência.

Aos amigos com deficiência, familiares e membros da Coordenação, obrigada por cada louvor, versículo lido, abraço apertado e demorado, danças, lanchinho, agrados, palavras de incentivo e intercessões quando eu estava muito cansada. O protagonismo de vocês na Coordenação é o firme alicerce de que estamos no caminho certo e na vontade de Deus, amo vocês.

A amizade verdadeira constituída nos bancos da UFPR com Cheila de Mello, que hoje chamo de minha amiga e companheira de tantas dialogias, trabalhos, cursos, congressos e viagens que ultrapassaram fronteiras, obrigada pelo seu apoio incansável, a nossa amizade foi um presente de Deus neste mestrado.

Aos colegas que conheci: amiga Eliane Titon e amigo Claudovil Barroso Junior primeiro mestre com paralisia cerebral na UFPR, obrigada pela companhia nos cafés, estudos, orações e orientações, vocês suavizaram o processo com sua afetividade e dialogia edificantes.

Todos que, de uma forma ou de outra, fizeram parte deste importante momento da minha vida, meus sinceros agradecimentos!

Tudo é possível para aquele que crê. (Marcos 9:23).

O Senhor não vê como o homem: o homem vê a aparência,
mas o Senhor vê o coração. (I SAMUEL 16:7).

Decisões de Hoje, Vidas de Amanhã.
(Margarida de Sá).

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo o processo de transição para a vida pós-escolar (TVPE) dos alunos com deficiência intelectual em escolas de Educação Básica na modalidade de educação especial de Curitiba. A TVPE se insere na discussão dos direitos humanos e nas ações compreendidas no período entre a conclusão da escolarização (básica e/ou superior) e a inclusão profissional. Diante da limitação de pesquisas acadêmicas, surgem as questões deste estudo: sob que concepções e práticas da educação inclusiva nacional ocorreu a implantação das Escolas Básicas na Modalidade de Educação Especial no Paraná, a partir de 2013? Como os pressupostos dos modelos clínico-terapêutico e social da deficiência operam na organização curricular dos programas e serviços ofertados aos alunos/as com deficiência intelectual nas escolas investigadas? Para dar respostas a tais indagações, foi traçado como objetivo geral analisar a contribuição de programas de transição para a vida pós-escolar para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto das políticas e práticas de educação inclusiva e foram delineados como objetivos específicos: compreender os desdobramentos das concepções e princípios do Modelo Social da Deficiência/*Disabilities Studies* no campo da política de educação inclusiva nacional e estadual, a partir dos anos 2000; conhecer e descrever a oferta e formas de organização dos programas e serviços de transição para a vida pós-escolar em escolas de Educação Básica na modalidade de educação especial em Curitiba, analisando suas implicações para a inclusão social de alunos com deficiência intelectual. Assumimos a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, por meio da revisão de literatura e levantamento das principais diretrizes teóricas e políticas que orientam a legislação de educação inclusiva nacional em comparação à análise documental da concepção da política de educação especial no Paraná e as particularidades nos programas e serviços de TVPE. Os dados de campo foram coletados nas escolas especiais através das dialogias dos profissionais, familiares e alunos nas entrevistas semiestruturadas, na observação da teoria-prática registradas nos diários de campo, utilizando-se a Análise Dialógica do Discurso (ADD) na perspectiva bakhtiniana que trata da subjetividade como meio de apropriação das relações sociais. O recorte do trabalho delimitou programas e serviços ofertados para alunos/as da EJA, a partir de 17 anos, em duas escolas especiais de Curitiba. Na análise dos dados, o estado do Paraná outorga diretrizes político-administrativas discordantes da proposta pela legislação nacional, efetivando a oferta de escolarização quase na sua totalidade em escolas especiais através das orientações pedagógicas do Parecer 07/14 (SEED/PR). Constatou-se a ausência de programas de TVPE em relação à inclusão profissional e social dos alunos. O modelo de concepção da deficiência é o clínico-terapêutico expresso na organização pedagógica e administrativa das escolas e nas percepções dos entrevistados. Os desafios são muitos para que a perspectiva inclusiva se estabeleça no Paraná, devido à predominância do discurso institucionalista e filantrópico na educação especial. Os alunos estão imersos em relações distanciadas de uma concepção sociológica da deficiência, da diferença e do protagonismo em sociedade.

Palavras-chave: Transição para a Vida Pós-Escolar; Educação Especial do Paraná; Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

This dissertation has as object of study the process of Transition to After School Life (TASL) for students with intellectual disabilities in basic education schools in the modality of special education in Curitiba. The TASL is part of the human rights discussion in the period from the schooling conclusion (basic and/or higher) to the professional inclusion. In face of limited academic research, the questions this study emerge: under which conceptions and practices of the national inclusive education has the implementation of basic schools in the modality of special education in Paraná occurred, since 2013? How do the premises of the clinical, therapeutic and social models of disability work in the curricular organization of programs and services offered to students with intellectual disabilities in the schools investigated? To answer the questions, the main objective is to analyze the contribution of TASL programs to the inclusion of students with intellectual disabilities in the context of inclusive educational policies and practices, and specific objectives are: to understand the development of the concepts and principles of the Social Model of Disability and country, including educational policy, since the 2000s; to know and describe the offer and forms of organization of TASL programs and services in elementary schools in the special education modality in Curitiba, analyzing the social inclusion of students with intellectual disabilities. We assumed the qualitative research as the methodological approach, through literature review and gathering of the main theoretical and political guidelines which orient the national inclusive education legislation, compared to the documental analysis of the conception of the policy of Special Education in Paraná and the particularities in the TASL programs and services. The field data was collected in special education schools through of professionals, relatives and students in the semi-structured interviews, in the observation of theory-practice registered in the field diaries of the Dialogical Analysis of Discourse (DAD) in Bakhtin's perspective, which deals with subjectivity as a mean of appropriation of social relations, was used. This paper delimited programs and services offered to students of the Youth and Adult Education (YAE), from 17 years old, in two special education schools of Curitiba. In the data analysis, the state of Paraná bestows political-administrative guidelines inconsistent with the one proposed by the national legislation, implementing the schooling offer almost totally in special education schools through the pedagogical orientations of the recommendation 07/14 (SEED/PR). The absence of TASL programs regarding the professional and social inclusion of the students was found. The model of disability conception is the clinic-therapeutic expressed in the pedagogical and administrative organization of schools and in the perceptions of the interviewees. Challenges are many for the inclusive perspective to be stablished in Paraná, due to the predominance of the institutionalist and philanthropic discourse in special education. Students are immersed in relations that are distant from a sociological conception of disability, difference and protagonism in society.

Keywords: Transition to After School Life; Special Education of Paraná; Inclusive Education; Intellectual disability.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação
ANPED– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA - American Psychological Association
APAES – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC – Benefício de Prestação Continuada
CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEDAE - Escola de Estimulação e Desenvolvimento
CEI - Currículo Específico Individual
CEI - Currículo Específico Individual
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CF – Constituição Federal
CF- Currículo Funcional
CID - Classificação Internacional de Doenças
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRAS - Centros de Referência da Assistência Social
DH – Direitos Humanos
DS – Disability Studies
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EADSNE – Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais
EE - Educação Especial
FEBIEX - Federação Estadual das Instituições de Reabilitação Estado do Paraná
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

INSS - Instituto Nacional do Seguro Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

ME - Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MPF – Ministério Público Federal

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

ONU – Organização das Nações Unidas

PAIPD - Plano de Ação para Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidades

PEI – Planejamento Educacional Individualizado

PIT – Plano Individual de Transição

PNAI - Plano Nacional de Ação para a Inclusão

PNE – Plano Nacional de Educação

PNE - Plano Nacional de Emprego

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNPA - Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEM – Salas de Recursos Multifuncionais

SITES - Sistema Integrado de Transporte para o Ensino Especial

SUS – Sistema Único de Saúde

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TO – Terapia Ocupacional

TVPE – Transição para a Vida Pós-Escolar

TVPE -Transição para a Vida Pós Escolar

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

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

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MAPA DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE 39
FIGURA 2 - MODELO MÉDICO DE INTERPRETAÇÃO DA DEFICIÊNCIA 52
FIGURA 3 - MODELO SOCIAL DE INTERPRETAÇÃO DA DEFICIÊNCIA 57
FIGURA 4 - A TAXONOMIA PARA PROGRAMAÇÃO DA TRANSIÇÃO 78
FIGURA 5 - RELATÓRIO DA EADSNE SOBRE A TVPE DOS PAÍSES EUROPEUS 97
FIGURA 6 - TRAJETÓRIA DA LBI 121
FIGURA 7 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – FASE I E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 140
FIGURA 8 - ESTRUTURA EJA NA ESCOLA BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 143
FIGURA 9 - MATRÍCULA DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS 145
FIGURA 10 - ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA – FASE I 147
FIGURA 11 - ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA ESCOLA MANTOAN 160
FIGURA 12 - ALUNOS DA ESCOLA ENICEIA 168
FIGURA 13 - ESPAÇO DA ESCOLA ENICEIA 174
FIGURA 14 - ESTRUTURA PEDAGÓGICA ESCOLA MANTOAN 175
FIGURA 15 - ESCOLARIZAÇÃO ESCOLA ENICEIA 181
FIGURA 16 - ESCOLARIZAÇÃO ESCOLA MANTOAN 182
FIGURA 17 - MAPA PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUAL (PEI) 185
FIGURA 18 - ATIVIDADES PEDAGÓGICAS ESCOLA MANTOAN 187
FIGURA 19 - AULA EXPOSITIVA NA ESCOLA MANTOAN 188
FIGURA 20 - ENCAMINHAMENTO PEDAGÓGICO ESCOLA ENICEIA 190
FIGURA 21 - AULA DE ARTES ESCOLA ENICEIA 191
FIGURA 22 - MAPA ESCOLA BÁSICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSORAS 193
FIGURA 23 - PESSOAS IDOSAS NA ESCOLAS ESPECIAIS 198
FIGURA 24 - MAPA MODELO MÉDICO DE CONCEPÇÃO DA DEFICIÊNCIA 204
FIGURA 25 - ATENDIMENTO CLÍNICO-TERAPÊUTICO NAS ESCOLAS 207
FIGURA 26 - MAPA TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR 211
FIGURA 27 - TEXTO/LETRA AULA ESCOLA ENCIEIA 215

FIGURA 28 - MAPA CONCEITUAL MERCADO DE TRABALHO COORDENADORAS 217
FIGURA 29 - DOAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS 222
FIGURA 30 - MAPA CONCEITUAL MERCADO DE TRABALHO PROFESSORAS 224
FIGURA 31 - UNIDADE OCUPACIONAL DE PRODUÇÃO - BIJUTERIAS 225
FIGURA 32 - UNIDADE OCUPACIONAL DE PRODUÇÃO - PANIFICAÇÃO 229
FIGURA 33 - OFICINAS E ATIVIDADES ESCOLA MANTOAN 231
FIGURA 34 - ATIVIDADE DE VISITA AO SUPERMERCADO ESCOLA ENICEIA ...233
FIGURA 35 - ESCOLAS ESPECIAIS E A OFERTA DE EJA 235

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - LEVANTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS COM BASE NO BANCO DE DADOS DE 2013 A 2018 29
QUADRO 2 - PRODUÇÃO ACADÊMICA NO LEVANTAMENTO DAS PLATAFORMAS 30
QUADRO 3 - SÍNTESE DA METODOLOGIA 38
QUADRO 4 - MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA 56
QUADRO 5 - CONCEITO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR 71
QUADRO 6 - RESULTADOS DA TVPE - EADSNE 98
QUADRO 7 – ATRIBUTOS DO PLANEJAMENTO CENTRADO NA INSTITUIÇÃO E CENTRADO NA PESSOA 104
QUADRO 8 - PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO (PIT) - PERSPECTIVA EDUCATIVA 106
QUADRO 9 - TIPOS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUAL (PEI) ... 107
QUADRO 10 - DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E LEGISLAÇÕES MUNDIAIS INCLUSIVAS 122
QUADRO 11 - LEGISLAÇÕES ESTADO DO PARANÁ 132
QUADRO 12 - NÚMERO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE 148
QUADRO 13 - NÚMERO DE ESTUDANTES MATRICULADOS 148
QUADRO 14 - ÁREAS DE ATENDIMENTO ESCOLA ENICEIA 153
QUADRO 15 - DADOS ESTRUTURAIS DA ESCOLA MANTOAN 159
QUADRO 16 - ÍNDICES DA ESCOLA MANTOAN ANO BASE 2017 (PPP) 162
QUADRO 17 - ENTREVISTA PROFISSIONAIS 167
QUADRO 18 - ENTREVISTA ALUNOS ESCOLA ENICEIA 168
QUADRO 19 - ENTREVISTA ALUNOS ESCOLA MANTOAN 168
QUADRO 20 - ENTREVISTA FAMILIARES ESCOLA ENICEIA 169
QUADRO 21 – ENTREVISTA FAMILIARES ESCOLA MANTOAN 169
QUADRO 22 - DESCRIÇÃO DAS UNIDADES OCUPACIONAIS 183
QUADRO 23 - ALUNOS COM ATENDIMENTO CLÍNICO-TERAPÊUTICO NA ESCOLA 205
QUADRO 24 - ALUNOS QUE RECEBEM BPC NAS TURMAS PESQUISADAS 219

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA E PRODUÇÃO DA TEMÁTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 26
1.2 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS – CAMINHOS A SEGUIR 33
2 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E DISABILITIES STUDIES: INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS 42
2.1 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E DISABILITIES STUDIES: CONTEXTOS E CONCEITOS 51
2.2 DIFERENÇA, ALTERIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 64
2.3 TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR: CONCEITUANDO O CAMPO ... 71
2.2.1 Perspectivas nacionais e internacionais 88
2.2.2 A transição para a vida pós-escolar em Portugal e no Brasil 99
3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA 110
3.1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PARANÁ: DIRETRIZES E SINGULARIDADES 128
3.2 ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 137
4 TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CURITIBA 150
4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E O CAMPO DA PESQUISA 150
4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: PONTOS E CONTRAPONTOS NA VOZ DOS PROFISSIONAIS 172
4.3 TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: LIMITES E PERSPECTIVAS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS 183
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 238
REFERÊNCIAS 245
APÊNDICES 263
ANEXOS 276

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social está vinculada a várias concepções e mudanças de paradigmas em relação ao direito, à cidadania e às necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência em suas relações e vivências em diferentes esferas da sociedade. Assim, esta pesquisa tem como temática o processo de transição para a vida pós-escolar (TVPE) das pessoas com deficiência e suas implicações na construção da identidade e dos direitos humanos destes sujeitos assentados em uma teoria social da deficiência (PICCOLO, 2013).

Para introduzir o tema, buscamos a contribuição de Colôa (2014), pesquisador português que defende a transição para a vida pós-escolar como um modelo de ação pedagógica pautado em práticas que potencializem a participação e a tomada de decisão colaborativa de qualquer aluno, enquanto cidadão livre, responsável e participativo. As escolas, nesse sentido, seriam espaços caracterizados pela "diversidade, diferenciação e comunicação crítica e reflexiva, como pressupostos para o sucesso da transição para a vida pós-escolar" (COLÔA, 2017, p. 8).

A transição para a vida pós-escolar, de modo geral, representa um período onde as pessoas sem deficiência adquirirão amadurecimento pessoal e necessário para assumir responsabilidades da vida adulta, referente à passagem da escolarização para o mundo do trabalho e socialização em comunidade. Para as pessoas com deficiência trata-se, portanto, de um importante campo da política de educação inclusiva que prevê formação e preparação, as quais, nem sempre, são pensadas de forma articulada entre políticas e práticas educacionais.

Neste trabalho, optamos pela concepção de transição para a vida pós-escolar por considerarmos uma perspectiva mais ampla de inclusão social, acadêmica e profissional dos alunos com deficiência, no sentido de coletividade e interdependência, de diferentes possibilidades com a intervenção e ação da comunidade, escola, família e nas relações humanas que se constroem no dia a dia em sociedade, visando autonomia, participação e pertencimento.

No Brasil, a produção acadêmica do campo da educação especial costuma utilizar outras terminologias para se referir ao que denominamos transição para a vida pós-escolar como processo de transição da escola para a vida adulta e/ou mundo do trabalho (CHAGAS; PACHECO; FERNANDES, 2016; PINHEIRO; SILVA; GONÇALVES; MACRUZ, 2016; REDIG; MASCARO; ESTEF, 2016) e vida

independente (REDIG, 2019); a variação terminológica representa perspectivas diferenciadas de compreender o complexo percurso de vida das pessoas com deficiência, pois pensamos que “estamos sempre em transição” em um processo inter-relacional e com múltiplas dimensões.

A transição para a vida pós-escolar fundamenta-se em uma concepção de educação inclusiva que tem como preceito uma escola que trabalha com a diversidade dos alunos, recebendo alunos com deficiência através de um processo educacional com apoio dos profissionais, família e sociedade, pautada nas diretrizes da Declaração de Salamanca que impulsionaram o movimento mundial pela inclusão (UNESCO, 1994). A política da educação inclusiva preconiza que esse alunado deve estudar em uma classe regular, que tenha uma organização adequada para que o seu processo de ensino aprendizagem ocorra com êxito.

Os movimentos sociais e as legislações nacionais e internacionais, a partir dos anos de 1990, têm sido constituídos para que ocorra efetivamente a inclusão das pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais nos contextos em sociedade. Essas necessidades podem ser permanentes, geralmente associadas a quadros de deficiências, exigindo adequações curriculares ao longo de todo o processo de escolarização, ou temporárias, que exigem uma transformação limitada do currículo, para dar respostas às necessidades educacionais momentâneas que um/a aluno/a apresente no processo de ensino escolar, associada às dificuldades de aprendizagem, não obrigatoriamente ligadas às deficiências. Nesta pesquisa, temos como público-alvo alunos/as com deficiência intelectual, razão pela qual, sempre que estivermos nos referindo ao nosso recorte temático, utilizaremos a terminologia “pessoas com deficiência e/ou alunos/as com deficiência”, conforme a orientação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Entre os avanços conceituais anunciados pelos documentos internacionais como Conferência Mundial Educação para Todos (1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, com a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) está a nova concepção sociológica da “situação de deficiência”, compreensão de que a deficiência não é um quadro biológico determinista que culpabiliza a condição orgânica do indivíduo pelas limitações que enfrenta cotidianamente, mas, sim, determinada pelas barreiras sociais que impedem suas relações pessoais, de comunicação e comportamento, direito de ir e vir, entre outros

aspectos, vivenciados por estes sujeitos em sociedade. Desta maneira, demonstra-se que as barreiras sociais, atitudinais e arquitetônicas limitam a inclusão social das pessoas com deficiência, como também seu acesso a uma educação inclusiva.

Assumimos, neste trabalho, ser primordial entender a educação como direito humano que gere perspectivas transformadoras nos discursos e práticas que conduzem a processos sociais e educacionais de exclusão das pessoas com deficiência. Para isso, a educação inclusiva deve ser pautada em concepções do campo sociológico da deficiência, em contraposição aos discursos clínicos, médicos e terapêuticos, que historicamente definiram a deficiência como um fator biológico, individual, centrada somente na "lesão" ou "patologia" do indivíduo.

O campo sociológico da deficiência apresenta contribuições para difundir novas narrativas e discursos para compreender a deficiência no complexo contexto das relações sociais e das práticas vivenciadas por estes sujeitos no desenvolvimento social, educacional e profissional. Portanto, para este campo teórico, as barreiras sociais geram limitações e incapacidades para as pessoas com deficiência, assim, precisa de um esforço social coletivo que demande democratização de acesso a recursos físicos, técnicos, tecnológicos e humanos, de modo a garantir a plena participação social destas pessoas.

A educação inclusiva tem sido objeto de estudo e debate por pesquisadores de diversas áreas mundialmente, pelo olhar da apreensão da deficiência no campo sociológico, argumentando sobre os desafios que as políticas públicas inclusivas devem enfrentar para superar as desigualdades e reconhecimento da perspectiva da diferença no contexto da sociedade.

Portanto, é necessário problematizar as práticas inclusivas e estratégias de ensino e aprendizagem, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, para desenvolver habilidades sociocognitivas[1] para além da aprendizagem formal das pessoas com deficiência, visando à transição para a vida pós-escolar desses sujeitos. Assim, é fundamental a construção de um novo olhar, contrário ao discurso de

[1] As habilidades cognitivas são capacidades que fazem o indivíduo competente e que lhe permitem interagir simbolicamente com seu meio ambiente. O desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais tem como base os processos de aprendizagem, os quais se evidenciam por mudanças relativamente permanentes nos conhecimentos ou comportamentos e ações das pessoas, mudanças estas devidas à experiência, ou seja, às relações sociais e objetais que os indivíduos experimentam em sua história de vida (GATTI, 1997, p.3).

segregação que delimitou a sociedade e ainda permanece vigente na educação e inclusão de pessoas com deficiência.

É um desafio à inclusão educacional, social, profissional, cultural, entre outras, que este grupo busca vivenciar durante décadas de lutas e enfrentamentos para garantir seus direitos civis e políticos que foram evidenciados nos movimentos sociais, desde a década de 1960[2]. Por isso, nesta pesquisa, buscamos um olhar que visa à educação inclusiva como um processo social, com direito à escolarização e ao trabalho, eliminando obstáculos que limitam a aprendizagem, com um currículo flexível, garantindo assim o acesso e permanência de "todos" os estudantes nos estabelecimentos de ensino.

Compreender a educação escolar por meio do resgate da cidadania e provisão de recursos das instâncias governamentais, mediante a efetivação das políticas públicas se torna essencial nesse processo, pois a escola é um território de enfrentamento e empoderamento em torno de diferentes significados sociais e políticos, que estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades e institui relações sociais e de poder.

A partir deste ponto de vista que fundamenta a deficiência no campo sociológico, que caracteriza a mobilização mundial pela inclusão como um movimento político, cultural, social e pedagógico, fomentado em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhuma discriminação, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Desta maneira, conceitos de inclusão e deficiência foram sendo tensionados em diferentes movimentos e concepções dos atores educacionais e políticos, em relação às práticas discursivas sobre a deficiência no campo sociológico, com o

[2] A partir de meados da década de 1960, movimentos de pessoas com deficiência, mutiladas de guerra e seus familiares, mobilizaram-se por direitos sociais e de atendimento educacional não segregado em instituições especializadas como era comum, à época. Esse processo foi denominado "integração social" e sintetiza o esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência, a partir de programas de reabilitação médica/terapêutica de forma que se sintam capacitadas a se adaptar às barreiras físicas e atitudinais existentes na sociedade. A integração é criticada pelos defensores da inclusão, por constituir-se em um esforço unilateral das pessoas com deficiência, não problematizando a contrapartida de mobilização social para dar respostas às necessidades de cada um. (FERNANDES, 2011).

objetivo de incluir as diferenças ou tratá-las de modo singular, e não criar identidades fixas, conservadoras e repetitivas.

A efetivação dos direitos humanos está alicerçada em movimentos sociais e políticos, na luta e enfrentamento por uma educação pautada nos conceitos da Diferença e da Diversidade, onde todos/as alunos/as pertencem ao processo educacional e de equidade, "[...] sem ninguém ficar para trás[3]" (BRASIL, 2009).

Os desafios enfrentados pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência perante a ausência de cidadania e participação social, contribuiu para uma perspectiva de inclusão que indagou valores e práticas que conduziram a uma disputa em torno da constituição dos marcos legais, e das reformulações das políticas e das diretrizes para a educação especial (DUTRA, 2018).

Compartilho a minha experiência profissional como professora, psicopedagoga clínica e institucional, e pesquisadora da educação inclusiva, considerando que são necessárias alterações de perspectivas ideológicas e práticas em instituições de ensino da educação especial, no intuito de garantir o direito à inclusão social e educacional do público-alvo dessa modalidade[4], especificamente aquelas pessoas com deficiência intelectual[5], foco desta pesquisa.

Parto de minha experiência pessoal e profissional em trabalho realizado por sete anos no Programa de Inclusão do SESI – SC, em Blumenau, que tinha como objetivo oferecer cursos de Ensino Fundamental e Médio, ministrados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com metodologia e salas de aula com recursos adequados a cada tipo de deficiência. Além da escolarização, ofertavam-se os cursos de preparação para o mercado de trabalho com foco na empregabilidade e o Curso de Autonomia para a vida pós-escolar. Esse projeto contou com a consultoria do pesquisador e ativista pelos direitos humanos de pessoas com deficiência, professor

---

[3] Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

[4] Adotamos a terminologia utilizada na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a qual considera "público-alvo da educação especial alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação".

[5] De acordo com o Artigo 5º do Decreto 5.296, a deficiência intelectual é considerada como o funcionamento intelectual significativamente inferior à média (QI), com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

David Rodrigues, Presidente da Pró-Inclusão[6] e membro do Conselho Nacional de Educação de Portugal. Além da experiência educacional, nesse momento, atuo como coordenadora estadual, no Paraná, e nacional do Projeto de Inclusão Social de Pessoas com Deficiência em Instituições Eclesiásticas, cujo objetivo é a inclusão social, teológica e profissional das pessoas com deficiência na igreja e instituições privadas parceiras do projeto. Percebo, nesses diferentes contextos, que a política de educação especial e inclusiva precisa nas suas concepções e práticas empíricas garantir o direito efetivo, ao acesso, permanência e sucesso acadêmico e profissional de pessoas com deficiência.

Percorrendo o Paraná e o Brasil, tenho convivido com muitos/as jovens e adultos/as com deficiência, em especial a deficiência intelectual, na etapa que envolve sua transição para a vida pós-escolar; escuto e reflito sobre os seus relatos e de seus familiares, frente aos desafios vivenciados no acesso e permanência no contexto acadêmico e profissional, no atendimento à saúde, na rotina diária de acessibilidade urbana e da negligência dos seus direitos como cidadãos/ãs brasileiros/as.

Diante destas situações, as discussões da política de educação especial e inclusiva no Brasil nos provocam a estar imersos em uma reflexão sobre os direitos humanos das pessoas com deficiência e com discursos que pressupõem "uma leitura contextualizada, situada, sobre qual o impacto que cada um dos Direitos Humanos tem no modo de funcionamento e no modelo de relacionamento da escola". (RODRIGUES, 2017, p. 01).

A reflexão crítica sobre a limitação de alguns modelos de ação pedagógica de programas de transição para a vida pós-escolar em Blumenau, pode ser ilustrada em minhas vivências; lembro-me do dia em que estava chegando ao Sesi para dar aula e encontrei na rua da escola meu aluno Carlos, com Síndrome de Down, na época com 40 anos. Ao cumprimentá-lo perguntei: *Tudo bem Carlos? – Sim, professora. Você vem sozinho para a escola? – Não, professora, venho de ônibus, mas com minha*

[6] A Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial foi fundada no dia 1 de julho de 2008, em Lisboa, e tem, desde a sua fundação, a sua sede na cidade de Almada. Desenvolve uma intensa atividade de promoção da Educação Inclusiva através de 4 tipos de atividades: Antes de mais, na formação de professores e outros participantes no ato educativo, através do seu Centro De Formação Acreditado; Em segundo lugar, numa intensa atividade de informação e de edição que se materializa pela edição de uma newsletter quinzenal e a edição bianual da revista "Educação Inclusiva"; Em terceiro lugar com atividades de consultoria aos mais diversos órgãos, entre os quais, os órgãos de soberania nacionais; Finalmente, a Pró-Inclusão representa Portugal em várias organizações internacionais, nomeadamente a European Network for *Special Needs and Disability e a Inclusion Europe*, entre outras. Disponível em: https://proandee.weebly.com/. Acesso em 25 out. 2019.

irmã, pois não sei ler o número do ônibus... e minha família tem medo de que eu me perca.... Neste momento, senti como se o chão abrisse à minha frente, consegui visualizar e indagar minha prática pedagógica em relação às necessidades de um adulto com deficiência, cuja família não será eterna e que precisa de novos percursos e apontamentos para seu desenvolvimento na vida adulta presente e futura. Reflexões como essa me levaram a buscar compreender e aprofundar os estudos sobre a transição para a vida pós-escolar e possíveis formas de superar os desafios da inclusão no Programa de Inclusão do Sesi, em Santa Catarina.

Dessa forma, em um trabalho colaborativo de professoras, coordenadoras e alunos/as na escola de Educação de Jovens e Adultos do SESI/SC, orientados pelo professor David Rodrigues, constituímos um programa que preparasse os alunos/as para a vida adulta, mercado de trabalho, pautado na autonomia e em contextos socioeducacionais práticos, críticos e criativos. Assim, levamos nossos alunos/as da escola para a rua, da rua para o supermercado, para o shopping, do lazer para a cultura, e da parceria escola-comunidade-empresas para o mercado de trabalho, enfim, para as atribuições e rotina diária da vida como um todo.

Alicerçamo-nos em uma educação que transforma vidas, como pré-requisito para inserção dos cidadãos em sociedade, no trabalho realizado nesse programa de inclusão, o que representou um legado pessoal de aprendizagens e de sucesso dos alunos. Deste jeito, “a vida foi embora da escola, e a única solução que achamos para fazê-la retornar foi a de retratá-la no currículo” (SKLIAR, 2003, p. 240).

Ao retornar para Curitiba, percebo a distinção das perspectivas educacionais de inclusão dos alunos com deficiência do estado de Santa Catarina e do Paraná, em relação ao *déficit* em propostas e programas de transição para a vida pós-escolar. O contraponto baseia-se na organização de serviços e nas diretrizes administrativas, já que o Paraná dispõe sua política no apoio e manutenção da escola especial, com predomínio das instituições especializadas e filantrópicas no atendimento ao grupo de alunos com deficiência intelectual e Santa Catarina respalda-se em um direcionamento contrário à primazia destas instituições, estabelecendo perspectivas inclusivas nas diretrizes da política de educação especial.

Desde então, tenho me dedicado à inclusão das pessoas com deficiência no contexto eclesiástico no estado do Paraná e no Brasil, na coordenação de inclusão e acessibilidade da Igreja do Evangelho Quadrangular, pautando meu trabalho em

princípios dos direitos humanos no acesso à sua religiosidade com participação social e formação teológica.

Dessa forma, a construção do meu projeto de pesquisa foi sendo gerada na minha atuação profissional, em meio a muitas vivências e escutas das famílias, profissionais e dos protagonistas dessa temática – a inclusão das pessoas com deficiência – entrelaçadas com a minha história de vida, compartilhada na reflexão com os autores e pesquisadores do campo da diferença.

Essa motivação pessoal e profissional justifica o meu interesse em investigar diretrizes políticas e práticas pedagógicas voltadas à transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência intelectual nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial[7], em Curitiba, refletindo sobre concepções e posicionamentos ideológicos que circulam nesses espaços e se manifestam entre seus atores (profissionais, alunos e familiares), analisando possíveis desafios e contribuições dessas instituições na efetivação de direitos.

A inquietação em compreender a deficiência distanciada do viés clínico/terapêutico e assistencialista, dominante na história da educação especial, impulsionaram-me a buscar o Mestrado em Educação no campo epistemológico da linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, com a intenção de conhecer e dialogar com as perspectivas críticas e pós-críticas que a fundamentam, a partir da compreensão das relações de poder suscitadas nos cenários de enfrentamentos na luta pelos direitos humanos e sociais dos sujeitos da Educação Especial, contribuindo e ressignificando novos caminhos inclusivos em sociedade. Essa perspectiva teórica implica contribuições que nos levem a repensar a deficiência, sob conceitos do campo sociológico e sua condição como fenômeno social, cultural e político, a partir da concepção do modelo social da deficiência em debate desde os anos 1970, cujas ideias chegam ao Brasil décadas mais tarde, para explicitar as contradições das perspectivas teóricas e práticas que fundamentam modelos clínicos e terapêuticos determinantes na apreensão da deficiência.

O modelo social da deficiência situa-se no campo dos *Disability Studies* (que aqui traduzimos como Estudos das Deficiências) que compõem "a única literatura sociológica, de fato e de direito, na explicação da deficiência, promovendo uma verdadeira revolução em sua forma de entendimento e luta política" (PICCOLO;

[7] A caracterização político-administrativa dessas escolas será objeto de atenção posteriormente.

MENDES, 2013, p.467). O enfoque busca libertar-se da punição religiosa e do assistencialismo, práticas construídas no contexto social e político durante décadas na educação especial, mas que estão sendo reivindicadas pelos movimentos desses coletivos na concepção do direito à diferença e de que nada seja protagonizado sem a efetiva participação dos sujeitos desse processo.

Os *Disability Studies* (sem tradução no Brasil) são um movimento que se configura ao buscar entender a deficiência na perspectiva vivenciada por este grupo debatendo a opressão social, o discurso cultural e as barreiras ambientais que se materializaram historicamente na constituição desse coletivo, transferindo a "incapacidade" do indivíduo para as ações de discriminação e limitações intrínsecas que a sociedade impõe, contrariamente às diferenças que constituem os sujeitos. Por isso, parte-se da urgência de continuar a estabelecer um paradigma que reflita o pensar sociológico da deficiência como o grande alicerce empírico que fundamente a educação especial e as políticas públicas. "Certamente uma das principais agendas no campo da Educação Especial consista em se apropriar dos *Disability Studies*, como ponto de partida de uma revolução no entendimento da deficiência" (PICCOLO; MENDES, 2013).

Tal campo teórico contribui para entender que as políticas públicas são intermediações essenciais para a efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência no acesso à educação, ao trabalho e coabitação em todas as esferas da sociedade. Essa perspectiva teórica, apresentada de maneira mais ampla nesta seção inicial, será aprofundada, posteriormente, com a intenção de refletir como os fundamentos epistemológicos de viés histórico, social e cultural do campo do modelo social da deficiência repercutem na análise de leis, concepções e políticas que embasam e orientam a educação especial em contextos de inclusão escolar, desde os anos 1990, no Brasil.

1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA E PRODUÇÃO DA TEMÁTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao pensar especificadamente na temática da transição para a vida pós-escolar dos alunos/as da educação especial e da limitação de pesquisas acadêmicas em relação ao acesso, permanência e sucesso nesse processo, surgem as questões que

constituem o problema desta pesquisa: sob que concepções e práticas da educação inclusiva nacional ocorreu a implantação das Escolas Básicas na Modalidade de Educação Especial no Paraná, a partir de 2013? Como os pressupostos dos modelos clínico-terapêutico e social da deficiência operam na organização curricular dos programas e serviços ofertados aos alunos/as com deficiência intelectual nas escolas investigadas?

Com o propósito de dar respostas a tais indagações, traçou-se como objetivo geral da pesquisa analisar a contribuição de programas de transição para a vida pós-escolar para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto das políticas e práticas de educação inclusiva. Apoiado neste pressuposto central, foram delineados como objetivos específicos: compreender os desdobramentos das concepções e princípios do Modelo Social da Deficiência/*Disabilities Studies* no campo da política de educação inclusiva nacional e estadual, a partir dos anos 2000; conhecer e descrever a oferta e formas de organização dos programas e serviços de transição para a vida pós-escolar, em escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, em Curitiba, analisando suas implicações para a inclusão social de alunos com deficiência intelectual.

Desta maneira, a análise do processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial do Paraná poderá revelar formas de organização e tipos de programa/apoio desenvolvidos nas práticas educacionais que poderão, ou não, expressar modelos de inclusão profissional e acadêmica desses sujeitos.

Ao buscar um caminho investigativo, iniciamos nosso percurso, em 2018, com revisões bibliográficas sobre os estudos já realizados sobre o recorte temático da transição para a vida pós-escolar. A análise bibliográfica contribui para a delimitação do objeto de estudo e sob quais perspectivas teóricas e metodológicas vêm sendo abordado na academia, pois, ao pesquisar e selecionar publicações referentes ao tema, o pesquisador adquire um aporte de informações e afirmações que fundamentam teoricamente sua pesquisa. O levantamento bibliográfico foi realizado com base nos bancos de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), GOOGLE ACADÊMICO, ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), e na página dos Anais do CBEE (Congresso Brasileiro de

Educação Especial), listados por artigos, dissertações e teses pertencentes à temática.

Para a pesquisa nas plataformas foram utilizadas combinações diferentes dos seguintes descritores e suas possíveis variações na pesquisa como forma de recobrir a abrangência de possibilidades que as produções poderiam assumir na academia: “Transição vida Pós-escolar” AND “Necessidades Educacionais Especiais”; “Vida Adulta” AND “Pessoas com Deficiência”; “Instituições Especializadas” AND “Escolas de Educação Especial”; “Transição Vida Adulta” AND “EJA”, “Educação Especial” AND “EJA”; “Políticas Públicas” AND “Educação Especial”; “Educação Inclusiva” AND “Educação Especial”; “Instituições Especializadas” AND “EJA”. Em uma segunda etapa, além dessa busca combinada com operadores booleanos, os descritores “Deficiência Intelectual”, “Vida Ativa (Adulta)”, “Políticas Públicas” e “Plano Individual de Transição” foram utilizados individualmente.

As buscas nas plataformas foram feitas com textos publicados entre 2013 e 2018, devido a um importante marco na política de educação especial no Paraná que, contrariando as Diretrizes Nacionais de Educação Inclusiva, realiza a implantação das Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, por meio da Resolução nº 3600/2011 da Secretaria Estadual de Educação. Automaticamente, a legislação autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, cujo desdobramento imediato foi a oferta de escolarização “regular” em todas as escolas especiais mantidas pelas APAES – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais e outras instituições filantrópicas. Essa especificidade, em tese, implicou mudanças significativas no projeto pedagógico das escolas, justificando o nosso recorte temporal.

Os achados no levantamento de publicações nas cinco bases pesquisadas, indicaram 963 trabalhos, na totalidade da bibliografia pesquisada, que tratam da Educação Especial, conforme Quadro 1:

QUADRO 1 - LEVANTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS COM BASE NO BANCO DE DADOS DE 2013 A 2018

PLATAFORMAS	PERÍODO	NÚMERO DE TRABALHOS	Palavras Chave
CAPES	2013-2018	06	Transição para a Vida Pós-escolar; Pessoas com Deficiência; Necessidades Educacionais Especiais; Instituições Especializadas/Escolas de Educação Especial; Educação Inclusiva. Educação de Jovens e Adultos.
GOOGLE ACADÊMICO	2013-2018	558	Transição para a Vida Pós-escolar /Vida Adulta; Pessoas com Deficiência; Necessidades Educacionais Especiais; Instituições Especializadas/Escolas de Educação Especial; Educação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas Paraná.
ANPED	Sem Corte Temporal	126	Educação Especial.
BDTD	Sem Corte Temporal	171	Vida Adulta; Pessoa com Deficiência.
ANAIS – CBEE 2014	2014	25	Deficiência Intelectual; Políticas Públicas.
ANAIS – CBEE 2016	2016	40	Deficiência Intelectual; Educação de Jovens e Adultos/Educação Profissional; Plano Educacional Individualizado; Políticas Públicas; Vida Adulta.

Fonte: Autora (2018)

Para uma análise empírica do levantamento bibliográfico, foi realizada a leitura dos resumos das publicações para o refinamento dos achados, de modo que fosse possível selecionar trabalhos que, de fato, contribuíssem e dialogassem com o recorte delimitado em nosso objeto de estudo, a partir dessa configuração: transição para a vida pós-escolar, educação especial no Paraná, educação inclusiva e deficiência intelectual.

No levantamento, poucos se vinculavam ao tema transição para a vida pós-escolar, visto que, ou não estavam inseridos no campo de estudos educacionais ou tinham uma abordagem muito destoante da temática. A partir da análise de produção sobre a temática proposta foi possível encontrar, tão somente, 07 publicações, ao longo dos anos de 2013 a 2018, que se apresentaram da seguinte maneira: 01 artigo científico da CAPES, 05 trabalhos (1 tese, 1 dissertação e 3 artigos) em Portugal e 1

dissertação sobre Políticas Públicas Inclusivas do Paraná, no Google Acadêmico. Assim, desses 7 trabalhos selecionados, apenas 6 relacionam-se especificamente com o objeto de pesquisa que está sendo proposto, os 5 internacionais (Portugal) e o artigo científico da CAPES. Os trabalhos identificados com a transição para a vida pós-escolar na comunidade científica seguem descritos conforme o quadro 2:

QUADRO 2 - PRODUÇÃO ACADÊMICA NO LEVANTAMENTO DAS PLATAFORMAS

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	DESCRITORES
1 Artigo	Livro Ata do II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares	Maria Leonor Borges, Cláudia Luísa, Maria Helena Martins	Universidade do Algarve	2017	Transição para a Vida Pós-escolar
2 Dissertação	Planejamento Centrado na Pessoa como Elemento Central do Processo Individual de Transição para a Vida Ativa: Um Olhar sobre a Vida de Cinco Jovens	Eliana Maria de Pinho Nunes	Instituto Politécnico de Porto	2013	Transição para a Vida Pós-escolar
3 Artigo	A Transição para a Vida Ativa em Jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: O Caso da Cercimb/Portugal	Helena Estevam Fernandes, Luzia Mara Lima Rodrigues	Universidade Lusófona de Porto	2016	Vida Adulta
4 Tese	Transição para a Vida Adulta de Alunos com NEE: Percursos de Formação no Sistema Educativo Português	Luís José Leite Teixeira Fânzeres	Universidade do Minho Instituto de Educação	2017	Educação Especial; Vida Adulta
5 Artigo	Transição para a Vida Pós-Escolar de Jovens com NEE na Finlândia	Elisabete Rodrigues Flosa, Sónia Fernandes	Agrupamento de Escolas Gil Eanes de Portugal	2016	Transição para a Vida Pós-escolar; Necessidades Educacionais Especiais
6 Artigo	Estudantes com Deficiência Intelectual: Perspectivas para a vida adulta e o Plano Individual de Transição	Annie G. Redig; Cristina Angélica A. de Carvalho; Suzanli Estef	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016	Vida Adulta; Plano Individual de Transição; Empregabilidade

Fonte: Autora (2018) com base no banco de dados citados

No levantamento, primeiramente, selecionamos o livro de Atas do II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares, com foco nos painéis III e IV, que foram dedicados às questões relacionadas com a

transição para a vida pós-escolar. Nesses painéis, evidenciou-se que a construção da escola inclusiva almejada é um trabalho contínuo, na busca de sistemas integrados de apoio que possam proporcionar aos alunos, no final do seu percurso escolar, uma efetiva inclusão social, acadêmica e profissional através da metodologia dos planos individuais de transição.

O segundo trabalho, “Planejamento centrado na pessoa como elemento central do processo individual de transição para a vida ativa: Um olhar sobre a vida de cinco jovens”, da autora Eliana Maria de Pinho Nunes, dialoga com a contextualização das práticas inclusivas na transição para a vida pós-escolar em relação ao suporte da escola, da família, da comunidade e dos serviços. Nesta pesquisa, os alunos experimentam a falta de colaboração por parte do próprio sistema educacional em oferecer o suporte para que aconteçam com sucesso as transições no âmbito da inclusão social, educacional e profissional.

A terceira seleção foi o artigo “A Transição para a Vida Ativa em Jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: O Caso da Cercimb/Portugal”. As autoras Helena Estevam Fernandes e Luzia Mara Lima Rodrigues, interpelam a complexa e difícil inclusão profissional, acadêmica e social neste processo, revelando que nessa transição não são previstas as capacidades e limitações funcionais da pessoa, em relação à tomada de decisões tocantes à sua própria vida. Dessa maneira, considera-se importante que seja abordado o “[...] papel das instituições especializadas como interlocutores de mediação da relação laboral entre empregadores e pessoas com deficiência, assim como o impacto das políticas sociais na transição pós-escolar destas pessoas” (LIMA-RODRIGUES, 2016, p. 1059). Em Portugal algumas pesquisas que abordaram o tema transição para a vida pós-escolar, utilizam também no seu escopo os termos “vida ativa” e/ou “vida adulta” para se correlacionar com as categorias de autonomia, empregabilidade e desenvolvimento social e escolar.

O quarto trabalho identificado foi a tese que tem como título “Transição para a Vida Adulta de alunos com necessidades educativas especiais: percursos de formação no Sistema Educativo Português”, do autor Luís Fânzeres. Na tese constata-se que uma das preocupações mais evidentes do autor é a fase de transição para a vida adulta e consequente inserção no mercado de trabalho. A TVPE é compreendida através da maneira que a escola se organiza, pois é “durante as fases de escolaridade obrigatória e universal, que a escola deve assumir com o maior empenho, coerência

e atuação transdisciplinar a promoção de competências vocacionais e os processos de inovação educacional" (FÂNZERES, 2017, p. 45).

O quinto achado, das autoras Elisabete Rodrigues Flosa e Sónia Fernandes, intitulado "Transição para a Vida Pós-Escolar de Jovens com Necessidades Educativas Especiais na Finlândia", relata a experiência desta perspectiva de transição para o encaminhamento profissional, pautada nas relações com a comunidade e o mercado de trabalho, na perspectiva colaborativa dos profissionais, escola, município e comunidade na efetivação da inclusão social das pessoas com deficiência.

Na pesquisa realizada na plataforma CAPES, encontrou-se o artigo "Estudantes com Deficiência Intelectual: Perspectivas para a vida adulta e o Plano Individual de Transição", das autoras Annie G. Redig, Cristina Angélica A. de Carvalho e Suzanli Estef que, como estratégia no processo de aprendizagem, dialogam com a temática da empregabilidade e do estudo sobre Plano Individual de Transição que também subsidiam o aporte teórico da transição para a vida pós-escolar.

Na finalização do levantamento, encontramos 558 trabalhos no Google Acadêmico, mas os temas abordados nos achados basicamente argumentam a importância dos contextos familiar, escolar e social onde estão inseridos/as jovens com deficiência intelectual em relação às oportunidades e à divulgação de programas de emprego e apoio no tocante à qualificação (acolhimento e aceitação das entidades empregadoras) e à qualidade de vida por meio de atividades educativas especializadas, não respaldando empiricamente o objeto de estudo transição para a vida pós-escolar, desta pesquisa.

O desfecho deste levantamento bibliográfico intensifica a relevância social do objeto de estudo, sendo que, a temática transição para a vida pós-escolar apresenta uma lacuna na discussão de políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência intelectual no Brasil, o que exigiria novos caminhos na organização educacional e administrativa das escolas de educação especial e inclusivas, fundamentais para que se efetivem propostas estruturadas na preparação para a vida adulta autônoma dos nossos alunos com deficiência. Em particular, o enfoque que traz a discussão da transição para a vida pós-escolar em escolas de educação básica na modalidade de educação especial, no Paraná, constitui tema original e com grande potencial de contribuição aos profissionais do campo da educação como um subsídio

teórico e bibliográfico para futuros estudos que contribuam na idealização de programas para a vida pós-escolar.

1.2 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS – CAMINHOS A SEGUIR

Assumimos a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica desse estudo ao almejar o entendimento de fenômenos amplos e complexos, de maneira subjetiva. A pesquisa qualitativa, neste âmbito, zela por aspectos da prática, que demanda o conhecimento da interpretação dos fatos, dos contextos sociais, políticos e históricos, através de uma comparação de dados e informações obtidas. Para Minayo (2001, p. 14),

> [...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesta dissertação empreendemos desenvolver dois percursos metodológicos sincronizados temporalmente: a revisão de literatura e levantamento das principais diretrizes teóricas e políticas que legitimam, fundamentam e orientam a legislação de educação inclusiva nacional, tendo como desdobramento a análise documental da política de Educação Especial no Paraná, suas concepções e as particularidades nos programas e serviços de transição para a vida pós-escolar nas instituições investigadas. No segundo percurso metodológico, a pesquisa será enriquecida com dados levantados nas escolas especiais, por meio das percepções dos profissionais, familiares e alunos coletadas em entrevistas semiestruturadas e pela observação participante das relações teoria-prática cotidianas na escola, registradas nos diários de campo nesse processo.

Para tanto, o recorte do trabalho delimitou programas de transição para a vida pós-escolar, ofertados em duas escolas nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos da Educação Básica e Educação Especial em Curitiba[8]: ESCOLA MANTOAN

[8] Os nomes utilizados são fictícios e se referem a professoras importantes no contexto da educação especial e inclusiva no Brasil: Maria Teresa Eglér MANTOAN é pesquisadora da Unicamp, seus estudos são pioneiros e precursores na educação inclusiva brasileira; ENICÉIA Gonçalves MENDES é uma das pesquisadoras mais conceituadas da Educação Especial, coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), este

(Educação de Jovens e Adultos - Fase I Mod. Educação Especial) e ESCOLA ENICEIA – Educação de Jovens e Adultos. Quanto à faixa etária, os alunos são adolescentes e adultos, com idade a partir de 17 anos, todos regularmente matriculados, a Escola Eniceia no período matutino e a Escola Mantoan em turno integral, considerados público-alvo da educação especial e inclusiva.

Inicialmente, para conhecer as políticas educacionais que embasam e orientam a educação especial, bem como as ações educacionais e profissionais voltadas aos estudantes público-alvo da educação especial na transição para a vida pós-escolar e os desafios que limitam ou contribuem para sua inclusão social, acadêmica e profissional, foi necessário analisar a perspectiva dos documentos que subsidiam a proposta desenvolvida nas escolas (como o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica Curricular).

Na pesquisa documental o objeto de investigação é o documento. “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 38). Portanto o pesquisador deve buscar documentos que norteiem as questões do estudo, “uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2008, p, 298). Os registros documentais devem relacionar-se com a teoria empírica da pesquisa de maneira que “a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006, p. 01).

As observações participantes nas escolas foram um outro importante procedimento metodológico adotado na investigação e ocorreram semanalmente pelo período de dois meses, em turnos alternados (matutino ou vespertino), por aproximadamente 4 horas por dia, com base no roteiro dos registros diários do Apêndice A[9]. Conforme a necessidade, as observações poderiam ter uma duração maior e ocorrerem em distintos espaços e em diferentes situações de aprendizagem

sendo o precursor dos programas de formação de pesquisadores e docentes universitários no campo da Educação Especial no Brasil, professora de Psicologia e Educação Especial na dialogia dos conceitos básicos de integração, educação inclusiva, ensino e consultoria colaborativos e comparando a educação oferecida aos alunos em situação de deficiência no Brasil e internacionalmente.

[9] Roteiro de Observação para elaboração dos diários de campo.

e da dinâmica cotidiana dos programas e serviços para alunos com deficiência intelectual nas escolas especiais pesquisadas.

Para Minayo (2010), a observação é um processo pelo qual um pesquisador se posiciona como observador em um contexto social, com o objetivo definido de realizar uma investigação científica. Por meio da observação foi possível compreender o processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos/as com interesse nas variáveis como as práticas acadêmicas e profissionais, a interação e as relações sociais, as competências pedagógicas, qualidade de vida, trabalho customizado, autonomia funcional e o plano educacional individualizado (PEI).

Os diários de campo foram utilizados nas observações como ferramenta de registro das concepções e práticas que norteiam os programas e serviços desenvolvidos, construindo pontes acadêmicas com o objeto de estudo, os participantes da pesquisa e o pesquisador, principalmente por se tratar de um tema que ainda é pouco investigado quando relacionado à transição para a vida pós-escolar na educação de jovens e adultos com deficiência.

Para contribuir com os dados levantados, as informações do “chão da sala de aula”, as imagens e os diálogos informais dos participantes coletados nas observações foram registrados no diário de campo para auxiliar nas análises de concepções do levantamento de campo. Segundo André (1995), para que o pesquisador se envolva e penetre na sinergia da biografia escolar é preciso se apropriar de três dimensões: a institucional ou organizacional, a pedagógica e a sociopolítica/cultural.

As diversas linguagens de uma sala de aula, como olhares, risos, silêncio, abraços, distanciamento, euforia são representados em ações que caracterizam que essas subjetividades, fecundam e materializam a prática pedagógica, gerando um processo acadêmico de produção simbólica e discursiva.

Por fim, para complementar a produção de dados, além da análise documental, observação e diários de campo, foi utilizada a entrevista semiestruturada com os profissionais, alunos e familiares que participam diretamente nos programas de transição para a vida pós-escolar nas escolas, objetivando a coleta de informações que subsidiassem e justificassem atitudes, valores e opiniões dos entrevistados sobre

o programa, conforme roteiro de entrevistas Apêndice B[10], C[11], D[12] e E[13]. Nosso recorte considerou a colaboração de dois profissionais (uma professora e uma coordenadora), três familiares e todos os alunos da turma selecionada pela coordenadora pedagógica de cada escola, de modo a ouvir o que eles tinham a dizer sobre os possíveis programas de transição para a vida pós-escolar realizados.

Demo (1995, p. 04), define a entrevista semiestruturada “como a atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade”, a qual está imersa em relações no campo de cada pesquisa. Dentre as principais características de uma entrevista semiestruturada estão: “apoiar-se em teorias e hipóteses que se relacionam com o tema da pesquisa; descrever e explicar os fenômenos analisados para sua melhor compreensão; que o aluno/pesquisador seja atuante no processo de coleta de informações” (TRIVINOS, 1987, p.146).

Manzini (1990, p. 154) destaca ser importante que o roteiro de entrevista seja organizado com perguntas básicas (principais), de modo a permitir que sejam "complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista". Como pesquisadora é importante ressaltar que a qualidade das entrevistas depende do planejamento e do domínio das questões do roteiro e do objeto de estudo feito pelo entrevistador. “A arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas” (SELLTIZ, 1987, p. 644). As circunstâncias em que se realiza a entrevista contribuem para a investigação o resultado e as considerações finais, portanto o entrevistador deve transmitir, sobretudo, confiança, ética, seriedade e legibilidade ao informante.

Para organização dos dados empíricos utilizamos o mapa conceitual como uma ferramenta metodológica para contribuir no processo da análise dialógica das entrevistas semiestruturadas, proporcionando o protagonismo das pessoas durante o processo investigativo na construção de diferentes conceitos e informações significativas.

Joseph Novak, em 1972, idealizou a teoria dos mapas conceituais quando realizava entrevistas clínicas piagetianas e constatou a necessidade de um instrumento para sistematizar a organização dos dados coletados (NOVAK e GOWIN,

[10] Entrevista semiestruturada com Coordenação Pedagógica.
[11] Entrevista semiestruturada com Professores.
[12] Entrevista semiestruturada com Alunos.
[13] Entrevista semiestruturada com Familiares.

1996). O mapa conceitual é um método que apresenta uma estratégia de avaliação para organizar e construir perspectivas que, conforme Farias (1995, p.1), “consiste em um esquema gráfico para representar a estrutura básica de partes do conhecimento sistematizado, representado pela rede de conceitos e proposições relevantes desse conhecimento”.

Consideramos as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, protagonistas de suas vidas e nos processos de socialização, dialogando com as vozes sociais que os constituem, às quais cada sujeito reflete e refrata com singularidade (BAKHTIN, 2011). Nesse cenário, constata-se que é irrefutável dar voz a estes “outros” da educação inclusiva, tal como, aprofundar a investigação das hipóteses relacionadas à concepção da deficiência e os desdobramentos na efetivação da política de educação especial/inclusiva nacional em detrimento da política do estado do Paraná, frente aos programas de transição para a vida pós-escolar ofertados.

Sustentando-se em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 2009, 2010, 2011) na análise da linguagem que emergirá como “texto” enunciado pelos participantes, entendemos que “todas as relações têm caráter lógico, enquanto o pesquisador em tudo ouve vozes e relações dialógicas entre elas” (BAKHTIN, 1982, p. 392). Para análise das falas dos profissionais, alunos e familiares seguimos algumas estratégias extraídas de leituras de publicações que se embasam na perspectiva sócio- histórica e da visão humana da construção do conhecimento e da democratização em pesquisa, através da análise do dialogismo (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003; FISCHER; COSTA; BUJES, 2005). “A compreensão é uma forma de diálogo [...] Compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra” (BAKHTIN, 1992, p.132).

Desta forma, a análise documental, as observações, os registros do diário de campo e as entrevistas semiestruturas está pautada na discussão teórica e continuamente relacionada com o objeto de pesquisa na construção de uma dialogia sobre a concepção da deficiência e a transição para a vida pós-escolar nas relações sociais constituídas a partir do entendimento que:

> Cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhes permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de fala. Deste lugar no qual se situa, é que dirige seu olhar para uma nova realidade. Olhar que se amplia na medida em que se interage com o sujeito. É nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói

> uma compreensão da realidade investigativa transformando-a e sendo por ela transformado (BAKHTIN, 1988 *apud* FREITAS, 2003, p. 37).

A modelagem da pesquisa vai sendo transformada, refletida e reconstruída diante dos diálogos constituídos na empiria e no aporte teórico, no propósito maior de alcançar resultados que estejam acima de uma vontade única e linear, mas sim, de pensamentos coletivos que compartilhem novas perspectivas inclusivas e sociais para as pessoas com deficiência e "assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (BENJAMIN, 1987, p. 205).

A partir desta perspectiva da análise dialógica das ciências humanas e sociais, foi possível realizar a organização, interpretação e análise dos dados coletados na compreensão que "o dialogismo e a alteridade constituem características essenciais, a partir das quais o mundo pode ser compreendido e interpretado, tendo em vista o seu estado permanente de mutação e inacabamento (SOUZA, 2003, p. 92). Desta maneira, torna-se primordial uma análise significativa de todos os aspectos observados e registrados no transcorrer do dialogismo no processo de levantamento de dados.

A pesquisa, nesta orientação, é constituída como uma relação entre sujeitos, desta forma dialógica, em um processo investigativo em que o pesquisador e pesquisado são componentes que se transformam e criam conceitos (FREITAS, 2003).

Em síntese, apresentamos no QUADRO 3 as etapas que constituíram os procedimentos envolvidos nos dois percursos metodológicos adotados nesta pesquisa:

QUADRO 3 - SÍNTESE DA METODOLOGIA

PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE	MATERIAL EMPÍRICO	CAMPO DE INVESTIGAÇÃO
Revisão de literatura e análise documental	Documentos e leis de educação inclusiva nacional e da educação especial no Paraná	Banco de dados: Capes; Google Acadêmico; Anped; BDTD; Anais do CBEE Portais governamentais
Observação participante Entrevistas semiestruturadas Sistematização em categorias de análise Análise Dialógica do Discurso Bakhtiniana	Diários de campo Excertos das entrevistas Mapa conceitual	Escolas especiais Participantes: profissionais, familiares e alunos

Fonte: Elaboração da autora (2020)

A sistematização das categorias de análise desta pesquisa originaram-se a partir deste percurso metodológico e dos pressupostos teóricos e concepções científicas estudadas e com base nos discursos dialógicos e ideológicos na empiria constituída na coleta de dados no campo de investigação “a palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos... nas relações de caráter político, são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1997, p. 41). A seguir (FIGURA 1) mapa conceitual com as categorias de análise:

FIGURA 1 - MAPA DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Fonte: Autora (2019).

Informamos que todos os procedimentos relativos à pesquisa foram realizados mediante a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD), da Universidade Federal do Paraná, com o Parecer sob o nº. 3.328.663, cuja documentação está disponibilizada nos Anexos.

Esse percurso metodológico contribuiu para a resposta ao nosso problema de pesquisa relativo à análise da concepção da deficiência e dos programas e serviços de transição para a vida pós-escolar para alunos/as com deficiência intelectual, oferecendo subsídios a nossa reflexão e ações voltadas à inclusão acadêmica, profissional e social desses estudantes. Em meio a estes enlaces de teoria e prática, e vivência profissional fomos tecendo o percurso metodológico nas escolas de Educação Especial em Curitiba, almejando conhecer intrinsecamente suas

construções ideológicas e pedagógicas identificadas na voz dos profissionais, alunos e familiares das escolas.

A presente dissertação está disposta em quatro capítulos, compostos conforme a descrição a seguir. Primeiramente, na introdução, contextualizamos fatores pessoais, acadêmicos e políticos que justificaram esta pesquisa, apresentando os elementos que constituem a delimitação de nosso objeto de pesquisa: a justificativa do estudo, o problema, os objetivos e o levantamento bibliográfico sobre a temática em banco de dados de produções científicas. O percurso metodológico e os procedimentos de pesquisa pretendidos são apresentados sucintamente de modo que se tenha a percepção das etapas que foram percorridas no processo de investigação.

O Capítulo dois, “Modelo Social da Deficiência e *Disabilities Studies*: inclusão na perspectiva dos direitos”, objetiva situar o campo epistemológico da pesquisa, com um panorama dos pressupostos históricos e filosóficos das diferentes gerações de pesquisadores do Modelo Social da Deficiência*/Disabilities Studies,* para compreender como a deficiência vem sendo conceituada no complexo contexto das relações sociais e práticas vivenciadas historicamente por esses sujeitos. Dentre os autores do campo teórico que discutem a concepção de deficiência trazemos reflexões de Shakespeare (1996); Diniz (2007) e Piccolo, Mendes (2013). Para o debate dos temas de Transição para a Vida Pós-Escolar e Direitos Humanos trazemos contribuições de Colôa (2017); Canha (2015); Redig (2019) e Rodrigues (2006, 2016); Tannús-Valadão (2010, 2011 c, 2013). Para dialogar com as questões de desigualdade social em educação e inclusão; diferença e alteridade, os autores que colaboram são Silva (2006) e Skliar; Duschatzky (2001, 2003, 2006).

No capítulo três, denominado “Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva”, buscamos contextualizar as políticas educacionais do cenário nacional e internacional que embasam e orientam a educação especial e inclusiva no contexto histórico, procurando identificar as relações entre os processos desencadeados, a partir de 2013, que culminaram em marcos relevantes na estruturação da oferta e o processo da criação de escolas de educação básica na modalidade de educação especial no Paraná. Nesse capítulo serão analisados os contextos da política internacional e nacional de educação inclusiva em articulação com os dados da pesquisa documental produzidos na investigação. Foram convocadas a contribuir dialogicamente, nesta discussão, em relação ao contexto da educação

especial/inclusiva autores como: Fernandes (2006); Garcia (2004, 2013); Kassar (2011a, 2011b, 2013); Mazzotta (2002, 2005); Mendes (2006); Cabral; Mendes (2018).

No quarto capítulo, “Transição para a Vida Pós-Escolar: um estudo em Escolas de Educação Especial em Curitiba”, buscamos compreender a transição para a vida pós-escolar (acesso, permanência e sucesso) através da produção dos dados das observações, registrados nos diários de campo, e das entrevistas semiestruturadas com os profissionais, alunos e familiares organizados sob a forma de mapas conceituais. Nessa seção serão expressas reflexões sobre os resultados e discussão dos dados empíricos sobre a transição para a vida pós-escolar, à luz dos pressupostos do Modelo Social da Deficiência/*Disability Studies.*

Nas Considerações Finais, sintetizamos os argumentos que responderam ao problema de pesquisa ao longo da investigação, aspirando oferecer reflexões sobre os rumos dos programas de transição para a vida pós-escolar das pessoas com deficiência na Educação Especial no Paraná, no atual contexto da política de educação inclusiva brasileira, no qual buscaremos contribuir com apontamentos para a comunidade escolar e acadêmica.

2 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E DISABILITIES STUDIES: INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

Nesse espaço de dialogia procuramos refletir a transição para a vida pós-escolar, por meio de contributos teóricos do campo sociológico da deficiência para alunos/as com deficiência intelectual. A inclusão vista sobre a concepção dos direitos humanos e da perspectiva da diferença e alteridade constituídas nas relações sociais destes sujeitos.

A compreensão está calcada em uma abordagem sociológica, recente em nossa história, em que as pessoas com deficiência reivindicam o direito de serem protagonistas de suas vidas, “de uma forma que transcendesse a hercúlea tarefa de superação da deficiência, posto estas reiterarem sobremaneira a teoria da deficiência como tragédia pessoal” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 468).

Entretanto, é preciso produzir rupturas das lógicas binárias tais como: deficiente/eficiente, normal/anormal, capaz/incapaz nos discursos da educação especial que hospedam a deficiência na homogeneização, medicalização, benevolência, mascarando a questão política da concepção da diferença e os antagonismos sociais e intelectuais.

De fato, o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Ao discutirmos as concepções e políticas de educação especial, é prioritária a compreensão dos processos de inclusão como um direito humano, mergulhando a deficiência no campo sociológico, rompendo as barreiras de discriminação e opressão denunciadas no contexto socioeconômico que limita a efetiva participação com qualidade de vida deste grupo em sociedade.

Teorias como o modelo social, já nos convenceram, que são essenciais para a efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência na coabitação em todas as esferas da comunidade, em relação às práticas formadoras num viés histórico, social e cultural. Assim, esta pesquisa concilia a proposta de educação inclusiva aos direitos humanos, entendendo a educação como um direito universal e fundamental de todas as pessoas.

No contexto da inclusão destacamos que os direitos humanos respaldam mundialmente os assuntos como a cidadania, educação, trabalho, religiosidade, lazer

e as oportunidades em diferentes perspectivas. Rodrigues (2016, p. 11) nos diz que “os direitos humanos constituíram-se como uma promessa de paz e de redução dos conflitos humanos: os direitos humanos procuram substituir a eficácia da força pela força da ética”.

Povos e Nações historicamente lutaram por Direitos Humanos que internacionalmente fossem aceitos, respeitados e reconhecidos por todos e para todos na organização da convivência coletiva e de concepções de igualdade, fraternidade e liberdade perante uma diversidade de valores éticos e morais:

> O período de 12 anos (1770-1791) em que, são proclamados quatro documentos fundamentais sobre os Direitos Humanos (DH): em 1776, a Declaração da Independência dos Estados Unidos em que se afirma o “direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade”, em 1787, no preâmbulo da Constituição dos Estados Unidos em que se definem os direitos básicos dos cidadãos, em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que em França, estabeleceu a famosa trilogia da Revolução Francesa: Igualdade, Fraternidade e Liberdade e, finalmente, em 1791, a Lei dos Direitos dos Estados Unidos que formalmente limita os direitos do Estado e protege os direitos dos cidadãos (RODRIGUES, 2016, p. 9).

O princípio geral que abordamos é dos direitos humanos para todos os grupos sociais, minorias étnicas, linguísticas, culturais, religiosas e de pessoas com desvantagens econômicas, educacionais, de gênero e sexualidade com ou sem deficiência, para que tenham igualdade de oportunidades, isto é, direito igual a cada um, para exercitar sua cidadania e participação em sociedade:

> Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948, art. 2).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi constituída e proclamada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, na resolução 217 A (III), formulada pós-atrocidades vivenciadas no contexto babilônico na Segunda Guerra Mundial e de gigantescas violações dos direitos humanos, é ratificada pelo Brasil na mesma data e surge como instrumento que norteia a não discriminação das pessoas, promovendo a fraternidade, liberdade e os direitos individuais igualitários (BRASIL, 2018).

No Brasil, a DUDH orienta boa parte da Constituição Federal de 1988, e representa um marco social na relação entre as pessoas e o Estado, partindo do

pressuposto que o direito a uma educação adequada é inalienável, independentemente de a pessoa ter ou não deficiência, ela se torna um dever do Estado e da Sociedade. Segundo a Constituição Federal de 1988 entende-se por direitos humanos:

> Direitos decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, dentre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural (BRASIL, 2007, p. 10).

Desde a sua gênese, a DUDH foi traduzida em mais de 500 idiomas, respaldando democraticamente e legalmente constituições e legislações em todo mundo. Influenciou em sua concepção de direito internacional vários instrumentos legais como: a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional da Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), qual é pedra angular em nossa pesquisa (ONU, 2016).

Neste ano de 2020, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) completa 72 anos, representando a incansável luta de diferentes grupos sociais, de discussões e reflexões pela garantia dos direitos humanos para todas as pessoas, mas, ainda em diversas nações a DUDH nos aponta o quanto precisamos trabalhar pela efetivação dos direitos sociais, civis, políticos, econômicos e culturais mundialmente. Historicamente, em seus 30 artigos, o documento descreve os direitos humanos, respaldados na igualdade e liberdade, independentemente da nacionalidade ou etnia, sexo, religião, língua, posição política ou social, simboliza o reconhecimento universal de que a dignidade, a liberdade, justiça, fraternidade e direitos essenciais são inerentes a todos os seres humanos igualmente em todos os aspectos sociais e legais de uma sociedade (ONU, 2018).

Para o público alvo desta pesquisa, a DUDH influenciou a constituição do principal marco mundial de defesa dos direitos humanos que é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) por meio da resolução 61/106, de 13 de dezembro de 2006, e entrou em vigor em 3 de maio de 2008, “reconhecendo também a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação

da dignidade e do valor inerentes ao ser humano" (ONU, 2006), sendo que atualmente a Convenção conta com aproximadamente 177 nações signatárias.

No Brasil, foi ratificada pelo Decreto Legislativo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que teve por objetivo incorporar a Convenção à legislação brasileira e o reconhecimento e respeito à diversidade das pessoas com deficiência, tornando-se o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser institucionalizado no Brasil como emenda constitucional (BRASIL, 2009).

O entendimento supremo de direito e participação universal das pessoas com deficiência em todos os contextos de vida é garantido através da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), que diz: "proteger e garantir o total e igual acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito à sua dignidade", combatendo todo tipo de preconceito, violação física, emocional, moral e social. Assim, visando à garantia dos direitos com domínio na educação, saúde, trabalho, previdência, impostos e segurança.

Os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência norteiam as leis e as futuras determinações legais de forma interligada, obrigatória na condução e orientação das decisões legislativas:

> a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (ONU, 2006).

A CDPD afirma princípios universais (dignidade, integralidade, igualdade e não discriminação) que fundamentam o papel das pessoas com deficiência e sua representatividade perante as ações de cidadania de uma sociedade e as obrigações dos governos para a inclusão social, acadêmica e profissional.

Inclusão acadêmica definida no artigo 24 da Convenção (ONU, 2006), em que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação, sem discriminação e com igualdade de oportunidades, garantindo sistema educacional inclusivo em modalidade transversal a todos os níveis, e com aprendizado ao longo de toda a vida, atribuído aos objetivos:

> a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2014, p. 158).

Uma educação inclusiva garantida na Educação Básica, Superior e Profissional, com os mesmos direitos de acesso, permanência e participação. Para isto, a inclusão profissional das pessoas com deficiência é assegurada no artigo 27, com o direito à oportunidade de livre escolha em um contexto inclusivo, de igualdade de oportunidades, acessibilidade e a não discriminação embasada em um tipo de deficiência (ONU, 2006)

Em todos os contextos do mercado de trabalho, seja público, privado, autônomo, cooperativo, e até mesmo o informal, o trabalhador com deficiência deve ter garantido o direito de uma legislação que garanta a contratação, remuneração, adaptações do local, rescisão contratual, reparação de eventuais danos durante as relações de trabalho, e, assim, protegendo e assegurando os direitos trabalhistas e sindicais (BRASIL, 2014).

Na temática de nossa pesquisa a transição para a vida pós-escolar, o artigo 27, letra “d” (Brasil, 2009) delimita especificamente que devemos “possibilitar às pessoas com deficiência o acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de colocação no trabalho e de treinamento profissional e continuado”. No desenvolvimento de habilidades e na adaptação de recursos de acessibilidade garantindo a igualdade de oportunidades nas relações de trabalho.

No Brasil, a Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015, estabelecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), é a primeira legislação federal sancionada inteiramente nos pressupostos da CDPD, fruto dos movimentos sociais deste coletivo, para a organização e sistematização efetiva dos direitos humanos inerente à dignidade de todos os cidadãos.

Os seres humanos nascem livres e com o direito à vida e a liberdade de construírem seus objetivos e sonhos que garantam a dignidade de sua existência, em construção nas relações sociais e em diferentes territórios. Dessa forma, os direitos humanos se qualificam como uma ação obrigatória e linear que possibilita o caminho a democracia, a paz e ao progresso da humanidade protagonizado durante gerações distintas:

> Assim identifica-se várias gerações dos Direitos Humanos: a chamada 1ª Geração (assegurando a Liberdade) agrupa os DH individuais, civis e políticos, a 2ª Geração (assegurando a Igualdade) os sociais econômicos e culturais e fala-se presentemente numa 3ª geração de DH que garantiria a Fraternidade, isto é os direitos inerentes a viver em sociedades solidárias e humanamente avançadas como sejam o direito à Paz, ao Desenvolvimento, à Sustentabilidade, etc. (RODRIGUES, 2016, p. 12).

Com o foco de cessar a violência contra as minorias sociais, excluindo ações sociais de preconceito e discriminação, inclusive com as pessoas com deficiência, que foi instituído em maio de 2002, o Programa Nacional de Direitos Humanos com a perspectiva de proteção ao direito de vida (FURLANI, 2011).

A exclusão social está marcada na identidade das pessoas com deficiência, que durante décadas tiveram seus direitos negados e apagados de muitos contextos que deveriam ser legalizados. “A identidade nessa concepção sociológica preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2004, p. 11).

Os direitos humanos são essenciais para o exercício de uma vida com dignidade, garantido a todos em atributo de serem cidadãos/ãs passíveis de deveres e direitos institucionalizados. Deste modo, evitando injustiças, violência, desigualdades em referência ao direito à vida, educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, dentre outros vinculados à condição humana.

Entendemos que, “a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros” (LAPLANE, 2007, p. 5).

Os movimentos sociais têm sido os grandes atores nas conquistas do direito à educação inclusiva, sobretudo a partir da década de 1990, para a garantia, o acesso e permanência em contextos inclusivos de aprendizagem, “assegurando direitos básicos, que lhes foram historicamente subtraídos, centrando sua ação na escola: espaço privilegiado na democratização do acesso ao conhecimento científico a todos os cidadãos” (FERNANDES, 2006, p. 17).

De acordo com a legislação, selecionamos os documentos político-normativos internacionais que protegem o direito à educação, especialmente aqueles que integram a proposta inclusiva de educação para todos, como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de

Salamanca (1994), a Declaração de Dakar (2000) e a Declaração de Incheon (2015), desta forma:

> Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados... (ONU,1948, p.17-18).

A inclusão social referenciada nos direitos humanos foi amplamente defendida na Declaração Internacional de Montreal, aprovada em 5 de junho de 2001, pelo Congresso Internacional 'Sociedade Inclusiva', realizado em Montreal, Quebec, Canadá, e decreta que:

> [...] o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2001).

Recentemente, em 2015, aconteceu o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, Coreia do Sul, que originou a Declaração de Incheon. O documento ratificou as declarações de Jomtien (1900) e de Dakar (2000), em relação às metas mundiais para a educação de 2000-2015 e regulamentou o compromisso para os próximos 15 anos (2016-2030), objetivando "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2015). A proposta é inspirada "por uma educação, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas" (UNESCO, 2015).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação[14] é o fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada (PNEDH, 2006) para a legislação educacional:

> Todos têm direito à educação… a educação deve ser direcionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (NAÇÕES UNIDAS, 1948, art. 26).

[14] Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/pnedh/integral/apresentacao.htm>. Acesso em 22/05/19.

No contexto histórico brasileiro da Educação Especial, Jannuzzi (2004), Bueno (1993) e Kassar (2013) “mostram que a educação escolar para as pessoas com deficiência não era reconhecida enquanto direito e foi expandida por meio de filantropia, não universal, baseada nos atendimentos clínicos” (GONÇALVES; CAIADO, 2018, p. 151). A preparação para a vida adulta não era questionada ou orientada para os alunos com deficiência, por serem infantilizados e tratados como desqualificados e improdutivos.

Historicamente, o conceito de deficiência é marcado nas relações sociais como sinônimo de incapacidade e inferioridade e as pessoas com deficiência precisam permanentemente provar suas potencialidades (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013, p. 155). Direito que tramita o anseio por uma escola inclusiva, descentralizada de currículos formadores dos vieses médicos e assistencialistas, mas segmentadas em aprendizagem e metodologias de caráter pessoal e social. Mazzotta (2002, p. 36) nos diz que a “verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito aos outros cidadãos”.

Uma escola inclusiva deve destacar a conscientização da cidadania e promover empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados, inferiorizados e subalternizados (CANDAU, 2008). Direitos que são garantidos na Declaração de Salamanca (1994) a qual é embasada e formatada no princípio de inclusão e da evidência das primícias de uma ‘escola para todos’.

Gil (2002, p. 51) dialoga que a “inclusão social é um processo de inserção na sociedade, nos mercados econômicos e profissionais e na vida sociopolítica de cidadãos que dela foram excluídos e privados do acesso aos seus direitos fundamentais”. Uma inclusão que parta de intervenções colaborativas em destituir estruturas de dependência e restrição para uma sociedade sem barreiras.

“Os direitos humanos possuem uma alegação de validade universal importante, que devolvem a responsabilidade pelas desigualdades às construções sociais opressoras” (SEN, 2004 *apud* DINIZ, 2009, p. 67). Opressão que vários coletivos representando categorias diferentes de deficiência, se constituíram para que a exclusão seja considerada uma falha social e política de um país, o qual deveria cumprir e garantir os direitos de cidadania destes coletivos.

Os dilemas de pensamentos divergentes sobre a concepção da inclusão foram sendo construídos em contundentes lutas pelos direitos sociais e cívicos das

pessoas com deficiência durante décadas de confrontos ideológicos. A inclusão e os direitos humanos vão se materializando nos discursos da concepção da diferença, da desigualdade social e do modelo social da deficiência, com o abandono de mecanismos de exclusão que impossibilitem as pessoas com deficiência de exercer seus direitos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Veiga (2006, p. 92) diz que as "práticas dos agentes das organizações poderão resultar mudanças significativas nos sistemas de inclusão relativos à aceitação das pessoas com deficiência na sociedade e ao reconhecimento dos seus direitos de cidadania". Essas práticas foram realizadas na Irlanda nos últimos três anos (2017-2019), em manifestações ideológicas de "promover os direitos das pessoas com deficiência para serem incluídas em sua comunidade e viverem vidas autodirigidas"[15]. A inclusão social está coligada a valores humanos indissociáveis e coletivos: "as pessoas com deficiência são informadas dos seus direitos e apoiadas para aproveitá-las em igualdade de condições com os outros"[16] (INCLUSION IRLAND, 2018, p. 5 e 7).

Contudo, atualmente, ao falarmos de vida independente, protagonismo e de inclusão social das pessoas com deficiência, demonstra-se que ainda é um objeto de construção histórica deste coletivo em relação aos seus direitos humanos, mas que, ao mesmo tempo, este objeto remete a uma força utópica diante da realidade exclusa imposta pelas barreiras em sociedade. Para Sartoretto (2008, p. 3), "a inclusão não é um favor para as pessoas com deficiência. Ela é um direito. Um direito à vida, ao trabalho, à formação acadêmica, ao lazer, à religiosidade, à saúde e à igualdade de oportunidades sociais e cívicas".

"O referencial dos Direitos Humanos é usado em todos os países do mundo em domínios como a Educação, Saúde, Cidadania, Liberdade que concretizam um conjunto de aspirações e de metas que informam as leis de cada Estado" (RODRIGUES, 2016, p. 11). Por isso, acreditamos que os Direitos Humanos são caminhos que abrem portas para as pessoas com deficiência na inclusão social, acadêmica e profissional em sociedade, e permitem que elas não se fechem.

---

[15] Tradução livre da autora: *[…] These practices have been held in Ireland over the past three years (2017-2019) in ideological manifestations of "promoting the rights of persons with disabilities to be included in their community and to live self-directed lives.*

[16] Tradução livre da autora: *[…] People with disabilities are informed of their rights and supported to enjoy them on equal terms with others "are informed of their rights and supported to enjoy them on equal terms with others".*

Portas para o direito de uma transição para a vida adulta por meio do reconhecimento de suas necessidades de moradia, estudo, trabalho, lazer, ou seja, de uma vida real, que é um direito inalienável para todos, independentemente de características físicas e intelectuais, mas da livre escolha pessoal de seus interesses sociais e da universalidade de sua cidadania.

Uma escolha para caminhos que criem valores e ambientes que valorizem a diferença, em espaços para acolher 'o outro', com representações diferentes no mundo... Por isso nos enriquecemos com o pensamento dos outros (RODRIGUES, 2016). No entanto, acreditamos que é por meio da educação que os direitos humanos podem ser efetivados com ações que viabilizem a cidadania, a diversidade e o modelo social da deficiência, quebrando paradigmas discriminatórios e de exclusão em nossos contextos acadêmicos e de formação. Essa luta pelos direitos humanos incide na concepção do "modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos" (DINIZ, 2009, p.69).

2.1 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA E DISABILITIES STUDIES: CONTEXTOS E CONCEITOS

Nesta pesquisa apresentamos as contribuições do modelo social da deficiência como um fenômeno social, cultural e político pautado na estrutura desigual da sociedade e as perspectivas do modelo médico que foca a lesão e a incapacidade do sujeito. Estes modelos distanciam-se ideologicamente na concepção e organização para compreensão da deficiência.

O modelo social parte da dificuldade que as pessoas com deficiência enfrentaram durante décadas em relação à compreensão dominante do modelo médico sobre a concepção da deficiência, posto como absoluto e mundialmente adotado na conduta com estes sujeitos. Para apresentar o modelo social da deficiência, primeiramente compreenderemos a perspectiva do modelo médico e o que ela estabelecia.

O modelo médico compreende a deficiência como um fenômeno biológico, como consequência lógica e natural de uma lesão no corpo, herdada por questões

genéticas ou de doenças. Caracterizado pela incapacidade do indivíduo e pelo funcionamento inadequado das funções orgânicas conforme verificamos na figura 2:

FIGURA 2 - MODELO MÉDICO DE INTERPRETAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

Fonte: Harris e Enfield (2003, p. 185 *apud* LARA, 2013, p. 15).

Os conceitos atribuídos a este modelo estão respaldados na publicação da Organização Mundial de Saúde, em 1980, de um sistema de classificação de deficiências constituindo uma linguagem universal para a pesquisa e a prática clínica, intitulado Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens (CIDID[17]).

A CIDID conceitua a deficiência, incapacidade e desvantagem como:

> Deficiência (Impairment): qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão. Nessa perspectiva, a deficiência é, portanto, algo que está completamente no domínio do corpo. Incapacidade (Disability): restrição ou total incapacidade de desempenhar uma atividade de maneira considerada normal ou dentro de um limite assim também considerado para um ser humano. A incapacidade é consequência de uma deficiência. Desvantagem (Handicap): limitação ou impedimento do desempenho dos papéis sociais tidos como normais para o indivíduo (AMIRALIAN, 2008, p. 98).

A Classificação Internacional de Doenças (CID) pela Organização Mundial da Saúde (OMS) foi constituída de forma complementar com o objetivo de classificar as

[17]A CIDID foi substituída pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde(CIF) que tem por objetivo classificar as condições de saúde dos indivíduos (OMS, 2002), como uma tentativa de incorporar os preceitos do Modelo Social (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

condições crônicas de saúde decorrentes de doenças. Mas, atualmente, o conceito utilizado foi o de limitação de atividades apresentado pelas pessoas, tratado pela Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), desenvolvida pela OMS (outubro/2001), que complementa a Classificação Internacional de Doenças e de problemas relacionados à Saúde - CID.

O estudioso Canevaro (2007), *apud* Meirelles (2017), caracteriza que a CIF tenciona desconstruir uma única perspectiva lógica ou de diagnóstico sobre a deficiência, procurando através das capacidades, potencialidades e dificuldades das pessoas com deficiência, constituir um diagnóstico funcional:

> A CIF […] apresenta uma forma de diagnosticar muito diferente daquela conhecida como a função do diagnóstico, ou seja, de classificar, de colocar em uma certa categoria quem apresenta dificuldades de natureza constante ou transitória. Tudo isso é acompanhado por uma reflexão e por práticas que permitem a valorização das potencialidades dos sujeitos nas suas diferenças. Em síntese: reconhecer a identidade no pertencimento (CANEVARO, 2006, p.122 *apud* MEIRELLES, 2017).

Ao longo dos anos a Educação Especial se estabeleceu a partir de um modelo médico ou clínico. Diante desse prisma, o olhar médico focava a deficiência como uma doença crônica, uma lesão que orientava todos os procedimentos educacionais, profissionais e sociais pelo viés terapêutico. Deste modo, a "avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica" (GLAT; FERNANDES, 2005, p.36).

O modelo médico predominou na estruturação das concepções educacionais no Brasil, nas articulações sobre conduta da vida das pessoas com deficiência traduzidas em muitas pesquisas no meio acadêmico sobre as temáticas de exclusão, segregação, integração e inclusão social deste público:

> No Brasil, [...] percebeu-se com o tempo que, as pessoas com deficiência poderiam estar socialmente integradas participando da vida educacional, laboral e cultural sem estarem restritas ao espaço familiar, hospitais ou as instituições especializadas. Esse é o reflexo da luta, iniciada nos anos 80, em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e que reverbera nas legislações, nas políticas públicas e nas ações... (NEGREIROS, 2014, p.17).

A deficiência definida no modelo médico é diretamente relacionada ao corpo do indivíduo, direcionada para o tratamento de reabilitação e normalização deste corpo defeituoso. Para o modelo social, esta ideia é fortemente contestada no campo ideológico-filosófico, pois esta distorção de transformar o corpo físico para uma

classificação de normalidade padronizada de vida é totalmente arbitrária (OLIVER, 1994 *apud* CANHA 2015).

Emergiu, assim, a necessidade de conceituar a deficiência em uma concepção que rompesse com paradigmas clínicos que constituíram a história social dessas pessoas, e legitimasse o protagonismo das pessoas com deficiência e o direito de inclusão em todos os ambientes de uma sociedade.

Trata-se, sobretudo, de compreendermos a concepção da deficiência marcada socialmente no direito humano, abonando formas excludentes e pensamentos segregados que limitem, classifiquem e categorizem os sujeitos pela incapacidade devido a uma lesão:

> A deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, mas sim como uma questão social. Portanto, deveria ser retirada a responsabilidade do indivíduo pela opressão vivenciada por pessoas com deficiência e transferir "para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade (DINIZ, 2007, p. 15).

Consideramos, aqui, as reflexões do grupo londrino denominado *Disability Studies*, que contribuem com a concepção sociológica da deficiência, conhecidos como os "teóricos do modelo social", definindo a deficiência como um produto de uma sociedade profundamente excludente. Este grupo se constituiu na década de 1980, no Departamento de Sociologia e Política na Universidade de Leeds, com a propriedade de serem professores de Sociologia da instituição e deficientes físicos (PICCOLO, 2012).

A principal argumentação está diretamente relacionada às circunstâncias de restrição e discriminação social enfrentadas historicamente pelas pessoas com deficiência, conforme explica Omote:

> A história do tratamento dispensado pelas sociedades aos seus deficientes confunde-se com a história das conquistas dessas sociedades em direção à melhoria na qualidade de vida das populações. Houve formas extremas de segregação praticadas em relação a deficientes, em épocas difíceis para a maioria das pessoas comuns. Os deficientes deixaram de ser abandonados à própria sorte, conquistando direito à vida. Iniciaram um longo percurso em direção à conquista do direito à vida digna e integral, abandonando os porões, asilos e grandes instituições residenciais (OMOTE, 1999, *apud* PICCOLO; MOSCARDINI; COSTA, 2009, p. 4)

Essa visão foi alicerçada no encaminhamento político na Inglaterra feito por Hunt líder do movimento das pessoas com deficiência contra a concepção médica e

individualista. Nesse contexto, organiza-se a *Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS),* responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno social. Os conceitos de lesão e deficiência foram pensados nas experiências vivenciadas pelas pessoas com deficiência em diferentes situações adversas e falhas referentes à autonomia social, econômica e cultural, entendendo a:

> [...] lesão como a falta completa ou parcial de um membro ou ter um membro, órgão ou uma função do corpo com defeito; e deficiência como a desvantagem ou restrição de atividade causada pela organização social contemporânea que não (ou pouco) leva em consideração as pessoas que possuem uma lesão, e assim as exclui da participação das atividades sociais (UPIAS, 1976 *apud* DINIZ, 1997, p. 20).

Ao longo de quase vinte anos, o modelo social esteve distante de discursos que contrariassem o princípio norteador de independência das pessoas com deficiência como um valor ético. Seus autores contrariavam toda e qualquer perspectiva médica, caritativa e curativa da deficiência, como também de benevolência e compensação por atos de injustiça, valores estes dissociados da concepção fundamentada por esses protagonistas, pessoas com deficiência produtivas e que acreditam na eliminação das barreiras da sociedade para o seu desenvolvimento (DINIZ, 2007).

Desta maneira as pessoas com deficiência em seus discursos lutavam por políticas públicas e sociais que instituíssem perspectivas inclusivas com o entendimento de "substituir instalações segregadas por oportunidades para pessoas com deficiências para participar plenamente da sociedade, viver de forma independente, empreender um trabalho produtivo e ter controle total sobre as suas próprias vidas"[18] (SHAKESPEARE, 2006, p. 197).

Assim, as atitudes das pessoas em sociedade e a falta de acessibilidade em diferentes contextos é o que realmente incapacita uma pessoa com deficiência nas suas relações sociais, acadêmicas e profissionais. Ambiente este imerso em relações sociais excludentes e predominantemente preparado para pessoas sem deficiência.

O resultado desse percurso analítico foi a construção de uma teoria da deficiência como opressão, pautada em cinco argumentos (QUADRO 4):

---

[18] Tradução livre da autora: "[…] replace segregated facilities with opportunities for people with impairments to participate fully in society, to live independently, to undertake productive work and to have full control over their own lives" (SHAKESPEARE, 2006, p. 197).

QUADRO 4 - MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA

TEORIA SOCIOLÓGICA DA DEFICIÊNCIA
1) A ênfase nas origens sociais das lesões;
2) O reconhecimento das desvantagens sociais, econômicas, ambientais e psicológicas provocadas nas pessoas com lesões, bem como a resistência a tais desvantagens;
3) O reconhecimento de que a origem social da lesão e as desvantagens sofridas pelas pessoas com deficiência são produtos históricos, e não resultado da natureza;
4) O reconhecimento do valor da vida das pessoas com deficiência, mas também a crítica à produção social das lesões e;
5) A adoção de uma perspectiva política capaz de garantir justiça às pessoas com deficiência.

Fonte: Diniz (2007, p. 25).

Não obstante o aparato de desvantagens sociais e ambientais documentadas em experiências emocionais e intelectuais dos autores do movimento do modelo social da deficiência eles ainda enfrentaram a reinvindicação dos cuidadores sobre a necessidade do cuidado e proteção a este grupo. O modelo social constituído do protagonismo de seus autores com deficiência de lesão medular, renunciavam o cuidado, a perspectiva caritativa que dialogamos acima, porque eles consideravam que:

> Por um lado, era preciso superar o argumento de que a ética caritativa seria revigorada com a emergência do cuidado como princípio de justiça; era necessário refutar que o cuidado substituiria o projeto de independência. Havia uma ameaça política na defesa do cuidado como garantia de justiça: a de devolver o espaço da subalternidade e da exclusão social, pois seria mais fácil garantir o cuidado que modificar a ordem social e política que os oprimia A afirmação de que, em uma sociedade sem barreiras, as pessoas com deficiência experimentariam a independência foi a bandeira política que representou os interesses dos deficientes físicos organizadores da UPIAS (DINIZ, 2007, p. 15-17)

A primeira geração de teóricos do modelo social da deficiência defendia a independência como princípio para a integralidade do ser humano, já que as barreiras da sociedade impediam a inclusão social, principalmente as de acessibilidade (arquitetônicas e transporte), e não fundamentalmente a lesão como foi considerada, como fator predominante de exclusão durante longos anos:

> Para a 1ª geração/fase do Modelo Social, a problematização da deficiência estaria na própria sociedade que não é adaptada à diversidade dos corpos. Nesse contexto, existiriam duas principais discriminações que afetariam as pessoas com deficiência. A primeira uma discriminação sob o viés socioeconômico, pois para a sociedade capitalista em que vivemos o foco está na produtividade, logo, o corpo deveria ser perfeito e produtivo. Uma

> segunda discriminação seria a patologização ou medicalização do corpo deficiente (PILUSO, 2019, p. 2).

No Dossiê Temático de Transição para a Vida Pós-Escolar da Revista da Pró-Inclusão (Associação Nacional de Docentes de Educação Especial de Portugal), o artigo de Inês Marto, relata notoriamente as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência em relação ao ambiente e à sociedade, e sua experiência aconteceu no ambiente escolar e universitário: “Usei andarilhos, cadeias-de-rodas, mãos das pessoas para me ajudar a andar. Fiquei sozinha muitas vezes, não conseguia abrir portas porque precisava das mãos para andar” (MARTO, 2017, p. 2).

O modelo social da deficiência foi constituído por teóricos que também vivenciaram essas barreiras em diferentes contextos da sociedade, sendo todos protagonistas na luta dos movimentos sociais de inclusão na Inglaterra, caracterizando-o conforme FIGURA 3:

FIGURA 3 - MODELO SOCIAL DE INTERPRETAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

Fonte: Harris e Enfield (2003, p. 185 *apud* LARA, 2013, p. 15).

Nos anos de 1990 e 2000 inicia-se a segunda geração de teóricos do modelo social com perspectivas pós-modernas e dos movimentos feministas que problematizaram temáticas de gênero, justiça social e da necessidade do cuidado. A deficiência continuava sendo caracterizada pela concepção distanciada de “um produto de falhas individuais, mas um fenômeno socialmente criado, por isso, as explicações para a mudança de seu caráter opressivo devem ser buscados na

transformação da sociedade" (MORRIS, 2001 *apud* PICCOLO; MENDES, 2013, p. 25).

A geração do modelo social da deficiência prossegue com reflexões sobre assuntos não abordados pela primeira geração, principalmente nos discursos teóricos dos movimentos feministas que defendiam que a deficiência não poderia estar associada somente às barreiras da sociedade, devido à diversidade das pessoas com deficiência e as suas necessidades, pois o corpo é oprimido pelo simples fato de pertencer a uma sociedade.

As perspectivas sobre deficiência, influenciadas pela teoria do movimento feminista, objetivam questionar as categorias identitárias, indagando noções de identidade para garantir a viabilização de políticas públicas que se consideram as diversas formas de ser e estar no mundo relacionadas a marcadores sociais da diferença, como raça, classe, gênero, sexualidade. Assim, teóricos do modelo social desta geração "exploram a ideia da deficiência como identidade ou comunidade, tal como as identidades culturais" (LANE, 1997 apud DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 160).

O movimento feminista argumentava criticamente que os autores da primeira geração do modelo social eram majoritariamente homens que defendiam as suas participações individualistas em sociedade, desvinculando a questão de gênero e o lugar da mulher neste contexto, considerando:

> As feministas que mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade. Ser uma mulher deficiente ou ser uma mulher cuidadora de uma criança ou adulto deficiente era uma experiência muito diversa daquela descrita pelos homens com lesão medular que iniciaram o modelo social da deficiência. Para as teóricas feministas da segunda geração, aqueles primeiros teóricos eram membros da elite dos deficientes, e suas análises reproduziam sua inserção de gênero e classe na sociedade (DINIZ, 2007, p. 14).

As contribuições dos estudos feministas sobre deficiência constroem aportes teóricos para o desenvolvimento de práticas voltadas para a justiça social e prerrogativa imutável dos direitos humanos. Shakespeare (1996), um dos principais teóricos deste campo epistemológico da deficiência, tenta introduzir nas práticas discursivas de inclusão o processo de sujeição e construção do modelo social em relação aos fatores materiais, ambientais e políticos vivenciados por estes sujeitos. Assim, o preconceito contra as pessoas com deficiência é visto como derivado de um

processo de objetivação que os constitui historicamente como os outros, aqueles aos quais os corpos se afastam dos parâmetros médios e normativos[19] (SHAKESPEARE, 1996).

Segundo Piccolo (2013, p. 120), “tal preconceito não se estrutura simplesmente no âmbito interpessoal, posto estar implícito na representação cultural, na linguagem e no processo de socialização educacional dos indivíduos dentro de uma comunidade”. O preconceito está emaranhado nas atitudes das pessoas em sociedade, criando obstáculos e relações de exclusão e inclusão:

> Existem inúmeras e contraditórias formas de pensar e de agir, no que respeita à inclusão, particularmente no espaço escolar, face à polissemia da aplicação do termo, que tanto se diz respeito aos espaços onde ocorre (inclusão física, inclusão social, inclusão no mundo do trabalho, inclusão na escola...), quanto aos sujeitos aos quais se refere minorias étnicas, religiosas, de grupos sociais em desvantagens, de pessoas que frequentam ou não a escola, que estejam ou não em situação de deficiência... (CARVALHO, 2005, p. 26).

A Abordagem Culturalista interpelada nesta geração constitui-se em uma mudança social atribuída às questões de identidade, linguagem e preconceito veemente discutidos e combatidos em movimentos políticos e sociais[20] (SHAKESPEARE, 1996). Este estudo atribui a representatividade das pessoas com deficiência como grupo físico minoritário, oprimido e segregado referenciado nas práticas do sujeito incapaz do modelo médico e ideologicamente diferenciado na perspectiva do campo sociológico da deficiência que agrega suas justificativas às barreiras impostas pela sociedade.

Shakespeare (2000) *apud* Piccolo (2013, p. 121) defende uma cultura da deficiência “nada mais, nada menos, do que o principiar de uma tarefa radical em que seres anteriormente passivos se tornaram agentes de sua própria história e criativos na composição de caminhos para a mudança social.” Portanto, ao serem protagonistas de suas vidas, as pessoas com deficiência alcançaram direitos básicos de educação, trabalho, lazer, acessibilidade urbana e outros que foram negligenciados mundialmente durante décadas.

---

[19] Tradução livre da autora: “prejudice against people with disabilities is seen as derived from an objectification process that historically constitutes them as others, those to whom bodies deviate from average and normative parameters”.(SHAKESPEARE, 1996).

[20] Tradução Livre da autora: The Culturalist interpellated challenged in this generation is identified as a social change attributed to issues of identity, language and prejudice vehemently discussed and fought in political and social movements. (SHAKESPEARE, 1996).

Portanto, a deficiência não se resumiria, na crítica da perspectiva funcional, ao catálogo de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo (DINIZ, 2009, p. 21). O entendimento da concepção da deficiência precisa compactuar com as possibilidades do exercício do protagonismo identitário da pessoa com deficiência em relação à tomada de decisões de sua vida que envolvem vários setores de uma sociedade.

"Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais, é um campo atravessado por relações de poder" (SILVA *apud* FERNANDES, 2003, p, 21). Portanto, é necessário este conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos (SANTOS *apud* DINIZ, 2009, p. 65). Como também a renúncia de discursos teóricos de segregação e discriminação que constituíram muitos pensamentos e ações hegemônicas de classificação, inferiorização e exclusão das pessoas com deficiência historicamente estabelecidos em sociedade:

> (…) Acredito que não podemos compreender ou lidar com a deficiência sem lidar coma própria natureza essencial da sociedade. Para isso, as pessoas com deficiência devem encontrar maneiras de se engajar na luta de classes, onde a direção histórica da sociedade é disputada, vencida ou perdida. É nessa arena que as fronteiras do conhecimento que excluem as pessoas com deficiência da "normalidade" podem e devem ser questionadas abertamente (FINKELSTEIN, 2001 *apud* FRANÇA, 2013, p. 67).

Desta forma, a deficiência compreendida no campo sociológico, decorrente das barreiras físicas e atitudinais apresentadas em sociedade, e que produzem discriminação e exclusão, institui "o movimento da deficiência focalizado na opressão social, no discurso cultural e nas barreiras ambientais[21]" (SHAKESPEARE, 2006),

Diniz (2007) conta que, nos dias de hoje, as pessoas com deficiência estão firmadas na âncora dos direitos humanos e nas representações da pluralidade e da diversidade encontrada em diferentes contextos da sociedade, "é nesse novo marco teórico e político que o tema da deficiência assumirá a centralidade da agenda das políticas sociais e de proteção social nas próximas décadas" (DINIZ, 2007, p.33).

A partir desta compreensão teórica do campo dos *Disability Studies* que estudam socialmente a identidade das pessoas com deficiência e os paradigmas

---

[21] Tradução Livre da autora: "the disability movement focused on social oppression, cultural discourse and environmental barriers" (SHAKESPEARE, 2006).

culturais e políticos enfrentados nas limitações físicas e atitudinais vivenciados por este coletivo em sociedade, a concepção da deficiência perpassa os entraves do modelo médico e pauta-se na proposta de autonomia, com a retirada das barreiras sociais, econômicas e de opressão ideológica na perspectiva interseccional e política de marcadores sociais como geração, gênero, etnia e classe social.

Em face a tantos movimentos sociais de luta é que devemos continuar convocando o protagonismo da pessoa com deficiência, à medida que a ciência avança em suas pesquisas, para uma nova forma de ver e tratar a deficiência em sociedade, porém o maior desafio que ainda permanece, muitas vezes disfarçado, é o preconceito enraizado na disputa e na conduta civil, moral, emocional e filosófica. Isso ocorre porque conceitua o curso da vida modelado não apenas pelas identidades dos indivíduos e suas decisões, mas também pelas oportunidades, valores e normas da sociedade que trabalham para influenciar as escolhas que as pessoas fazem ao longo da vida.

Segundo Hazard, Filho e Rezende (2007, p. 20), este modelo social está ligado a uma nova fase de políticas, denominada de inclusão:

> Enquanto na integração é apenas a pessoa com deficiência quem deve se adaptar para integrar a sociedade, a inclusão visa qualificar a sociedade para que possa incluir todos. Sociedade inclusiva é aquela que se adapta e se transforma para que as necessidades e diferenças de cada um sejam respeitadas e consideradas, permitindo a igualdade de oportunidades. É principalmente a sociedade que deve evitar a exclusão. Uma sociedade inclusiva é aquela que é capaz de contemplar toda a diversidade humana e encontrar meios para que qualquer um, privilegiado ou vulnerável, possa ter acesso a ela, preparar-se para assumir papéis e contribuir para o bem comum.

Lara (2013), ao abordar a questão da deficiência como uma construção social e cultural e analisar os modelos médico e social que a constituíram historicamente, nos adverte que o conceito de integração fundamenta o modelo médico, já a concepção de inclusão social tem como firmamento o modelo social de deficiência e as barreiras impostas em sociedade.

A dicotomia entre modelo médico e modelo social pode ser vista nos movimentos sociais de luta e enfrentamento da comunidade surda na resistência da formação de uma política de educação bilíngue que garantam o direito linguístico da Libras – Língua Brasileira de Sinais e da construção identitária e de alteridade dos surdos. Uma concepção distanciada do viés de práticas de reabilitação ou curativas,

impostas historicamente desde o Congresso de Milão[22] que declarou a negação identitária dos surdos através da educação oralista como mais adequada à língua de sinais, consumando assim a formalização da anormalidade do corpo:

> Na ausência de possibilidades biomédicas, as práticas educacionais compõem outro universo de docilização dos corpos: a controvérsia sobre práticas oralistas ou manualistas para crianças surdas é um exemplo de como diferentes narrativas disputam a resposta sobre como os surdos devem habitar sociedades não Bilíngues. Essa foi, inclusive, uma disputa contemplada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconheceu a "facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda (LANE, 1997 *apud* DINIZ; 2009, p. 68).

O conceito de inclusão pressupõe uma mudança de paradigma em relação ao conceito de deficiência, ele atravessa a incapacidade física, intelectual, visual e a surdez para considerar a incapacidade da sociedade em se adaptar e criar estruturas inclusivas, de acessibilidade que não segreguem as pessoas com deficiência a ambientes rotulares e de exclusão da responsabilidade social de todos os cidadãos de uma nação.

Ora, considerando esta concepção de inclusão abordada pelos teóricos do modelo social da deficiência, o nosso objeto de estudo, a transição para a vida pós-escolar, está diretamente relacionada às barreiras encontradas em "diferentes estruturas do sistema educativo e à falta de cooperação entre serviços que constituem, muitas vezes, fontes de dificuldade na transição" (VIDAZINHA, 2011, p. 60).

Segundo Carvalho (*apud* LOPES, 2016), os alunos com deficiência intelectual vivenciam resistências e obstáculos no convívio com o ambiente social e acadêmico: "Parece existir uma baixa expectativa quanto à capacidade desses alunos na aquisição de conhecimentos e na adaptação social, desqualificando-os de seus papéis enquanto jovens e adultos" (LOPES, 2016, p. 25). A identidade desses jovens, na maioria das vezes, não acompanha a sua faixa cronológica e condição social, os consideram como incapazes, infantilizando-os em muitas situações do dia a dia na escola e em comunidade.

---

[22] Marco histórico na educação dos surdos, em 1880, em Milão, no II Congresso Internacional de Educadores de Surdos, considerado o holocausto linguístico, cognitivo e cultural foi instituído o Oralismo como melhor e único sistema para a educação dos surdos, tendo sido proibido professores surdos no sistema de ensino. Foi a legitimação oficial dominante no século XVIII e XIX (SKLIAR, 2010, p. 16-17).

Essa infantilização é um grande desafio no processo de escolarização dos alunos com deficiência, muitas vezes, presenciei em reuniões de planejamento de aula e projetos para alunos da Educação de Jovens e Adultos, propostas com objetivos descontextualizados com a idade cronológica e fundamentado em conteúdo da etapa da Educação Infantil[23], desconexos com o interesse e vivencia dos alunos com faixa etária de 18 a 55 anos.

Uma descontextualização pedagógica e social dissociada da experiência emocional e intelectual dos alunos e de qualquer concepção de aprendizagem que requer primeiramente evidenciar a realidade, interesses e demanda educacional dos alunos necessários no processo de ensino e da avaliação crítica e reflexiva.

De acordo com Carvalho,

> [...] é nas relações que os sujeitos conhecem, apropriam-se do que os define socialmente, do que os diferencia. Nas relações convertem em próprias as ideias que circulam socialmente e, assim, vão se constituindo sujeitos: 'apreendem' a si mesmos e ao mundo em torno deles, desestabilizando, dessa forma, a tese de que não aprendem e, nesse processo, os modos de funcionamento psíquico – cognição, imaginação e emoção – articulam-se de forma interconstitutiva, resultando na emergência do sujeito, de sua subjetividade (*apud* LOPES, 2016, p. 26).

Jacobus Tem Broek, professor da Universidade da Califórnia, protagonista da causa da inclusão social, como pessoa com deficiência visual, diz:

> O mundo em que as pessoas com deficiência têm o direito de viver é o das ruas, avenidas, escolas, universidades, fábricas, lojas, escritórios, prédios e serviços públicos, enfim, todos os lugares onde as pessoas estão, vão, vivem, trabalham e se divertem (TENBROEK *apud* DINIZ, 2007, p. 32).

Assim, consolidamos a compreensão da deficiência no modelo social, distanciada da hegemônica perspectiva do modelo médico caracterizado como normal e patológico para uma prática discursiva em relação às desvantagens sociais que esse coletivo vivencia na limitação do corpo com impedimentos em participar nos diversos contextos de uma sociedade, conforme orientações dadas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas.

[23]A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É a única que está vinculada a uma idade própria: atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, art. 29).

Broek (1966, p. 918), já defendia em território americano “o direito das pessoas com deficiência de estar no mundo como um direito humano”[24]. Existem inúmeras e contraditórias formas de pensar e de agir no que diz respeito à inclusão, particularmente no espaço escolar, face à polissemia da aplicação do termo em diferentes espaços onde ocorre (inclusão física, inclusão social, inclusão no mundo do trabalho, inclusão na escola... (EDLER, 2011).

Inclusão que deve ter sua perspectiva distanciada de todo tipo de discriminação e preconceito atribuídos historicamente às pessoas com deficiência, pois “este preconceito não é somente interpessoal, está também implícito nas representações culturais, na língua e na socialização[25] (Shakespeare, 1997, p.17).

Compreendemos, assim, o outro através da concepção da diferença e das relações de alteridade geradas nas variáveis físicas, sociais, étnicas, econômicas, culturais e religiosas que as pessoas com deficiência materializam na sua cidadania e na inclusão social, acadêmica e profissional no seu dia a dia.

2.2 DIFERENÇA, ALTERIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Na atual seção trataremos da concepção de deficiência intelectual na perspectiva da diferença e da alteridade nos processos inclusivos e exclusivos em sociedade.

A diversidade significa pluralidade de identidades que fazem parte da existência humana, não é um efeito de um enunciado da diferença que constitui hierarquias e assimetrias de poder (SKLIAR, 1999). A diferença, ao contrário, se constrói histórica, social e politicamente, existe independentemente de autorização, aceitação, respeito ou permissão dada pela normalidade.

Com este viés, compreende-se que as “diferenças sexual, de geração, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade envolvem a todos, a todos nós implicam e determinam: tudo é diferença, todas são diferenças” (SKLIAR, 2006, p. 30).

---

[24] Tradução livre da autora: *“Broek (1966, p. 918), already defended in American territory "the right of people with disabilities to be in the world as a human right".*

[25] *This prejudice is not only interpersonal, it is also implied cultural representations, language and socialization (Shakespeare, 1997, p. 17).*

Os processos de incluir e excluir geram a afirmação da identidade e a marcação da concepção da diferença, pautada na alteridade, produzidos em sistemas simbólicos e discursivos imersos em relações de poder histórico, social e político.

A diversidade foi entendida nos diferentes processos de apropriação das políticas públicas no campo da cultura. Abramowicz e Rodrigues (2011, p. 85) a configuram “como uma estratégia de apaziguamento das desigualdades e do esvaziamento da concepção da diferença, tendo como função borrar as identidades e quebras as hegemonias das relações sociais”.

Compreendemos que diversos movimentos históricos e culturais são considerados importantes na constituição do sujeito, consequentemente, evidenciar os vários paradigmas que a sociedade perpassa na inclusão de pessoas com deficiência, alicerçados nas mudanças sociais, políticas e intelectuais, leva os profissionais desta área a apreenderem conhecimentos na narrativa da concepção da inclusão social, da diferença e da alteridade identitária.

Assim, a circulação entre agentes intelectuais, profissionais, religiosos e ativistas configura uma ação reflexiva nos conceitos de ciência, cultura, deficiência e diferença que constituem historicamente uma grande heterogeneidade nas práticas epistemológicas no discurso tocante aos seus posicionamentos, movimentos e publicações.

A educação inclusiva tem sido alvo de discussões e enfrentamentos para que sejam efetivadas as políticas públicas que a norteiam. Construir processos institucionais que considere as diferenças e de integrá-las em um contexto que não se anule (FLEURI, 2003).

A exclusão está ligada aos fatores culturais, que nos conduzem a pensar que as pessoas são diferentes, seja na identidade sexual, socioeconômica, de deficiência, de etnia etc. “As ‘ideias feitas’ da sociedade associam ao ‘diferente’ uma situação de ameaça, e desenvolvem estratégias de identificação, circunscrição, banimento ou subalternização de numerosos grupos sociais” (RODRIGUES, 2006, p. 11). Quando se reconhece o papel construtivo da diversidade e da diferença, há a necessidade de falar em viabilidade das ações sociais, intelectuais e políticas entre diferentes mecanismos de poder.

Refletir sobre o conceito da diferença e estabelecer um diálogo entre “educação especial” e “práticas inclusivas” representa um esforço de trazer antigas questões para novos caminhos, promovendo uma contribuição acadêmica,

profissional e social. Skliar (1999) explica que a diferença se constrói histórica, social e politicamente, existe de maneira emancipada da autorização, aceitação, respeito ou permissão dada pela normalidade.

O discurso da deficiência mascara a questão política da diferença. As representações sobre as identidades são constituídas e transformadas com os percursos que cada geração passou ao longo da história da humanidade, nas diferentes etnias, localizações geográficas e na própria identidade que o indivíduo formou no seu primeiro ambiente que é o familiar. “A identidade é móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação às formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais” (SKLIAR, 1999, p. 21).

Não obstante o discurso que cerca a educação especial e inclusiva, a sociedade continua homogeneizando atitudes e conhecimentos, encadeadas nas correntes de obsoletos paradigmas que se incumbe ao preconceito vinculado ao que não é igual. A discussão sobre as deficiências demanda uma concepção da diferença para que se possa pensar no eu e no outro. Skliar e Duschatzki (2000, p. 01) criticam as três versões sobre a diversidade: “o outro como fonte de todo mal”; “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural” e “o outro como fonte de alguém a ser tolerado.”

A sociedade regida nestes conceitos revela relações preconceituosas e de segregação pois a exclusão se faz através da justificativa que o “outro diferente funciona como “depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais, supondo que a pobreza é do pobre, a violência do violento, o problema de aprendizagem é do aluno, a deficiência do deficiente e a exclusão do excluído” (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2000, p. 33).

A inclusão da pessoa com deficiência deve constituir-se em todos os setores sociais e estar pautada na alteridade da identidade conquistadas nos movimentos históricos em respeito ao conceito da “Diferença” enquanto cidadão/ã de uma sociedade.

Tradicionalmente, as pessoas com deficiência foram consideradas pessoas “diferentes”, “anormais” em sociedade e tiveram os seus direitos negligenciados no exercício de sua cidadania em relação ao seu corpo, sua linguagem, sua cultura e à perspectiva da diferença:

> A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade da alteridade deficiente, Isto é, vale-se das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de

> completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes, em sua linguagem etc. (SKLIAR, 2006, p.158).

A deficiência em todo tempo que foi tratada pelo modelo médico e da ciência, distanciou-se de estudos que dialogavam com as perspectivas sociais, educacionais e filosóficas. Ou seja, a diferença, todavia, foi classificada na deficiência da normalidade e anormalidade, e em tempo algum declarada como uma maneira de representatividade, com identidade e alteridade constituídas em diferentes corpos (ARANHA,1995).

Percebemos, assim, que o modelo social da deficiência contribui para que as pessoas com deficiência possam ter condições de serem inseridas em diferentes contextos de uma sociedade, o que evidentemente minimiza a desigualdade social, pois devido à falta de emprego e oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional, a deficiência está diretamente interligada a situações de pobreza.

A indagação está em articular a concepção da diferença e a igualdade. Candau (2008) dialoga sobre o “novo imperativo transcultural”, que apresenta um contexto social de conexão pós-moderna e multicultural das políticas de diferença e igualdade: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462). Portanto, há a “necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p. 04), assim a deficiência não seria reproduzida como uma condição que conduza ações de piedade, assistencialismo e inferiorização por parte da sociedade.

As construções discursivas sobre o conceito de deficiência intelectual ao longo do tempo foram sofrendo alterações e, muitas vezes, em situações de disputa de concepções intrínsecas a delimitação de incluir perspectivas identitárias e singulares.

A deficiência intelectual historicamente foi sendo constituída em diferentes paradigmas sociais, comportamentais e educativos definindo conceitos, classificações e modelos teóricos. Na antiguidade, a autorização de jogar as pessoas com DI dos penhascos era segurada pelo motivo caracterizado como castigo divino e fruto do

pecado e da invisibilidade perante a sociedade, deslocando-se na Idade Média para a perspectiva caritativa e de assistencialismo.

A constituição orgânica da deficiência intelectual se estabeleceu a partir das manifestações normativas do funcionamento intelectual através de representações dos níveis de inteligência do indivíduo (abreviado para QI), que é um valor alcançado através de testes constituídos para avaliar as capacidades cognitivas. Em muitos casos, foi agregada à loucura e estereótipos negativos e ameaçadores perante as outras pessoas, desprezando as possibilidades de convívio em sociedade (PESSOTTI, 1984, 1999).

No entendimento de Pessotti (1994) e Carneiro (2007) os testes apresentavam objetivos estritamente pedagógicos, desta forma, o quociente de inteligência seria utilizado somente para indicar “eventuais graus de afastamento pedagógico (ou outro) em relação à média das crianças de igual idade: ele não mede graus de capacidade ou potencialidade, mas graus de execução de uma função” (PESSOTTI, 1984, p. 178).

Neste sentido, o contexto sociocultural era ignorado, devido a estas avaliações arbitrárias e determinantes que construíram uma representação da pessoa com deficiência como incapaz, desacreditada de suas habilidades e potencialidades e improdutiva destinada ao fracasso nos campos acadêmico, social e profissional (DIAS, 2004).

A aproximação da deficiência intelectual com a concepção médica da deficiência fortaleceu durante décadas a incapacidade destes sujeitos associada à lesão e falta de condições físicas e cognitivas para ser inserida em sociedade e ter o seu pleno desenvolvimento enquanto pessoa humana. As possibilidades educacionais e profissionais da deficiência intelectual estavam todas vinculadas historicamente à psiquiatria e psicologia.

Os estudos da medicina conceberam a deficiência intelectual como um transtorno mental ou do comportamento, acompanhando as definições estabelecidas pela Classificação Internacional de Doenças – CID 10 (OMS, 1993) e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-IV (APA, 2003).

O diagnóstico médico, que originalmente deveria prestar atendimento adequado à saúde dos indivíduos, direciona-se para encaminhamentos de decisões relacionadas à vida social, estudantil e profissional das pessoas com deficiência intelectual. Esses direcionamentos estabelecem resultados sociais excludentes, visto

que, os laudos médicos ultrapassam as atribuições médicas da saúde e são habitualmente utilizados para diferentes outros fins, por exemplo, no contexto educacional, como complementação ou definição de avaliações psicopedagógicas (BRASIL, 2006). Avaliação médica é muito requisitada para situações de inclusão no mercado de trabalho com a intenção de obter o BPC e para aplicação do sistema de cotas, nossa categoria de análise, em atendimentos e ocupações públicas ou privadas e instituições educacionais (BRASIL, 2007).

Caracterizando a pessoa com DI como um adulto incapaz e infantilizado, sem condições de conduzir sua própria vida, com autonomia e independência nas questões de responsabilidades atribuídas à vida adulta e do acesso aos deveres e direitos humanos de todo cidadão em sociedade (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004).

Os contra sensos no diagnóstico de deficiência intelectual e os questionamentos da utilização do QI é identificada pelo Ministério da Educação do Brasil na constituição de alguns dos seus documentos, ao declarar uma perspectiva educacional que “não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos” (BRASIL, 2006, p. 10).

A identidade e alteridade da pessoas com deficiência é classificada e estabelecida erroneamente desde a sua infância em diferentes contextos da sociedade devido seu “diagnóstico de deficiência mental ser preconizado pelos testes de QI reduz a identidade da criança a um aspecto relativo a uma norma estatística padronizada” (BRASIL, 2005, p. 14).

A concepção sobre a deficiência intelectual, com o passar dos anos, traçou um caminho para desviar-se de atributos analisados através de testes de avaliação médica, considerando aspectos do contexto social e incluindo funções adaptativas de habilidades conceituais, sociais e práticas, com a ênfase do uso de sistemas de apoio:

> A American Association on Developmental Desabilities (AAIDD – Schalock et al., 2010) define a DI como a ocorrência concomitante de limitações significativas no funcionamento intelectual e defasagem em pelo menos três áreas de condutas adaptativas, expressas nas habilidades conceituais, sociais e práticas, que englobam atividades cotidianas do indivíduo e adaptação às demandas sociais. Essa definição indica que as limitações no desempenho devem ser consideradas no ambiente comunitário típico da idade do indivíduo, levando em conta a diversidade cultural e linguística, e que as limitações frequentemente coexistem com potencialidades, que devem ser desenvolvidas com vistas ao pleno exercício da sua cidadania (ANGONESE; BOUERI; SCHMIDT, 2015, p. 24).

A AAIDD traz à deficiência intelectual uma interpretação que ressalta a necessidade de conceituar a DI nos aspectos da singularidade e subjetividade, em uma perspectiva para além do veredito do laudo médico, tendo em vista as particularidades dos sujeitos e as diversas formas de relações sociais que determinam pressupostos de aprendizagem e interpretações conceituais da realidade em que estão inseridos.

Portanto, a DI começa a ser compreendida da perspectiva dos aspectos culturais, educacionais e sociais, distanciando-se da perspectiva da incapacidade da lesão orgânica que delimitava sua concepção histórica (MAZZOTTA, 2005; PESSOTTI, 2012). Como também aproximando-se do modelo social da deficiência e da compreensão das quebras de barreiras em sociedade.

Compreendemos a DI em contextos dialógicos, dinâmicos que atravessam classificações de identidades fixas, e se pautam na alteridade do sujeito, que narra suas experiências de vida enquanto cidadão de uma sociedade com direitos, desvinculada de preconceitos e discriminação.

Quando estudamos os diferentes tipos de deficiência, notamos que as conquistas não atingem a todas de modo igualitário, pois a condição da deficiência intelectual, por exemplo, dispõe de características determinantes ao diagnóstico que, muitas vezes, não oferecem oportunidades de acesso aos serviços básicos de inclusão social:

> [...] pessoas com deficiência intelectual enfrentam infortúnios em suas relações com o mundo social, tais como desqualificação de seus papéis de jovens e adultos e baixas expectativas quanto a sua capacidade de adaptação, solução de problemas, reflexão e autorreflexão, principais características das formas mais desenvolvidas de funcionamento cognitivo (CARVALHO *apud* DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 10).

Constatamos a negação de oportunidades acadêmicas e sociais na realidade educacional e profissional dos alunos/as com deficiência intelectual e que protagonizem uma vida adulta para estas pessoas em comunidade. Desta maneira, surge o meu interesse e escolha pela deficiência intelectual como objeto de estudo para a temática da transição para a vida pós-escolar nas escolas de Educação Especial em Curitiba; alicerçada em minha experiência profissional e no anseio de construir novos paradigmas que subsidiem o estabelecimento de políticas públicas que considerem programas de preparação com um olhar singular no desenvolvimento

intelectual, emocional, autônomo, participativo e social para as pessoas com deficiência intelectual.

Mendes (2010) considera que as pessoas com deficiência intelectual na sua transição para a vida adulta devem ser respeitadas nas peculiaridades de individualidade. Deste modo, a concepção da diferença e a alteridade dessas pessoas serviram de aporte para o pleno desenvolvimento humano e da efetiva inclusão social em uma preparação durante ao longo de toda sua vida, a transição especificadamente, a qual abordaremos na próxima seção.

2.3 TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR: CONCEITUANDO O CAMPO

A transição para a vida pós-escolar é um processo, contínuo e integrado de mudanças, que implica uma aprendizagem ao longo da vida. A passagem das fases da vida de uma pessoa é marcada por referenciais emocionais, intelectuais e profissionais revestidas de decisões que perpetuam cada etapa do desenvolvimento humano. Neste aspecto, o conceito de TVPE implica em movimento e mudança, uma transformação evolutiva (CANHA, 2015).

O conceito de transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência, também referenciado como transição para a vida adulta ou ativa (CANHA, 2015; FERNANDES, LIMA-RODRIGUES, 2016; REDIG; CARVALHO; ESTEF, 2016; FÂNZERES, 2017), ou, transição da escola para o emprego (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 2002), embasa-se em três fundamentos principais (SORIANO, 2002), que constituem a adequada teoria científica desse processo de transição que foi delineado em conhecimentos empíricos por seus autores para se garantir os melhores resultados para a inclusão social, acadêmica e profissional dos alunos com deficiência nessa nova fase de vida.

QUADRO 5 - CONCEITO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR

PROCESSO	TRANSFER	MUDANÇA
Trabalho prévio e apoiado para o período da Transição para a Vida Pós-Escolar.	Passagem de um nível educacional ou de uma fase da vida para outra.	Nos aspectos pessoal, social e profissional.

Fonte: Soriano (2002).

Segundo Martins (*apud* NUNES, 2013), existem duas perspectivas para o conceito de transição para a vida pós-escolar: a perspectiva sociológica, que representa o desenvolvimento para o pertencimento e posicionamento social através de diferentes papéis, em que a transição da escola para a vida acarreta mudanças e quebra de barreiras da sociedade; e a perspectiva psicológica, em que a transição defende transformações nas relações pessoais e emocionais, nas rotinas e no autoconceito da deficiência.

Nossa perspectiva, na presente pesquisa, está fundamentada na construção de uma teoria social da deficiência e em pressupostos de inclusão e direitos humanos que tratem das desigualdades econômicas, sociais, culturais e políticas que levam estes sujeitos a serem excluídos de diversos ambientes em sociedade.

A vida adulta é a fase que se transita do fim da adolescência perto dos dezoito até os trinta anos de idade. É um período de muitas inquietações em relação ao progresso estudantil e profissional, vida familiar, amor, sexualidade, oportunidades, criatividade, realização dos objetivos de vida, mas também pode ser uma fase de intenso estresse. A transição para a vida pós-escolar é uma época em que os adolescentes e jovens são mais atingidos, tanto emocionalmente, quanto pelas cobranças da família, da comunidade e sociedade.

Sob condições razoavelmente favoráveis, as recompensas obtidas nesta fase da vida são gratificantes, mas os custos, são iguais ou até maiores que os benefícios. As escolhas são complexas, tornando assim uma época desafiadora, repleta de sentimentos e emoções contraditórios, instável, tudo ao mesmo tempo.

E para as pessoas com deficiência se torna ainda mais desafiadora e árdua, devido à incapacidade da sociedade em apoiar e conduzir inclusivamente esta transição nos diferentes contextos que estes jovens necessitam de apoio, preparação e acompanhamento qualificado.

A vida adulta é transitada por períodos que se constituem intrinsicamente e com as relações protagonizadas com o outro e o meio, assim “o processo de transição podem emergir questões relacionadas com os papéis sociais, ocupacionais e de lazer, que podem afetar a autoestima, autoconceito e o sentido de esperança dos jovens com deficiência” (WEHMEYER, 2013 *apud* CANHA, 2015, p. 10).

> Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazerem uma Transição eficaz da escola para a 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).

Assim, fica evidente que a transição para as responsabilidades da vida adulta de um adolescente/jovem com deficiência é determinada pela qualidade da relação que é estabelecida entre ele e sua família, e os serviços de apoio e suporte (LOLLAR, 2010 *apud* CANHA, 2015) que eles têm acesso durante este processo.

Neste viés, a transição para a vida pós-escolar é uma trajetória de aprendizagem de competências práticas que ajudem a pessoa com deficiência a ser a mais autônoma e independente possível. São formas de se trazer à discussão um novo olhar da TVPE que consiste na promoção de competências necessárias à vida quotidiana e que correspondam às expectativas sociais e de comunicação requeridas na vida adulta. “O processo para promover a transição incluiria, sim, a participação e coordenação entre programas escolares, serviços de adultos e redes de suportes na comunidade” (CANHA, 2015, p. 12).

Muitas vezes, a falta de programas e apoios geram nesta transição dos alunos com deficiência, preocupações e problemas como ansiedade, desânimo, dificuldades de relacionamento e interação social, pois não conseguem compreender seus desafios pessoais e nem suprir suas necessidades frente à nova realidade de vida, que requer uma conduta autônoma e qualificada perante situações desafiadoras de estudo, profissionalização e socialização.

Portanto, a transição para a vida pós-escolar é um:

> Processo complexo e dinâmico que funciona como “ponte” entre a escola e a vida adulta, e implica na preparação e planejamento de um conjunto de atividades para o emprego e a vida independente e ativa em comunidade (HARDMAN; DREW; EGAN, 2005 *apud* PETERSON, 2006, p. 6).

No campo da Educação Especial, segundo Canha (2015), o conceito de “transição” surge nos Estados Unidos na década de 1980, com uma iniciativa federal do Gabinete de Educação Especial e Serviços de Reabilitação (OSERS)[26] estabelecido como “... um processo orientado para resultados que abrange uma ampla gama de serviços e experiências que levam ao emprego, é uma ponte entre a

[26] *OSERS - Office of Special Education and Rehabilitative Services.*

segurança e a estrutura oferecidas pela escola e os riscos da vida" (WILL, 1984, p. 11).

A transição para a fase adulta da vida de uma pessoa, é um período laborioso para os jovens com deficiência, devido a vários fatores sociais, educacionais e profissionais que desafiam a vida dos alunos após a escola (WEHMEYER; SCHWARTZ, 1997 *apud* CANHA, 2015). De acordo com Canha (2015),

> A transição da escola para a vida após o ensino secundário é facilitada pelos seguintes elementos: (a) uma avaliação abrangente de forças, necessidades, preferências, e interesses do aluno; (b) o desenvolvimento de um conjunto de atividades/serviços pautados na necessidade individual do aluno; (c) e a necessidade de coordenação, isto é, cooperação, colaboração, comunicação entre as pessoas chave nas escolas e nos serviços de apoio para adultos (WEHMEYER; WEBB (2012) *apud* CANHA, 2015, p. 26).

Considerando a especificidade da temática da transição para a vida pós-escolar e o desenvolvimento acadêmico, social, profissional e emocional dos alunos o "processo de transição bem-sucedido da escola para os anos de vida adulta requer tanto investimentos governamentais, quanto suportes especializados e sociais (HARDMAN, 2005 *apud* PETERSON, 2006).

Para Colôa (2017), os princípios da universalidade, da inclusão, da funcionalidade, da individualização e da autodeterminação[27] são os pilares do processo de transição para a vida pós-escolar, estão inter-relacionados e constituem-se como alicerce para que os jovens possam ter uma via autônoma e com direitos e atribuições garantidas.

O princípio da "Universalidade" está diretamente integrado aos direitos humanos, "uma coexistência relacional, entre universal e foco específico, que remete para estratégias de construção social do conceito de universalismo[28] que envolve elementos macro e micro políticos no processo de TVPE" (COLÔA, 2017, p.7).

A equidade na aprendizagem e a participação efetiva dos alunos com deficiência em contextos educacionais, como também em contextos de exclusão e segregação caracteriza o princípio da "Inclusão", o qual caracteriza-se pela relação dos alunos e dos ambientes educacionais e sociais aos quais estão inseridos; assim,

---

[27] Elementos que integram a qualidade de vida de uma pessoa (TURNBULL III; TURNBULL II; PARK & WEHMEYER, 2003 *apud* COLÔA, 2017, p. 07).

[28] Quando dizemos "de todos os alunos", cingimo-nos ao objeto normativo: "alunos com 15 ou mais anos de idade, com um currículo específico individual (CEI)" (DIÁRIO DA REPÚBLICA PORTUGAL, 2015, p. 8).

contextos inclusivos desenvolvem competências mais significativas que os alunos que vivenciam as experiências de vida em ambientes segregados, tanto a nível social, acadêmico e nas oportunidades de trabalho (HABER et al., 2016 *apud* COLÔA, 2017).

O princípio da "Funcionalidade" refere-se ao currículo funcional e às possibilidades de vida autônoma em diferentes contextos da sociedade que garantam uma vida com independência, bem-estar e condições apropriadas para o seu desenvolvimento pessoal e social:

> O currículo funcional ou específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de aspecto funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar dos jovens com deficiência (LEITÃO, 2018, p. 284).

Um currículo que promova o envolvimento de todos os alunos e lhes permita experiências de vida significativas que qualifiquem a sua independência e os ajudem na tomada de decisões (GOODYEAR, 2008 *apud* LEITÃO, 2018).

Associado ao princípio de Funcionalidade está o princípio de "Individualização" centrado no aluno com deficiência e nas particularidades no processo do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento emocional e social. "Requer necessidade do conhecimento prévio dos interesses e motivações dos alunos, da comunicação e interação em diferentes estilos de aprendizagem, consubstanciando-se na operacionalização de respostas às suas necessidades" (COLÔA, 2017, p. 7).

Finaliza-se com o princípio da "Autodeterminação" que constitui a conduta das atividades diárias de vida das pessoas com deficiência, nas relações familiares, de amizade, amorosa, profissional e de cidadania em comunidade. A pessoa autodeterminada é a que tem poder e autoridade para ser o principal agente causal de sua vida, desenvolvendo ações de forma livre e autônoma[29] (SCHALOCK; ALONSO, 2001).

Portanto, esses princípios são marcantes para a estruturação da transição para a vida pós-escolar, que deve ser planejada, fundamentada nas pessoas com deficiência, dando-lhes condições de terem voz, livre acesso e escolha no que faz jus à sua trajetória de cada fase da vida, que vise à inserção em todos os contextos da sociedade, sobretudo no âmbito social, acadêmico e no mercado de trabalho.

---

[29] Tradução livre da autora: *"The self-determined person is one who has the power and authority to be the main causal agent of his life, developing actions freely and autonomously"*.

Levinson (1986) *apud* Canha (2015) referem-se às várias fases do desenvolvimento do adulto como ciclos da vida, intrínseca ao percurso de existência de todo cidadão:

> A fase da Transição Inicial para a Vida Adulta dá-se durante a faixa etária dos 17 aos 22 anos, e é quando os jovens deixam a adolescência e fazem as primeiras escolhas para a vida adulta, é a ponte desenvolvimental entre o pré-adulto e o jovem adulto. O período seguinte, denominado como *Entrada na Vida Adulta* (22-28), ocorre quando os jovens fazem as primeiras escolhas em relação ao amor, ocupação, amizades, valores e estilos de vida; é o período para construir e manter um modo inicial de vida adulta (LEVINSON; 1986 *apud* CANHA, 2015, p. 9).

No processo de transição podem emergir questões relacionadas com os papéis sociais, ocupacionais e de lazer, que podem afetar a autoestima, o autoconceito e o sentido de esperança dos jovens com deficiência (WEHMEYER, 2008 *apud* REDIG, 2010).

É oportuno relatar que, durante minha experiência profissional no processo de transição para a vida pós-escolar com os alunos da EJA do SESI/SC[30] em Blumenau, vivenciamos estes ciclos de vida, representados nas atividades desenvolvidas em diferentes contextos na comunidade, por meio dos papéis sociais que os alunos assumiam ao fazerem compras em supermercados, irem ao cinema, teatro e festivais, utilizarem o transporte público, participarem de programas de adaptação e formação profissional em empresas parceiras, ao vivenciarem experiências emocionais (namoro, casamento, filhos) e terem responsabilidade social perante suas atitudes como cidadão:

> Subjacentes às mudanças de papéis, estão desafios tais como formular objetivos de vida, criar condições de vida, lidar com as barreiras físicas dos locais de trabalho, edifícios e salas de aula, aprender novas aptidões de vida e rotinas de cuidados. Em relação às perspectivas de empregabilidade, os resultados de alguns estudos longitudinais indicam que após a escola secundária, os estudantes com deficiência apresentam valores mais baixos de empregabilidade (Patrick; Edwards, 2010; Wagner; Newman; Cameto; Garza; Levine, 2005), e menos probabilidade de completarem o ensino secundário e prosseguirem estudos, e menos sucesso na sua formação profissional (WAGNER, 2005 *apud* CANHA, 2015, p. 10).

Ainda assim, nossa equipe de profissionais do SESI/SC, enfrentava uma das maiores dificuldades nesse processo de transição que era a autonomia dos alunos com deficiência intelectual, devido à falta de confiança dos familiares em liberar seus

[30]Serviço Social da Indústria de Santa Catarina.

filhos para esse processo, por motivos de acessibilidade e situações de preconceito e de barreiras atitudinais, sociais e morais vivenciados por esses alunos em comunidades escolares e profissionais anteriores.

Os desafios experimentados no SESI/SC, em relação ao contexto social e inclusivo, demonstram que jovens sem deficiência, ao terminarem o ensino médio, "tinham mais probabilidade de ter um emprego remunerado, do que os jovens com deficiência auditiva, motora, visual, lesão cerebral, autismo, deficiência intelectual, por ordem de dificuldade" (CANHA, 2015, p. 11).

Compreendemos que para os alunos com deficiência, na perspectiva de inclusão social, o processo de transição pós-escolar deve acontecer durante todo o percurso escolar, desde a Educação Infantil, transcorrendo o Ensino Fundamental I e II e finalizando no Ensino Médio, através de uma formação planejada e de capacitação individual para que o aluno possa descobrir e desenvolver suas habilidades para o planejamento das próximas etapas acadêmicas:

> [...] para que os jovens ao término do seu período escolar possam estar incluídos socialmente, é preciso que tenham sido capacitados no que concerne às habilidades que permitam a inserção no mundo do trabalho. Neste sentido, a escola tem um papel fundamental no oferecimento de recursos para facilitar o processo de transição da vida do jovem estudante para a de trabalhador adulto. O ideal é que esse percurso fosse iniciado ainda na própria escola, por meio de programas que oportunizem situações de experiências de trabalho, informações e adquira habilidades laborais e sociais (REDIG, 2016, p. 4).

Podemos, sem sombra de dúvida, entender que a transição para a vida pós-escolar engloba toda a população de adolescentes e jovens, com ou sem deficiência, com competências, habilidades e interesses diferentes, mas o que sustentará uma transição com resultados efetivos de inclusão social, acadêmica e profissional será a coparticipação entre escola, família, comunidade e políticas públicas.

O processo de transição para a vida pós-escolar, terá certamente que estar assentado na composição e articulação de uma equipe transdisciplinar[31], com uma estrutura organizativa e operacional onde os órgãos competentes de educação são fundamentais (COLÔA, 2017). Assim, a transição para a vida pós-escolar deve estar

[31]A transdisciplinaridade está, determinada por: "processos de conhecimento que concebem a fronteira como espaço de troca e não como barreira, processos que incitam à migração de conceitos, a frequentação exploratória de outros territórios, ao diálogo modificador com o diverso e o de outra forma, processos que não se esgotam na partição de um mesmo objeto entre disciplinas, prisioneiras de pontos de vista singulares, irredutíveis, estanques, incomunicados" (DOMINGUES, 2001, p. 36-37).

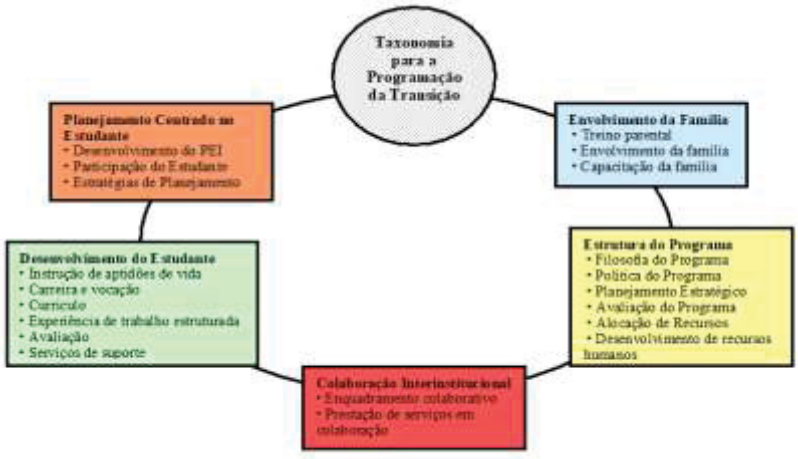
pautada em pressupostos que envolvam a formação acadêmica, autonomia pessoal e social, capacitação profissional e comunicação nas atividades diárias vivenciadas pelas pessoas com deficiência nos diferentes contextos formadores de uma sociedade. Conforme (UNESCO, 2003, p.3) “um dos maiores problemas que o mundo enfrenta é o crescente número de pessoas que são excluídas da participação ativa na vida econômica, social, política e cultural das suas comunidades. Uma sociedade assim não é nem eficaz nem segura”.

Canha (2015) expõe que prover a capacitação e o apoio essencial para atuar com cada uma destas estruturas (educação, emprego, saúde), de modo coordenado e sistemático, pode aumentar o potencial de uma vida saudável, independente, produtiva e participativa em sociedade.

Atualmente, sabe-se que a prontidão para o trabalho, a motivação para uma vida ativa, as percepções de eficácia pessoal, as expectativas e desenvolvimento vocacional “devem ser aspectos a desenvolver através de programas durante todo o percurso escolar” (MADAUS; ZHAO & RUBAN, 2008; WOLF-BRANIGIN; SCHUYLER & WHITE, 2007 *apud* CANHA, 2015, p. 4).

Paralelamente aos princípios, a taxonomia do plano de transição fundamentada na teoria de Kohler e Field (2003), estuda cinco áreas que viabilizam a transição pós-escolar: (1) planejamento focado no aluno; (2) desenvolvimento escolar e profissional do aluno; (3) contribuição entre instituições; (4) participação da família; (5) programas de apoio, conforme ilustrado na (FIGURA 4) *apud* (CANHA, 2015).

FIGURA 4 - A TAXONOMIA PARA PROGRAMAÇÃO DA TRANSIÇÃO



Fonte: Kohler (1996) *apud* Canha (2015).

A taxonomia é a estrutura mais abrangente neste processo de transição e de qualidade aceita na prática para programação de transição, desenvolvido por Kohler (1996) e Field (2003). De acordo com Test, Aspel e Everson (2006), a taxonomia de Kohler é o único método de pesquisa para referenciar o modelo de transição na literatura[32]. Nos últimos 15 anos, esta perspectiva relata as “melhores práticas identificadas para o desenvolvimento das habilidades dos alunos para apoiar o processo da transição" (LUBBERS; REPETTO; MCGORRAY, 2008, p. 281).

As cinco áreas-chave indicativas de sucesso no conceito da Taxonomia na transição servem de base para orientar o planejamento, treinamento e o desenvolvimento de ferramentas para apoio, eficácia e melhores resultados frente às principais barreiras pós-escola enfrentadas pelos alunos com deficiência.

Uma das ferramentas apresentada é o “planejamento focado no aluno”, que prioriza as suas necessidades e interesses no processo educacional, através de ações inclusivas e colaborativas de aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades laborais e sociais. Rusch e Millar *apud* Canha (2015, p. 28), descrevem que sua organização deve constituir-se “pelo perfil do jovem e a perspectiva em relação ao emprego, habitação e lazer; suporte para os objetivos propostos; plano de ação escrito e supervisionado”.

Segundo Scwartz, Holburn e Jacobson *apud* Canha:

> Um planejamento centrado na pessoa tem como principais características: (1) atividades, serviços, e suportes baseados nos sonhos, interesses, preferências e capacidades dos alunos; (2) as pessoas importantes são incluídas no planejamento do estilo de vida e tem oportunidade de tomar decisões informadas; (3) tem oportunidade de fazer escolhas significativas, com decisões baseadas nas suas próprias experiências; (4) utiliza, quando possível, suportes naturais e comunitários; (5) atividades, suportes e serviços encorajam o desenvolvimento de aptidões necessárias, para alcançar relações interpessoais, inclusão comunitária, dignidade e respeito; (6) as oportunidades e experiências são maximizadas e é promovida a flexibilidade dentro dos constrangimentos; (7) o planejamento é colaborativo e contínuo; (8) o aluno está satisfeito com as suas relações com os outros, a sua habitação e a sua rotina diária (CANHA, 2015, p. 29).

[32]One of the most comprehensive widely accepted quality transition structures practice is the taxonomy for transition programming, developed by Kohler and colleagues (KOHLER, 1996; KOHLER; FIELD, 2003). According to Test, Aspel and Everson (2006), Kohler's taxonomy is the only research method transition model in the literature. Over the past 15 years, “best practices both skills required for students and necessary processes to support the transition "(LUBBERS; REPETTO; MCGORRAY, 2008, p. 281).

Como instrumento na transição para a vida pós-escolar, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI)[33] envolve profissionais, familiares, a própria pessoa público-alvo da Educação Especial, seus pares, ou seja, todos e todas que participam de modo direto ou indireto do processo de escolarização (KEYES; OWENS-JOHNSON, 2003 *apud* TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

Então, é oportuno compartilhar a minha experiência profissional, enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos, em relação à contribuição pedagógica e social. Ao utilizar no planejamento de minhas aulas este instrumento focado no aluno, pude reinventar novos percursos metodológicos com participação e colaboração da comunidade escolar (família, profissionais e aluno), o que, facilitou muito a aprendizagem educacional e a interação social entre todos que estavam envolvidos neste processo.

Neste caminho, entende-se que a área do "desenvolvimento acadêmico e profissional do aluno", deve ter "atividades baseadas nas necessidades individuais do aluno, e incluir instrução para experiências comunitárias, conhecimento laboral e outros objetivos de vida adulta pós-escolar" (WEHMAN, 1996 *apud* FERREIRA, 2008, p.26).

Aqui, a avaliação entra como fator decisivo, relacionada às aptidões, interesses e capacidades dos alunos (CANHA, 2015). "Este processo de avaliação requer uma forma sistemática, com resultados que devem ser discutidos nas reuniões do planejamento educacional individualizado e que sejam direcionados para as questões de transição" (WEHMEYER; WEBB, 2012 *apud* CANHA, 2015, p. 29).

A avaliação na transição para a vida pós-escolar é constituída em práticas sociais através da observação e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo. A dificuldade na transição está em "estruturas e/ou procedimentos educativos de avaliação rígidos, impedem uma boa transição, incluir ferramentas que assegurem um processo individual de transição e que facilitem a apropriação por parte do jovem" (VIDAZINHA, 2011, p. 57).

Em particular, essa prática individual é outro componente essencial para oportunizar situações de estágio e emprego apoiado. "Acredita que se as experiências

[33] Importa utilizar um enquadramento curricular comum a todos os alunos. Contudo, em muitos casos, é necessária a adaptação do currículo, não apenas para os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (NEE) complexas, mas, também, para todos os outros alunos. Quanto aos alunos com NEE, esta abordagem é definida e implementada no âmbito do Plano de Educação Individual – PEI (EUROPEAN AGENCY, 2006, p. 23).

de trabalho, a colocação em empregos, e os serviços para adultos forem personalizados às necessidades de cada aluno, antes de saírem da escola, a transição terá mais sucesso" (CANHA, 2015, p. 30), e subsequentemente acontecerá efetivamente a inclusão social em diferentes ambientes em que as pessoas com deficiência almejam para realização de seus ideais de vida.

A propósito, Barroso (2003) argumenta a necessidade de adotar uma cultura de participação e colaboração entre os vários agentes educativos. Deve existir cooperação entre professores, família e técnicos especializados e, ainda, o intercâmbio e parcerias geradas entre as escolas e o mundo do trabalho (empresários, empregadores, colegas de trabalho e outros serviços necessários) para a inclusão profissional e social.

A Escola, sendo um espaço social, "deve incluir práticas de autodeterminação, acadêmicas, aptidões de vida, sociais e ocupacionais, e comportamentos relacionados com o mundo profissional" (KOHLER; FIELD, 2003 *apud* CANHA, 2015, p. 29). Como também, os empregadores não podem discriminar trabalhadores com deficiência em todas as fases do processo de contratação (recrutamento, entrevistas, avaliações), sendo necessário oferecer orientações educacionais e laborais, adaptações necessárias, reestruturações e acessibilidade atitudinal e arquitetônicas para o bom desempenho deste candidato.

A transição para a vida pós-escolar precisa favorecer, sobretudo, a inserção social e ocupacional dos alunos com deficiência e ocorrer preferencialmente nos últimos três anos da etapa obrigatória do ensino, por se tratar de um período que requer tomada de decisões frente ao desenvolvimento pessoal, emocional e físico.

Nesse espaço de colaboração, as relações sociais constituídas em ambientes escolares e profissionais serão determinantes para a inclusão dos alunos com deficiência em diferentes contextos da sociedade, assim essas relações dependem de indicadores de aceitação ou rejeição em relação "ao significado, à percepção e à avaliação que se faz de si próprio e do mundo, uma vez que os sentimentos de rejeição levam a níveis de conflitos emocionais, sociais e comportamentos exclusos" (VIDAZINHA, 2011, p. 70).

A área de "contribuição entre instituições" é um importante pilar da transição para a vida pós-escolar, pois a falta de parceria entre elas pode prejudicar grandemente o processo de transição dos alunos. Assim, a parceria e esforços entre instituições escolares, empresariais, estatais e a comunidade gera práticas inclusivas

e de respostas educativas e sociais mais assertivas a “implementação de diferentes tipos de estratégias e apoios especializados que permitem responder às necessidades educativas são condições necessárias à autonomia e plena cidadania por todos” (NUNES; AMARAL, 2008 *apud* BOTA, 2013, p. 20).

De fato, compreendi essa contribuição entre instituições durante meu trabalho no programa de transição para a vida pós-escolar do SESI/SC em parceria com as empresas têxteis da região do Alto Vale de Blumenau. O Programa de Preparação para o Mercado de Trabalho surgiu devido à demanda das empresas têxteis, para que os trabalhadores com deficiência permanecessem em suas vagas e alcançassem realização profissional, e não com o foco meramente legislativo, apenas para cumprimento da Lei de Cotas[34]. A parceria foi estabelecida entre escola, empresa (recursos humanos e área afins de contratação) e a família.

Essa parceria refere-se à colaboração que vai além da cooperação informal ou coordenação ocasional de esforços, trata-se de uma relação de longo prazo, bem definida e celebrada entre instituições para alcançar objetivos comuns (MATTESSICH, 2003 *apud* CANHA, 2015, p. 31).

Em nossas reuniões, as empresas representadas por profissionais dos recursos humanos relatavam dificuldades em entender as especificidades das deficiências, bem como fazer a inclusão das pessoas no contexto corporativo, para que pudessem efetivamente desenvolver habilidades laborais e relacionais, e a empresa atingir seus resultados.

Nesse sentido, nosso programa orientava e trabalhava para que as necessidades das pessoas com deficiência como barreiras arquitetônicas, de comunicação (preconceito, isolamento, rejeição), atitudinais (discriminação), tecnológicas e de transporte fossem conhecidas e estudadas pela equipe de contratação, sendo desta forma treinadas e capacitadas a construírem ações inclusivas, profissionais e éticas de trabalho no ambiente da empresa parceira.

Em vista disso, configura-se “imprescindível e desejável desenvolver parcerias entre escolas e as empresas da comunidade, fato abordado em vários

[34] A Lei 8.213/91 (BRASIL, 1991), conhecida como “Lei de Cotas”, determina que as empresas com mais de 100 funcionários devem reservar vagas para as pessoas com deficiência. Conforme número de funcionários e porcentagem: De 100 a 200 funcionários (2%); De 201 a 500 funcionários (3%): De 501 a 1000 funcionários (4%) e acima de 1000 funcionários (5%).

estudos" (FERREIRA, 2008; SARAMAGO, 2009; ALVES, 2009; ANTUNES, 2012 *apud* BOTA, 2013, p. 42).

A colaboração entre instituições é uma área de muitas ponderações e situações críticas que envolvem os jovens com deficiência, sobretudo os critérios que as instituições utilizam de exclusão, benefícios, investimento, coordenação entre sistemas e serviços, a falta de capacitação dos profissionais às temáticas da transição destes jovens na transição para a vida pós-escolar (OSGOOD; FOSTER, COURTNEY, 2010 *apud* CANHA, 2015).

Dentre as diversas competências relevantes da transição para a vida pós-escolar, citamos a flexibilização e diversificação das perspectivas educacionais dos alunos, da consolidação de escolas com aprendizagens diversificadas e individuais, e a avaliação com critérios do ensino profissional e inclusivo em antagonismo a uma lógica centralizadora do ensino apenas da educação especial (VIEIRA, AZEVEDO, 2008).

Na verdade, essas práticas pedagógicas e restruturações, correlacionam-se com as barreiras sociais impostas diariamente aos alunos com deficiência nos seus percursos formativos, constituindo, assim, uma relação indissociável entre a escola e a sociedade (MAGALHÃES, 2014).

Relação que também atinge a "participação da família", que particularmente entendo ser o alicerce para o sucesso da transição para a vida pós-escolar, devido à minha experiência de psicopedagoga do atendimento às famílias de alunos com deficiência. A família é o outro interveniente imprescindível nesta transição, como evidenciam os estudos da EADSNE (SORIANO, 2002, 2006), de serem indubitavelmente: o núcleo familiar e a comunidade.

O fundamento da transição para a vida pós-escolar estabelece o enfoque do processo centrado em cada aluno e sua família, trabalhando as suas necessidades e escolhas em concordância, e, em seguida, o apoio e ação necessárias para que ocorra o delineamento da transição (ASSOL, 2015).

O comprometimento da família na transição da vida pós-escolar envolve três momentos diferentes e essenciais: participação e tomada de papeis; capacitação; e treino[35] (KOHLER, 1998). A família da pessoa com deficiência e a comunidade

[35] *Tradução livre da autora: "The family's commitment to the transition from post-school life involves three different and essential moments: participation and role playing; Training; and training" (KOHLER, 1998).*

precisam focar o seu olhar na quebra de barreiras sociais e de acessibilidade, para que os interesses e as necessidades dos alunos sejam alinhados aos objetivos de vida de cada um, de forma individual e específica.

Mesmo com o comprometimento delas, se não houver a certeza de serviços e políticas inclusivas eficazes, ela contribuirá parcialmente, pois muitas vezes percebia a desconfiança dos familiares com nosso trabalho no programa de transição do SESI/SC, devido às marcações sociais e as negligências vivenciadas pelas famílias de pessoas com deficiência nos serviços ofertados em diferentes contextos da sociedade. Assim, alteramos algumas estratégias de relacionamento e a confiança deste grupo foi sendo construída dia a dia, nas intervenções e orientações desenvolvidas em cada fase da transição. No começo, principalmente as mães sentiam-se inseguras em liberar seus filhos a participarem das atividades do programa, mas aos poucos elas foram confiando e deslocando-se dos diferentes espaços da escola, do corredor para a cozinha, para o pátio, para frente da escola e no final acabaram deixando seus filhos sobre total responsabilidade dos profissionais do programa, e aproveitando o momento livre (período de aula) para realizarem compromissos/afazeres no centro de Blumenau: - “Ufa, foi uma grande conquista para o programa, para os alunos e todos os envolvidos/parceiros”.

Ora, esse desafio pode ser visto também em uma pesquisa realizada sobre o “Processo de Escolarização na EJA”, segundo os estudantes com deficiência intelectual e seus familiares em dois municípios de porte médio do interior do estado de São Paulo. Os familiares relatam que a “ausência da alfabetização, déficit nas interações, inexistência de condições pedagógicas adequadas as necessidades educativas, a falta de acessibilidade aos conteúdos do currículo, suprime oportunidades de participação na vida adulta” (LEITE; CAMPOS, 2018, p. 147).

É necessário que se “conscientize toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência, trabalhando com capacitações, através de palestras mensais e encontros quinzenais sobre todas as fases do programa de transição, abordando as temáticas para o sucesso da colaboração entre família, escola, empresa, poder público e sociedade. Muitas vezes, os pais se sentem impotentes pela falta de informação e de conexões no processo de transição para a

TVPE, dos seus filhos, em relação às expectativas e desafios de uma vida adulta[36] (LEHMAN et al., 2002).

Mais ainda, as conexões devem ser organizadas de forma respeitosa e com postura dialógica entre a pessoa com deficiência, família, profissionais, amigos, cidadãos da comunidade, tencionando ideais, valores e objetivos que materializem a transição para a vida adulta[37] (MORNINGSTAR, 1995).

O trabalho com as famílias possui uma questão essencial e que deve ser continuamente trabalhada nesta relação, o desenvolvimento da autonomia dos filhos/alunos com deficiência. Fânzeres (2017) diz que as intervenções acadêmicas devem abranger as necessidades, também como a afetividade, desejos, motivações e expectativas do próprio aluno, primordiais para a sua autonomia, socialização e transição para vida adulta. A Autonomia é um processo formativo e de percursos educativos, que se conclui de fato, na fase relativa ao final da escolaridade obrigatória (ROQUE, 2013). "O jovem adulto deve assumir uma posição proativa, na configuração do seu processo formativo" (FÂNZERES, 2017, p. 4).

Contudo, se os pais não reconhecem a necessidade de autonomia de seus filhos e não os incentivam para uma vida autônoma, tal tarefa se torna mais árdua, portanto, esta ação deve ser orientada aos pais (SAMPAIO, 2004). Inevitável, porque os pais não permanecerão para sempre ao lado de seus filhos, é precisam nas ações diárias de vida delegar autonomia, responsabilidade, independência e tomada de decisões, para que eles possam futuramente sustentar suas escolhas e terem os seus direitos e deveres respeitados enquanto cidadãos de uma sociedade.

Por sua vez, os educadores devem trabalhar alicerçados com os alunos e seus familiares, de forma a assegurarem que os alunos tenham voz ativa no seu sistema educativo e que palavras como escolha e interesse individual norteiem e consolidem esta proposta.

O pressuposto de uma educação inclusiva possibilita transformações que são primordiais à educação e à vida social desses jovens e famílias e na formação de

---

[36] Tradução Livre da autora: *"Parents often feel powerless due to their children's lack of information and connections in the TVPE process regarding adult expectations and challenges" (LEHMAN et al., 2002).*

[37] Tradução livre da autora*: Furthermore, connections must be organized respectfully and with a dialogical attitude between the person with disabilities, family, professionals, friends, citizens of the community, aiming at ideals, values and objectives that materialize the transition to adulthood (MORNINGSTAR, 1995).*

oportunidades de inclusão acadêmica e profissional perante diferentes contextos de uma sociedade.

Semelhantemente contextos não inclusivos impedem os alunos de conquistarem o exercício de uma futura atividade laboral e participarem ativamente na sociedade, o que beneficia, em muitos casos, o retorno dos alunos com deficiência às instituições especializadas e/ou permanência inevitável em casa e sob os cuidados exclusivos dos familiares (HART, 2011; DANTAS, 2013).

Lopes (2016) enfatiza que as poucas conquistas da inclusão escolar na Educação Infantil e na Educação Básica sofrem uma ruptura quando os alunos "com deficiência intelectual entram à fase de transição para a vida pós-escolar e não têm oportunidades de prosseguimento nos estudos. "A inobservância dos direitos desse grupo pode impedir que a maioria deles chegue à universidade" (LOPES, 2016, p. 25).

Por esta ordem de razões, as principais áreas que o processo de transição para a vida pós-escolar pretende alcançar para uma vida adulta com êxito são: o emprego, habitação e transportes[38] (WEHMEYER; ABERY, 1996). Elas se relacionam à autonomia, qualidade de vida, empoderamento, autodeterminação, auto percepção e à resolução de problemas. No caso de pessoas com deficiência, quando as escolhas e as oportunidades são limitadas, algumas questões diárias de vida podem ser suprimidas e dificilmente estabelecidas em sociedade:

> Os jovens com deficiência intelectual têm menos oportunidades para aprender, praticar e aperfeiçoar as suas capacidades pessoais relacionadas com a autodeterminação. Na sequência deste pensamento, uma hipótese a considerar é que, estando estes jovens sob a orientação de uma instituição, as suas oportunidades de escolha e de resolver problemas possam estar mais limitadas. Segundo Wehmeyer e Abery (2013) o fato de se estar num ambiente mais protegido pode levar, por exemplo, a que os problemas que surjam sejam resolvidos pelos adultos responsáveis das instituições limitando a oportunidade que as pessoas (SIMÕES; MATOS *apud* CANHA, 2015, p. 123).

Histórias de vida dos alunos com deficiência e de suas famílias são relatadas desde o momento do nascimento, quando a família recebe a notícia de que seu filho possui uma deficiência, surgindo, assim, uma série de reações emocionais que geram um processo de luto perante os sonhos idealizados desta família para com o futuro deste filho. Um futuro desconhecido, de inseguranças, com diagnóstico médico

---

[38] *Tradução Livre da autora: "For these reasons, the main areas that the transition process to post-school life aims to achieve for a successful adult life are: employment, housing and transport" (WEHMEYER; ABERY, 1996).*

sentencional, muitas vezes de morte, envolvidos em desafios diários de acesso à saúde pública, ensino público, atendimentos e acompanhamentos educacionais, psicológicos, mas principalmente as barreiras sociais visualizadas nas atitudes de preconceito e exclusão.

Como podemos constatar, no relato da professora de Educação Especial da Inglaterra, Brenda Darke, no seu livro “Deficiente: O desafio da Inclusão na Igreja”, ao citar o desabafo da mãe de um jovem com deficiência cognitiva: “Foi terrível quando me disseram que meu Pedro não servia para nada, lutei contra essas palavras tão negativas, sofrendo uma profunda dor em meu coração, quando classificaram meu filho como lixo” (DARKE, 2015, p. 73).

Trago esta citação, pois em minha experiência de inclusão religiosa de pessoas com deficiência, ao recebermos as famílias e escutarmos suas demandas, observamos a recorrência de relatos como esses citados por Darke, falas de um veredito de vida, marcado por um diagnóstico do modelo médico e sem esperança de um amanhã.

Diante desses relatos e tantos outros, focamos o nosso olhar no modelo social da deficiência, como aporte para a qualidade desse processo de transição para a vida pós-escolar, quebrando amarras tradicionais do assistencialismo e dos pareceres médicos que dominaram as condutas formadoras na psique acadêmica e profissional destes sujeitos tornando-os inclusos ou segregados nas estruturas sociais, econômicas e políticas que ditaram os caminhos deste coletivo:

> (…) a transição é um processo sócio histórico, de caráter biográfico que reflete o grau de investimento efetuado pelo meio (família, escola, e sociedade), em momentos cruciais do desenvolvimento do indivíduo, que vão ser determinantes no período de transição para a vida ativa. É um processo determinante a nível institucional e político, assim as políticas educativas de formação profissional e apoio ao trabalho condicionam a transição (CASAL et al. *apud* MARTINS, 2001, p.111).

Na reflexão de Halpern (1985) *apud* Canha (2015), o pertencimento comunitário é o resultado esperado para o começo de uma vida adulta, como também a formação de uma estrutura social e de relações interpessoais. As pessoas com deficiência dificilmente conseguem acesso a este pertencimento comunitário, por causa das barreiras atitudinais e de acessibilidade impostas nas comunidades e domínio da sociedade.

A forma como se classificaram as áreas da transição para a vida pós-escolar, ocorreu para assegurar uma estrutura adequada na escola, nas instituições (trabalho), família, comunidade, e na vida social de maneira a construir a autonomia dos alunos, constituindo um trabalho com a íntegra participação e cooperação de todos (DGIC, 2008, *apud* FÂNZERES; CRUZ-SANTOS; SANTOS, 2017).

Isso implica em um processo de transição para a vida pós-escolar imerso na relação Escola-Família-Comunidade, perfilhando uma cultura de colaboração entre os diversos agentes (AFONSO, 2005; CANASTRA, 2009; MENDES, 2010).

Ao buscar por esta compreensão teórica da transição para a vida pós-escolar, surge o interesse em conhecermos com são as perspectivas internacionais e nacionais sobre a transição e como alguns países relatam o seu trabalho e as suas concepções sobre a temática, para isso adentramos na próxima seção.

2.2.1 Perspectivas nacionais e internacionais

> Uma forma de progredir é olhar para outros países, observar diferentes culturas e estruturas organizacionais, e na luz desta ampla perspectiva, voltar para sua própria situação com novos olhos (HEGARTY; ALUR, 2002 *apud* CABRAL, 2010, p. 98).

Aqui apresentamos as perspectivas internacionais e nacionais acerca da concepção conceitual de transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência no aporte teórico, político e ideológico nos aspectos de inclusão acadêmica e profissional.

Um dos primeiros registros da transição aconteceu nos Estados Unidos, na lei pública chamada o "*Individual with Disabilities Education Act (*IDEA)", e define os serviços de transição como um conjunto coordenado de atividades, desenhado para o estudante com deficiência" (CANHA, 2015. p. 12), constituído pelo Plano de Transição e tendo o Plano Educacional Individual como alicerce para os alunos com deficiência durante o Ensino Médio (CANHA, 2015).

Destaca-se a Public-Law 94-142, publicada em 1975, que defende um contexto menos restritivo, organizando uma educação pública também para crianças com deficiência. Os fundamentos do processo de transição para a vida pós-escolar foram estabelecidos nessa legislação com o intuito de reverter o abandono acadêmico precoce, as altas taxas de desemprego, a inabilitada qualificação dos jovens com

necessidades educacionais especiais[39] e aperfeiçoar os serviços de Transição[40] (CRONIN; PATTON,1993). Conforme Ferreira (2008), a Public-Law 94-142 foi restaurada, constituindo historicamente o decreto PL 101- 476 *Individuals With Disabilities Education Act* (IDEA). Esta lei foi um marco importante e que impulsionou o processo de transição para a vida pós-escolar (ALVES, 2009).

Seguindo a busca pelos documentos internacionais, encontramos na Declaração de Salamanca, a orientação que a transição para a vida pós-escolar deve capacitar e tornar as pessoas com deficiência cidadãs ativas socialmente e economicamente (UNESCO, 1994).

A perspectiva de transição para a vida pós-escolar consta em outros documentos internacionais, com definições semelhantes, como descrita em Helios II, como:

> […] um processo contínuo de adaptação, envolvendo diferentes variáveis ou fatores. É um processo que acontece permanentemente ao longo da vida de um indivíduo em momentos críticos como a entrada no jardim de infância, o fim da escolaridade obrigatória ou a mudança de ciclo de ensino (HELIOS II, 1996 *apud* OLIVEIRA, 2012, p.4).

O *International Labor Office (ILO)*[41] (1998, p. 5 e 6) define a transição como:

> […] um processo de orientação social que implica mudança (...) e que é fulcral para a integração na sociedade. A transição requer uma mudança nas relações, nas rotinas e na autoimagem. De forma a garantir uma transição suave da escola para o local de trabalho, os jovens com deficiências necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade[42].

Nesta definição, a transição para a vida pós-escolar está mediante um olhar do modelo social da deficiência, imerso nas relações sociais e nas barreiras ambientais de uma sociedade, que podem ou não definir um futuro acadêmico e profissional produtivo e realizável dos alunos.

---

[39] Termo utilizado conforme descrito no documento.

[40] *Tradução Livre da autora: "The fundamentals of the TVPE process were established in this legislation with the aim of reversing early school leaving, high unemployment rates, the disqualification of young people with special educational needs and perfecting Transition services" (CRONIN; PATTON,1993).*

[41] É uma agência multilateral da Organização das Nações Unidas, para o cumprimento de normas (convenções e recomendações) internacionais sobre o trabalho, fundada em 1919, com sede em Genebra, Suíça. Disponível em: <https://www.ilo.org/global/lang--en/index.htm>. Acesso em: 20/07/2019.

[42] Tradução Livre da autora: *"a process of social orientation that implies change (...) and that is central to integration into society. The transition requires a change in relationships, routines and self-image. To ensure a smooth transition from school to the workplace, young people with disabilities need to set goals and identify the role they want to play in society" (International Labor Office, 1998, p. 5 e 6).*

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2000) utiliza a expressão “transição da formação inicial para a vida ativa”, como um processo de aprendizagem ao longo da vida referente a todos os aspectos legais, econômicos, sociais, educacionais, profissionais que os indivíduos de uma sociedade devem ter acesso, para que suas necessidades humanas sejam atendidas e adequadas.

A Labor Force Survey[43] (2000) advoga que a transição da escola para o trabalho não é linear, isto é, que a saída da escola não é, necessariamente, seguida do início do trabalho. Ela é gradual e os jovens experienciam períodos intercalares de estudo e de trabalho.

Já na perspectiva norte-americana, um dos principais requisitos de transição encontra-se na *Individual With Disabilities Education Improvement*[44], de 2004, que define e caracteriza como serviços de transição:

> [...] um conjunto coordenado de atividades para um estudante com deficiência, é projetado dentro de um processo orientado para os resultados, que está focada na melhoria do desempenho acadêmico e funcional da criança com deficiência para facilitar o movimento da criança da escola para as atividades pós-escolares, incluindo o ensino pós-secundário, ensino profissional, emprego integrado (incluindo o emprego suportado), contínua e educação de adultos, serviços para adultos, vida independente ou participação comunitária. Inclui instrução, serviços relacionados, experiências comunitárias, o desenvolvimento do emprego e outros objetivos de vida de adultos pós-escolar, e, quando apropriado, a aquisição de habilidades da vida diária e avaliação profissional funcional (FÂNZERES; CANHA, 2015, p. 25).

No sistema de educação nos Estados Unidos, a terminalidade escolar é estabelecida aos 21 anos de idade, também para os alunos com deficiência. Dessa forma, nas escolas há programas de transição para a vida pós-escolar para que os alunos sejam atendidos nas demandas para a transição da vida acadêmica e profissional. O processo de transição é realizado por professores especialistas das escolas e/ou em parcerias com ONGs e inicia-se quando o aluno com deficiência atinge 16 anos de idade. A transição para a vida pós-escolar faz parte do currículo escolar do aluno e acontece em parceria com os profissionais, familiares e com

---

[43] O Eurostat é o serviço estatístico da União Europeia situado em Luxemburgo, que promove os seguintes valores: respeito e confiança, promovendo a excelência, promovendo a inovação, a orientação para os serviços e a independência profissional. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/about/overview>.

[44] *Tradução livre da autora: “Melhoria da Educação do indivíduo com deficiência”.*

instituições que oportunizam estágios e empregos adaptativos (MARTIN-LUECKING, 2012 *apud* REDIG, 2019).

Destacamos que esse processo de transição nos Estados Unidos é determinação de uma emenda de Lei Educacional para alunos/indivíduos com deficiência "*The Individuals with Disabilities Education Act – IDEA5*", estruturada em seis princípios que direcionam a transição para a vida pós-escolar: "1) rejeição zero; 2) avaliação não discriminatória; 3) educação gratuita e apropriada; 4) ambiente menos restritivo possível; 5) emolumentos judiciais; 6) participação aluno/família" (PETERSON, 2006, p. 4 *apud* REDIG; GLAT, 2017).

Se não simbolizarmos a problemática da falta de perspectivas colaborativas no processo de transição durante o período escolar, provavelmente os adolescentes e jovens com deficiência não poderão fazer uso de suas habilidades e competências na vida adulta e muito menos serem inseridos em diferentes grupos, ou terem o sentimento de pertencimento em uma comunidade, tornando-se quase sempre pessoas dependentes e protegidas pela sociedade.

Na Europa, a perspectiva internacional da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (EADSNE[45], 2019) que envolve 31 países, no final de 1999, iniciou um importante projeto investigando o processo de transição da escola para o emprego em toda a Europa. O projeto "Transição da Escola para o Emprego" envolveu profissionais na área de transição, nomeados por 16 países[46] membros da Agência, em que se define "a transição para a vida ativa, como parte de um longo processo que cobre todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita ser orientado de forma apropriada".

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), citada pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e à Educação Inclusiva (EADSNE, 2006, p. 8) sugere que a transição para a vida ativa:

> […] é apenas, uma das transições por que o jovem tem de passar ao longo do seu percurso para a vida adulta. Num contexto de aprendizagem ao longo da vida, a transição da educação inicial, seja ela educação secundária ou terciária, é vista, simplesmente, como a primeira de muitas transições entre o trabalho e a aprendizagem, que os jovens experienciam ao longo das suas vidas.

[45] Disponível em: <https://www.european-agency.org/>.
[46]Áustria, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Islândia, Itália, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, Espanha, Suécia e Reino Unido.

É importante destacar que, em nível mundial, as políticas coexistem na demanda em garantir o acesso a recursos, direitos, bens e serviços que subsidiem a criação e o desenvolvimento de oportunidades para que aconteça a efetiva participação de “todos” – pessoas com ou sem deficiência - em sociedade.

Assim, verificamos na Irlanda, um dos países da União Europeia, a publicação do Plano de Ação Nacional para a Inclusão Social (2007-2016), que realiza um trabalho com programas de inclusão social de pessoas excluídas em sociedade. Os cidadãos com deficiência recebem apoios estruturados para que possam desenvolver uma vida independente, através da capacitação para o mercado de trabalho, com autonomia para gerarem suas opções de vida e terem crescimento em todas as áreas de interesse (OLIVEIRA, 2012).

O modelo social da deficiência é uma perspectiva que pode ser vista na Estratégia Nacional de Deficiência na Irlanda, publicada em 2004, que “continuará a sustentar a participação de pessoas com deficiência na sociedade irlandesa. A implementação da estratégia será o foco da política nacional até 2016” (NATIONAL ACTION PLAN FOR SOCIAL INCLUSION, 2007-2016, p.54).

A transição para a vida pós-escolar é um programa de ações colaborativas em trabalho de sensibilização para a inclusão social em todos os ambientes de uma comunidade:

> De acordo com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, a transição para o emprego afigura-se como parte de um longo processo que cobre todas as fases da vida de um indivíduo e que precisa ser orientada da forma mais adequada. A transição da escola para o emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016, p. 2).

O artigo da Elisabete Flosa e Sonia Fernandes, que compõe o quadro do nosso levantamento bibliográfico, relata a transição para a vida pós-escolar na perspectiva educacional da Finlândia. O relato de experiência das autoras ocorreu no Município de Raseborg, ao sul da Finlândia, durante o ano letivo, no projeto de formação desenvolvido pelo Agrupamento de Escola da região do Algarve - Portugal, do Programa Erasmus+[47], da Comissão Europeia (FLOSA; FERNANDES, 2016).

[47] O Erasmus+ é o programa europeu que apoia a educação, a formação, a juventude e o desporto. O programa Erasmus+ tem como objetivo contribuir para a Estratégia Europa 2020 para o crescimento, o emprego e a equidade e a inclusão sociais, bem como para o quadro estratégico da UE em matéria

A formação desenvolveu-se em três escolas públicas municipais: uma escola de Ensino Básico, uma escola secundária de Ensino Profissional e uma escola de Ensino Especial para alunos com deficiência, dos 16 aos 19 anos, juntamente com a educação profissional. Foram realizadas entrevistas com os profissionais da escola e observação do processo de transição dos alunos:

> Os resultados mostram que há necessidade de desenvolver um currículo diferente do comum nas escolas de ensino regular, é um processo que implica a participação do aluno, o envolvimento das famílias, da comunidade local, dos agentes socioeconômicos regionais e do Município, exigindo a coordenação entre todos os serviços envolvidos. Por conseguinte, a formação profissional é uma estreita ligação com o emprego, constituindo um dos suportes essenciais do processo de inserção socioprofissional (FLOSA; FERNANDES, 2016, p. 3).

As experiências da Finlândia contribuem para trazer à tônica da partilha de iguais oportunidades, mas com diferentes perspectivas asseguradas no plano individual de transição, onde discutem questões relacionadas as diferenças de raça, sexo, cultura, área geográfica etc.

No processo de transição para a vida pós-escolar, as relações sociais são pontes para a capacitação para o mercado de trabalho, inclusão acadêmica e comunitária, proporcionando aos jovens a possibilidade de desenvolverem suas habilidades em diferentes contextos, quebrando barreiras ambientais de uma sociedade.

Educar alunos com deficiência é um desafio que atravessa novos caminhos, os quais não sejam trilhados apenas na perspectiva acadêmica autônoma, mas que vise ao desenvolvimento de competências, que colaborem na inclusão social e profissional (COSTA, 2004).

No Reino Unido, na região leste da Inglaterra, a constituição de políticas legislativas flexíveis, existem diversas formas para se fazer a transição, mas ela efetivamente acontece com intervenções planejadas que visem as necessidades reais das pessoas com deficiência. A política pública deve estar alicerçada no contexto social e nas demandas que a população com deficiência expressa na luta dos movimentos sociais representativos dos direitos humanos deste coletivo (EADSNE, 2002).

---

de educação e formação. Link: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_pt. Acesso em 17/06/2019.

Na França, as regulamentações nacionais dizem que “é preferível estabelecer regras obrigatórias que orientem a preparação de planos de transição para todos os jovens, em vez de confiar em iniciativas locais ou de escola, e que se construa redes de ligações entre setores” (EADSNE, 2012, p. 24). Aqui nesta regulamentação, visualizamos um sistema inclusivo, para todos, e não somente para as pessoas com deficiência, mas com a concepção de direitos sociais a todos os jovens. As relações sociais são o pilar para a efetivação da transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência, relações estas produzidas em atuação com diferentes categorias de uma comunidade.

Em relação a transição para a vida pós-escolar, caracterizada como educação e formação ao longo da vida para jovens com deficiência Intelectual, “as estratégias são acessar a educação regular, quebrar barreiras ambientais e sociais, disponibilizar cursos de educação e treinamento adicionais, através do Departamento de Educação e Habilidades”[48] (MANIFESTO FOR COMMUNITY INCLUSION, 2016, p. 20).

Atualmente, a Irlanda tem novo Plano de Ação Nacional[49] com implantação até o ano de 2021, para abordar assuntos em relação ao nível de pobreza e exclusão social vivenciado por pessoas com deficiência.

Na análise e opinião das pessoas com deficiência da Irlanda, elas acusam três objetivos fundamentais a serem analisados no plano. Desta forma o primeiro, visa abordar o custo da deficiência que é delimitado como:

> Uma questão de igualdade, as pessoas com deficiência têm renda menor do que a população como um todo e precisam gastar mais de sua renda para alcançar o mesmo padrão de vida que todos os demais. Segundo, “implantar uma abordagem de inclusão ativa, com prestação de serviços acessíveis e de qualidade, onde as pessoas com deficiência sejam incluídas em suas comunidades, com apoios necessários para assegurar uma vida íntegra. E o terceiro, “as decisões orçamentárias e políticas são à prova de igualdade, o orçamento promoveria a igualdade, apoiaria a inclusão social, reduziria a pobreza e fortaleceria os direitos econômicos e sociais[50] (SITE INCLUSION IRELAND, 2018, p. 1).

---

[48] Tradução livre da autora: *“[…] “Lifelong education and training for young people with intellectual disabilities” means accessing conventional training, breaking down environmental and social barriers, and offering additional education and training courses through the Department of Education and Skills”.*

[49] Disponível em: <http://www.inclusionireland.ie/national-action-plan-social-inclusion>. Acesso em 05/08/19.

[50] Tradução livre da autora: “*Addressing the cost of disability is a matter of equality, people with disabilities have a lower income than the population as a whole and need to spend more of their income to achieve the same standard of living as everyone else*. *Put in place an active inclusion approach, providing affordable and quality services, where people with disabilities are included in their communities, with the necessary support to ensure a full life. Budget and policy decisions are equality-proof, the budget would promote equality, support social inclusion, reduce poverty and strengthen*

Assim, a política na Irlanda é o norteador para que a inclusão social, acadêmica e profissional das pessoas com deficiência aconteça de forma real e com resultados práticos e inclusivos, conforme o protagonismo evidenciado nesta análise. O protagonismo das pessoas com deficiência, é verdadeiramente estabelecido e cumprido no Plano de Ação Nacional na Irlanda "aqui garantimos que nossas comunicações, políticas e posições reflitam a experiência vivida de pessoas com deficiência"[51] (INCLUSION IRELAND'S STRATEGIC PLAN, 2018, p. 10).

Na Suécia, a proposta de trabalho na transição para a vida pós-escolar baseia-se em projetos locais, da comunidade e do contexto social, por estarem mais próximos das situações individuais de cada pessoa com deficiência, ao invés de ser trabalhada com a abrangência de uma política na esfera nacional (EADSNE, 2002). Como já discutido, inicialmente, a orientação da EADSNE é que a transição para a vida pós-escolar tenha o seu início no primeiro ano do Ensino Médio. Esta indicação é legalizada e incentivada para que "as escolas comecem tão precocemente quanto possível a preparar os alunos para a transição para a vida adulta, incluindo para o emprego. Este processo não pode ser iniciado no final da escolaridade obrigatória" (EADSNE, 2002, p. 34).

Outra orientação na Suécia é que "os empregadores necessitam ser informados sobre a legislação existente e sobre as medidas de política, e os possíveis benefícios que dela podem colher, de forma a aumentar e a melhorar o seu próprio envolvimento" (EADSNE, 20012, p. 24). A parceria entre empresas e a transição para o mundo do trabalho acontece de forma significativa, quando se unem esforços e interesses, seja para cumprir a Lei de Cotas, ou seja, para a verdadeira inclusão profissional. Mas, com informação e coparticipação, presenciei o sucesso dessa parceria, na efetivação dos nossos alunos do programa do SESI/SC, no mercado de trabalho em Blumenau/SC.

Na Itália, a transição para a vida pós-escolar é instituída como uma transição que perpassa todas as fases da vida de uma pessoa com deficiência, "assume um valor permanente na vida da pessoa, não se limita a ações fragmentadas do percurso escolar, a perspectiva é de projeção, de um planejamento gradual, desde a escola

---

economic and social rights. Budget and policy decisions are equality-proof, the budget would promote equality, support social inclusion, reduce poverty and strengthen economic and social rights".

[51] Tradução livre da autora: *"Ensure that our communications, policies and positions are reflective of the lived experience of persons with disabilities" SITE INCLUSION IRELAND, 2018, p. 1).*

infantil até a tomada de consciência de si" (MEIRELLES; DAINESE; FRISO, 2017, p. 5).

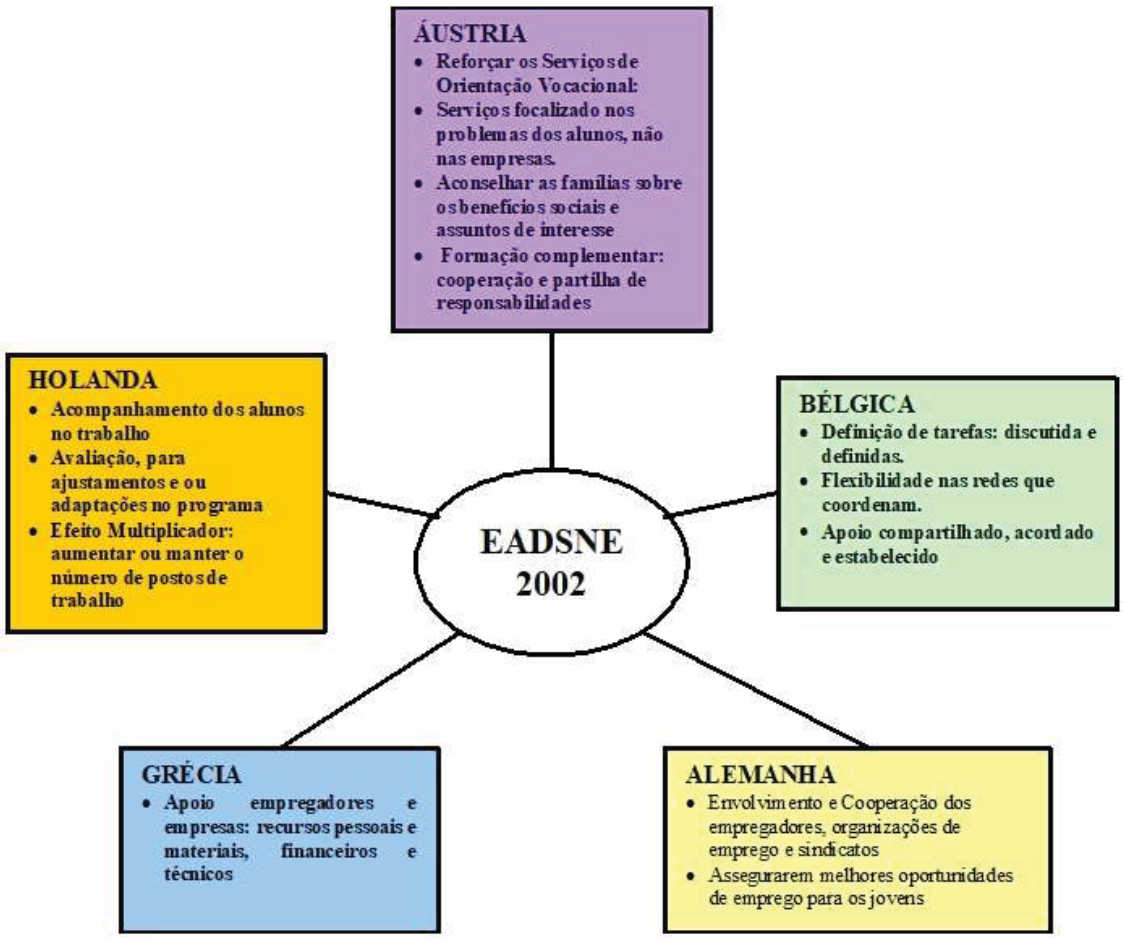
O panorama italiano nos últimos trinta anos percorreu caminhos para o aperfeiçoamento na formação dos profissionais e a participação direta no processo de profissionalização dos seus alunos através do trabalho multidisciplinar e espaços de comunicação. A autodeterminação um dos princípios da transição para a vida pós-escolar é um dos pressupostos da escola inclusiva na Itália, assim como na interação social e educacional, apoiada na prática pedagógica individual e nas necessidades e habilidades do aluno com deficiência (MEIRELLES; DAINESE; FRISO, 2017).

Cabral e Mendes (2018), no artigo "Aproximações entre a Legislação Brasileira e Italiana sobre Educação de Estudantes com Deficiência," ressaltam que o trabalho colaborativo no contexto escolar já vem sendo instituído pela perspectiva educacional italiana com o objetivo de minimizar as dificuldades de aprendizagem por meio da "avaliação de suas capacidades e limites por meio de um diagnóstico funcional, a elaboração do plano de ensino individualizado a ser desenvolvido em colaboração com os pais e profissionais" (CABRAL; MENDES, 2018, p. 163).

Diferentemente, a Noruega procura realizar primeiramente um planejamento direcionado para a transição para a vida pós-escolar, partindo do pressuposto das aspirações pessoais dos alunos com deficiência, como também das necessidades específicas de cada aluno que subsidiará o fundamento teórico dos planos de transição. Sendo que todo o processo deve ser repensado e avaliado conforme os objetivos que não forem alcançados (EADSNE, 2002).

Consta no relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais, de 2002, as perspectivas sobre os principais aspectos na transição para a vida pós-escolar dos países Áustria, Holanda, Bélgica, Grécia e Alemanha, conforme FIGURA 5 abaixo, sendo que as cores são utilizadas somente para diferenciar cada nacionalidade:

FIGURA 5 - RELATÓRIO DA EADSNE SOBRE A TVPE DOS PAÍSES EUROPEUS



Fonte: Compilação da autora (2019).

Ainda, na Áustria, o envolvimento dos alunos e dos pais deve ser respeitado e garantido através das suas contribuições e do círculo de apoio dos participantes no processo de transição. O círculo de apoio é composto por membros da família, amigos e profissionais, “e liderado por um facilitador com formação e competências para o efeito, as reuniões acontecem regularmente na casa da pessoa com deficiência e na escola” (EADSNE, 2002, p. 25).

No caso da Espanha, Becerra (2008) *apud* Redig; Glat (2017) discorre sobre o desenvolvimento de um programa para pessoas com deficiência intelectual, estruturado para fazer a intermediação entre trabalhador e empresa, especificamente conduzido por um profissional qualificado, com intuito de realizar a mediação do processo de transição. “O suporte deve ser exercido de forma decrescente e reduzida para que o sujeito com deficiência desenvolva as tarefas, fazendo com que ele

estabeleça as metas, planeje suas ações e avalie os resultados de forma autônoma" (REDIG; GLAT, 2017, p. 11).

No relatório executivo do estudo "Transição da Escola para o Emprego", coordenado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, a Espanha conduz a transição com documentos que registram a participação dos alunos "na identificação das suas competências que devem estar relacionadas com as suas potencialidades, e com os objetivos de avaliação, que orientam esta questão" (EADSNE, 2002, p. 26).

Ao concluirmos a análise das perspectivas dos países europeus, através do relatório compartilhado pela EADSNE, no ano de 2002, registramos os principais fundamentos que norteiam a concepção do processo de TVPE, no (QUADRO 6) abaixo:

QUADRO 6 - RESULTADOS DA TVPE - EADSNE

SEIS RESULTADOS PARA A PERSPECTIVA INTERNACIONAL DE 16 PAISES EUROPEUS SOBRE TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR (EUROPEAN AGENCY, 2002, p. 37)
1) A Transição é um processo que deve ser apoiado pela existência e implementação de legislação e por medidas de política;
2) A Transição necessita de garantir a participação do aluno e respeitar as suas escolhas pessoais. O aluno, a sua família e os profissionais devem trabalhar em conjunto na formalização de um plano individual;
3) A Transição necessita da implementação de um plano educativo individual focalizado no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar;
4) A Transição deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas;
5) A Transição requer uma estreita colaboração entre escolas e mercado de trabalho, de forma a que o aluno experimente condições reais de trabalho;
6) A Transição é parte de um longo e complexo processo de preparação do aluno para entrar na vida econômica e adulta.

Fonte: EADSNE (2002).

Soriano, contextualizando a publicação citada da *European Agency* (2002), aponta que "a transição implica uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego" (SORIANO, 2002, p.10).

Desta forma, este relatório da Agência Europeia, com a experiência de 16 países, mostra que o trabalho deve ser colaborativo e de participação mútua e efetiva de todos os envolvidos no processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência, para que, os resultados possam conquistar os objetivos propostos de inclusão social, profissional e acadêmica.

Historicamente, Menezes (2018) relata que o Relatório de Warnock de 1978 foi o primeiro a abordar as questões em relação às competências fundamentais para que os jovens com necessidades educativas especiais,[52] ao terminarem a escolaridade obrigatória, estejam preparados para a integração social, com autonomia, permanecendo no "meio escolar e assim consolidem aprendizagens e desenvolvam outras, ao mesmo tempo que frequentam/desenvolvem atividades fora da escola, na chamada - transição para a vida ativa/adulta" (WARNOCK, 1978 *apud* Menezes, 2018, p. 17).

2.2.2 A transição para a vida pós-escolar em Portugal e no Brasil

Nossa contextualização teórica se sustenta grandemente na concepção de transição para a vida pós-escolar de Portugal, razão pela qual passaremos a expor breve contextualização desse processo no país, antes de debatermos o contexto brasileiro. Segundo a perspectiva de Alves (2009), no ano de 1994, o processo de transição para a vida pós-escolar, foi estruturado via Instituto da Inovação Educacional do governo federal em Lisboa, com publicações de livros e manuais em apoio à organização educacional e pedagógica.

Nos anos de 1990/91, o Ministério da Educação criou o "Programa de Transição para a Vida Ativa – TVA, com o objetivo de desenvolver ações para a igualdade de oportunidades na inserção dos alunos com deficiência no contexto profissional, considerando as particularidades de cada um (SARAMAGO, 2009).

A institucionalização do Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI) em Portugal, para a erradicação da pobreza e exclusão social das pessoas com deficiência ou não, teve como pauta o progresso do desenvolvimento socioeconômico (RIBEIRO, 2009). A legislação foi sendo composta, a partir de 2006, conforme Ribeiro (2009) e Oliveira (2012), com os planos: Plano de Ação para Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidades (PAIPD), que pretendia assegurar a transversalidade e a visibilidade social desta matéria; Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI), o Plano Nacional de Emprego (PNE) e o Plano Nacional de Promoção da Acessibilidade (PNPA).

[52] Termo utilizado conforme descrito no documento.

> No PNE 2005-2008, temos como primeiro desafio “promover a criação de emprego, prevenir e combater o desemprego”. Assegurar a existência de mercados de trabalho inclusivos, melhorar a atratividade do trabalho, e torná-lo mais remunerador para os que procuram emprego, incluindo as pessoas desfavorecidas e os inativos, incluindo as pessoas com deficiência através do Programa de Formação Profissional e Emprego para Pessoas com Deficiência, sob a tutela do IEFP (OLIVEIRA, 2012, p. 55).

A transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência em Portugal não teve sua obrigatoriedade até o ano de 2008, os profissionais, apesar da falta de legislação, estavam comprometidos em assegurar um contexto educacional, ocupacional, social e profissional para os seus alunos (MENEZES, 2018). Tal atitude já demonstra uma visão direcionada para a educação inclusiva, respaldada nos direitos humanos e na quebra de barreiras ambientais para inserção dos alunos em diferentes contextos da sociedade, evidenciando, assim, princípios do modelo social da deficiência.

A determinação legal da transição para a vida pós-escolar é atribuída na legislação publicada no “Decreto-Lei 3/ 2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei 21/ 2008, de 12 de maio, a prática torna então obrigatória, consubstanciando-se num documento específico – o Plano Individual de Transição nas escolas” (CAMARANO, 2006 *apud* MENEZES 2018, p. 21).

> Em Portugal, relacionados com a Transição Para a Vida Pós-Escolar destacam-se os seguintes documentos legislativos: a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Estas medidas legislativas redefinem os apoios especializados a prestar na educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo dos Alunos com NEE, bem como reforçam a importância da Transição para a Vida Pós-Escolar, tornando obrigatória a elaboração de Planos Individuais de Transição (MENEZES, 2018, p. 21).

Em um estudo realizado em Portugal, Veiga e Fernandes (2014) reconheceram a baixa participação social como um dos fatores que mais prejudica a qualidade de vida. A ausência do desenvolvimento e oferta de atribuições pessoais e sociais em relação às expectativas e anseios, dos jovens com deficiência na fase de transição para os diferentes contextos de uma sociedade são representados pelas barreiras e/ou facilitadores que constituem este percurso na comunidade, na escola, no trabalho e na família.

Mas, atualmente, o processo de transição dos alunos com deficiência está contemplado no “Plano Individual de Transição”, concebido:

> (...) três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas, desenhado 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, regulado pelo artigo 2, letra i, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (PORTUGAL, 2018).

A transição para a vida pós-escolar se perpetua a um processo contínuo e integrado, neste parâmetro, o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida é um dos princípios norteadores do ensino brasileiro promulgado na Lei nº 13.632/2018, que estabelece que a Educação de Jovens e Adultos compõe um dispositivo para a educação ao "longo da vida" para pessoas com deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com base nesses referenciais teóricos e legais sobre a perspectiva da transição para a vida pós-escolar em Portugal, a sua base filosófica e acadêmica está centralizada em um contexto inclusivo que prevê "processos básicos das relações sociais, de desenvolvimento da identidade social, níveis de rendimento, padrões de consumo, reconhecimento social, referenciais de participação cívica e política" (CASANOVA, 2008, p. 8).

Por fim, apresentamos a perspectiva do Brasil em relação à transição para a vida pós-escolar que, primordialmente teve sua história fundamentada na formação profissional para pessoas com deficiência, nas atividades e ações realizadas no Instituto Benjamin Constant (para cegos) e no Instituto Nacional de Educação de Surdos, por um longo período de atendimento (REDIG, 2017).

Essas iniciativas que caracterizam um período da história de exclusão e segregação que as pessoas com deficiência vivenciaram, sem participação social, autonomia e com a negação dos seus direitos civis. "Somente no final da década de 1950, começaram a ser criados, em instituições especializadas, programas de treinamento vocacional e de profissionalização para indivíduos com deficiência intelectual" (SILVA, 2006 *apud* REGID, 2017, p. 3). Apesar desta abordagem de inclusão profissional, a concepção da deficiência era de reabilitação, de ambientes segregados com seus pares e com a dialogia centrada nas questões da deficiência do indivíduo:

> As primeiras iniciativas de capacitação ao trabalho de jovens e adultos com deficiência intelectual foram desenvolvidas na Sociedade Pestalozzi do Brasil e Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em oficinas.

> Estas, conforme mencionado, oportunizam ao sujeito a experiência de vivenciar atividades laborais; porém, como não há praticamente nenhum retorno financeiro, a realidade vivenciada é distante da que o aprendiz encontrará em uma futura colocação no mercado de trabalho (REDIG, 2017, p. 3).

Nestas oficinas são desenvolvidas atividades que não visam a capacitação profissional, pois não se materializam em oportunidades de trabalho e muito menos em inserção social e acadêmica, conforme constatei em dialogia, durante anos, com os meus alunos no programa do SESI/SC e também dos participantes da Coordenação de Inclusão e Acessibilidade da Igreja do Evangelho Quadrangular do Paraná, e seus familiares, no percurso de minha experiência profissional.

Fogli (2010) e Meletti (2001), sistematizam que a educação e preparação para o mercado de trabalho acontecem em contextos restritos à metodologia de oficinas pedagógicas, disponibilizadas em instituições especializadas e escolas especiais, com uma proposta ainda de reabilitação.

A partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), atribui-se a formação dos alunos com deficiência, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Manzini, Oliveira e Germano (2018) abordam a PNEEPEI como um marco para a inclusão dos estudantes do público-alvo da educação especial, com ênfase nos contextos históricos, bem como das pressões e entraves dos movimentos da construção da Política:

> Os entrelaçamentos desses contextos envolvem fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, uma visão dinâmica da Política que não despreza a ação dos sujeitos, resistências, interesses, as contradições, as experiências e outros que permeiam a política educacional (MANZINI; OLIVEIRA; GERMANO, p. 12, 2018).

Com o objetivo de incluir e incentivar a educação e profissionalização dos alunos com deficiência, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) é criado na Gestão da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), pela Lei Federal Nº. 12.513, artigo 2º:

> Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física (BRASIL, 2011).

O percurso para uma transição para a vida pós-escolar se apresenta legalmente com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015), conhecido como “Lei Brasileira de Inclusão”, gerando sentimento de esperança às pessoas com deficiência e seus familiares que buscam por um sistema de apoio, conforme consta, no capítulo IV, art. 08:

> É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à ***profissionalização, ao trabalho***, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015).

É impreterível que a inclusão de pessoas com deficiência beneficie a integração efetiva de todas as esferas da sociedade e dos interesses dos organismos financeiros e reguladores, que seguidamente propagam diretrizes desconexas com a vigente formação estrutural do contexto inclusivo e da pluralidade social e cultural. Reforçando as “especificidades, capacidades e limitações, o meio envolvente e valores, ‘ajudando’ a construir o projeto de vida dos jovens, mesmo sendo um processo tão complexo como é o da transição para a vida ativa” (BARREIRO, 2005, p. 34).

Essas especificidades e capacidades devem ser trabalhadas durante todo o percurso escolar dos alunos com deficiência, tendo em vista a sua individualidade e necessidades, para isto, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta que desenvolve habilidades concretas e funcionais para a qualificação acadêmica, profissional e social dos alunos com deficiência em situações de aprendizagem e capacitação.

Este instrumento é utilizado para nortear a proposta pedagógica, e de um processo de aprendizagem que potencialize as habilidades e a individualidade do aluno, atendendo às necessidades ao longo de toda sua escolarização, em constante avaliação do planejamento e currículo educacional, que perante aos desafios acadêmicos aponte novos percursos em parceria com todos os profissionais e a família.

O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) na Educação Especial historicamente atravessou as concepções de educação das pessoas com deficiência, e as práticas pedagógicas nos períodos de Segregação, Integração e Inclusão (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018). No período da Segregação, a educação padronizada, centrada na institucionalização, assistencialismo e na concepção médica de normalização, posteriormente na Integração, o direito à educação dos alunos com deficiência em escolas regulares é garantido, porém sem alteração na proposta escolar, apenas nos profissionais que trabalhariam diretamente com estes alunos, os professores especialistas (MENDES, 2006). Mas, propriamente dito, apenas na inclusão social a perspectiva de educação baseia-se nas necessidades e habilidades do aluno e no planejamento individual com a idealização efetiva no trabalho com o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e na concepção social da deficiência (TANNÚS-VALADÃO, 2008).

Portanto, estes períodos díspares de perspectivas educacionais mostram o contraste teórico do planejamento centrado na instituição e na pessoa, como Keyes e Owens-Johnson (2003) apresentam no (QUADRO 7) a seguir:

QUADRO 7 – ATRIBUTOS DO PLANEJAMENTO CENTRADO NA INSTITUIÇÃO E CENTRADO NA PESSOA

Planejamento centrado na instituição	**Planejamento centrado na pessoa**
1. Elaboração: um ou mais profissionais.	1. Elaboração: Equipe de pessoas.
2. Participantes: adultos e profissionais.	2. Participantes: profissionais, familiares, público-alvo da Educação Especial, seus pares no processo escolar.
3. Processo: burocrático e único.	3. Processo: reflexivo, criativo e informativo.
4. Informações: relatórios e avaliações formais.	4. Informações: compartilhadas, avaliações informais e formais.
5. Interesses dos profissionais e pessoais.	5. Todos participam e opinam.
6. A Instituição direciona os limites e necessidades dos alunos conforme a sua soberania.	6. Individualidade e flexibilidade no apoio aos alunos.
7. Profissionais remunerados que realizam o planejamento (objetivos e informações dos alunos)	7. Os objetivos são construídos por todos que fazem parte do contexto pessoal e de apoio escolar.
8. Concepção de planejamento: é um “mal necessário”.	8. Planejamento: proveitoso e benéfico.
9. O processo de aprendizagem é único e centralizado – sem interligações sociais.	9. Interesse no aluno, na família, relações pessoais, participação de todos no processo educacional, com prioridade para aluno e família, antes dos profissionais.

Fonte: KEYES E OWENS-JOHNSON (2003) *apud* TANNÚS-VALADÃO; MENDES (2018).

Uma vez que, o planejamento centrado na instituição é representado primordialmente nos períodos de segregação e integração, a escola/instituição tem o domínio pleno do conhecimento e das ações pedagógicas realizadas pelos profissionais no trabalho de condução dos alunos e do interesse e normas da instituição. Um ensino regular, formal, padronizado para todos, sem distinção ou especificidade e, muito menos, as necessidades e particularidades de um aluno com deficiência (MOREIRA; BAUMEL, 2001).

Posteriormente, na concepção de inclusão social, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) centrado na pessoa "tem como objetivo as experiências e situações de vida, focando o desenvolvimento do indivíduo e o aprofundamento de suas relações pessoais e de sua vida em comunidade" (TANNÚS-VALADÃO, 2018, p. 4). Os primeiros instrumentos estavam conduzidos em trabalhar as dificuldades do aluno, de suas particularidades, idealizando novas perspectivas educacionais que realizassem uma quebra de modelos tradicionais, centralizados em único objetivo e proposta de trabalho para todos.

O modelo de planejamento centrado na pessoa expressa a construção acadêmica, pessoal e social do aluno, enfim, a constituição de vida em todas as fases de desenvolvimento e as demandas que a norteiam (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

Demandas de vida, que se evidenciam especificamente no decorrer do Ensino Médio e no processo de transição para a vida pós-escolar, para a vida universitária ou profissional de qualquer estudante, e no caso, de estudantes com deficiência, requer uma proposta pedagógica que foque o trabalho no Planejamento Educacional Individualizado (PEI) durante sua trajetória estudantil e no Plano Individual de Transição (PIT) durante os anos finais, em parceria com a família e comunidade.

Entendemos que o Plano Individual de Transição é um instrumento de grande importância e necessário na transição para a vida pós-escolar, tendo como objetivo promover a criação de "metas necessárias para efetivar o processo de inserção do aluno na vida adulta, como por exemplo, a preparação efetiva para o ingresso no mundo do trabalho" (REDIG; MASCARO; ESTEF, 2016, p. 3).

Para a Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (EADSNE, 2006), a trajetória escolar do aluno deve ser registrada no Plano Individual de Transição (PIT), como instrumento que demonstre as ações iniciais da vida acadêmica, como também a sua realidade educacional atual

o universo da vida dos jovens: condições familiares, história clínica, tempos livres, valores, contexto cultural e ainda informação sobre a sua educação e formação, conforme aprovado no DL n.º 3/2008 (PORTUGAL, 2008). Todos os documentos de avaliação do Plano Individual de Transição (PIT) e os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos, que seguem o seu percurso escolar em conformidade com o Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

> Dever-se-á ter em atenção que o Plano Individual de Transição (PIT) não deverá repetir a informação constante no PEI mas antes ampliá-la com informações específicas, relacionadas com o processo de transição. Todos os documentos de avaliação do Plano Individual de Transição (PIT) e os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem todo o seu percurso escolar, em conformidade com o PEI (DGIDC, 2008).

No (QUADRO 8) procuramos fazer a caracterização do PIT, como instrumento construtor de articulação relacional entre os diversos envolvidos no processo de escolarização e inclusão social dos alunos em transição para a vida pós-escolar:

QUADRO 8 - PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO (PIT) - PERSPECTIVA EDUCATIVA

Plano Individual de Transição (PIT)	PERSPECTIVA EDUCATIVA
Destinatário	Aluno com NEE (PEI e CEI).
Quando?	Três anos antes do limite da escolaridade obrigatória.
O que é?	Documento que enquadra um estágio profissionalizante ou uma transição para uma instituição de caráter ocupacional.
Como?	Estabelecendo um protocolo entre a família, instituição e escola.
Onde?	Local concertado depois de auscultada a vontade do aluno e as expetativas da sua família e tendo em conta o seu perfil (por exemplo: oficina, restaurante, loja…).
Duração?	Variável (até adquirir os objetivos traçados, por exemplo).
Conteúdo?	- História pessoal e escolar; - Resultados da avaliação do perfil de funcionalidade (capacidades, dificuldades), orientação vocacional (escolhas e aptidões); - Enumeração de objetivos e tarefas.
Fases	- Definição flexível de objetivos e tarefas; - Implementação (cumprimento de tarefas gradualmente mais complexas e exigentes); - Monitorização das aprendizagens; - Avaliação reguladora e participada por todos os envolvidos; - Reflexão conjunta; - Redefinição, sempre que pertinente.
Pressupostos	- Abordagem definida por uma equipe multidisciplinar (terapeutas, médicos, psicólogos, assistente social, ...); - Redefinição do horário escolar; - Articulação regular entre os intervenientes.
Vantagens	- Sucesso pessoal, inserção profissional e participação social; - Instrumento de mudança das práticas pedagógicas e avaliativas;

	- Promoção de uma resposta eclética e concertada, resultante de olhares múltiplos e de visões complementares; - Combate o insucesso e abandono escolares; - Viabiliza a obtenção de um emprego; - Consubstancia uma educação inovadora e práticas inclusivas; - Propicia o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Fonte: Inês (2012).

Ao longo do caminho histórico das concepções de inclusão educacional e social, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e o Plano Individual de Transição (PIT) foram sendo constituídos e tensionados diante de diversas teorias cientificas e interesses governamentais e particulares frente às necessidades das pessoas com deficiência e suas famílias. O PEI possui um aporte teórico e prático mais evidenciado em diferentes países e no Brasil, conforme aponta a pesquisa de Tannús-Valadão (2008), que caracteriza perspectivas teóricas e práticas distintas na utilização do documento (QUADRO 9):

QUADRO 9 - TIPOS DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

PEI	ITÁLIA	FRANÇA	ESTADOS UNIDOS	BRASIL
Tipos	Escolar	Educacional (todo o ciclo da vida e contextos)	Escolar	Restrito AEE e SRM Centro de AEE
Profissionais	Equipe escolar, profissionais da saúde, aluno e representante legal	Equipe escolar, da saúde, representante legal do aluno e a pessoa público-alvo da Educação Especial	Equipe escolar, profissionais de saúde, aluno e representante legal	Professores de AEE
Objetivos	Didático e formativo	Processo de escolarização e as ações pedagógicas, psicológicas, educativas, sociais, médicas e paramédicas	Mensuráveis, a curto e longo prazo, no tocante a habilidades acadêmicas para atender às necessidades sociais ou comportamentais, físicas e especiais	Competências a serem desenvolvidas, comportamento que precisam ser eliminados e substituídos e formados

* AEE – Atendimento Educacional Especializado
* SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

Fonte: Tannús - Valadão (2018).

Em Portugal, no ano de 2008, o Plano Individual de Transição (PIT) é constituído perante a concepção inclusiva e de diferenciação curricular, visando à efetivação da transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência, com iniciação três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória (18 anos), e que respalde e proporcione condições reais de inclusão social, acadêmica e profissional

deste grupo, “e deve orientar-se pelos princípios da educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e da autodeterminação” (PORTUGAL, 2018). É uma estratégia de finalização da escolarização, um plano específico em nível de comunidade, das empresas e de interesse econômico e social.

Embora em diversos países o Plano Individual de Transição (PIT) faça parte da legislação da Educação Especial e Inclusiva, no Brasil é um documento complementar ao Planejamento Educacional Individualizado (PEI), focado apenas na transição para a vida pós-escolar, que utiliza os conteúdos acadêmicos trabalhados no PEI para desenvolvimento das habilidades para uma vida independente, porém na realidade da Educação Especial, o PEI não é uma realidade, muito menos o Plano Individual de Transição (PIT) (REDIG, 2019).

Portanto, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e o Plano Individual de Transição (PIT) tornam-se ferramentas necessárias para que a transição para a vida pós-escolar seja um processo planejado e executado mediante as transformações em que ocorrem no presente e no futuro do aluno em relação às diferentes situações de necessidades específicas acadêmicas, do amadurecimento pessoal e das novas interações sociais que ele enfrentará perante os desafios de vida em sociedade. Ferramentas altamente recomendadas, que representam uma proposta de educação inclusiva, do modelo social da deficiência, de direitos humanos para todos, enfim, de uma sociedade inclusiva.

“A mudança que buscamos fazer é que a sociedade incapacitante trabalhe para a inclusão de todas as pessoas com deficiência em suas comunidades” (SITE INCLUSION IRELAND, 2018, p. 5). Assim, os estudos da Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (SORIANO, 2006) corroboram esta perspectiva, argumentando que os alunos deveriam desenvolver as seguintes competências em contexto de transição para a vida pós-escolar: “acadêmicas”, em relação ao currículo que o jovem segue na escola; “vocacionais”, na aquisição de conhecimentos e competências necessárias para a realização de uma tarefa vocacional e as “pessoais”, na elaboração de competências sociais e emocionais que desenvolvem a autonomia para garantir a inclusão social e profissional.

Para que se atinja uma perspectiva inclusiva de educação, a transição para a vida pós-escolar colabora muito quando firmada em concepções e práticas epistemológicas que tenham o intuito de garantir os direitos humanos das pessoas

com deficiência. Portanto, contribui para uma interlocução direta com o discurso que almeje uma realidade educacional inclusiva pautada na identidade e alteridade da pessoa com deficiência, ancorada em um contexto de ruptura dos paradigmas tradicionalmente estereotipados e das barreiras sociais.

Para isto, a compreensão histórica e institucional do processo de inclusão é necessária para que os profissionais da área possam apreender as interfaces dos agentes intelectuais e políticos nas suas contribuições e contradições em dissiparem uma práxis educacional produtiva, eficiente e ética.

Vieira e Pereira *apud* Menezes (2018) consideram que, no processo de transição para a vida adulta as propostas individuais de ensino e o currículo funcional que visem às necessidades educacionais dos alunos formam possibilidades de uma eficaz e real inserção no contexto sociocultural e na atuação em diferentes áreas em sociedade.

Acreditamos que essas barreiras serão vencidas se jovens com deficiência tiverem acesso ao programa de transição da escola para a vida adulta e o mundo de trabalho, que lhes instrumentalize para esta nova etapa (GILLIES, 2012 *apud* REDIG, 2014).

Sendo assim, no próximo capítulo, realizaremos uma abordagem histórica da política nacional de educação especial e inclusiva, contextualizando o cenário nacional e internacional e seus desdobramentos, a partir de 2013, na política do estado do Paraná.

3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Para se estabelecer uma discussão acerca das relações de poder que constroem narrativas dos agentes intelectuais e políticos na educação inclusiva e garantir o referencial teórico desta pesquisa, busca-se construir uma dialogia com os intelectuais e lideranças da temática inclusão, de maneira que se viabilize compreender e narrar a trajetória cultural e social da educação especial. Deste modo, torna-se primordial a realização de uma retrospectiva política a fim de conhecer o panorama histórico da Educação Especial, até chegar à perspectiva inclusiva.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1961 (Lei nº 4.024/61), no seu art. 88, orientava na época que "A educação de excepcionais[53], deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (FERNANDES, 2013). Naquele momento de 1961, o Brasil começou a anunciar e legislar sobre a educação especial nacionalmente, e a instituir a perspectiva de integração escolar, com a possibilidade de matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular público, porém, a educação especial era direcionada majoritariamente às instituições especializadas filantrópicas (Instituto Helena Antipoff, Instituição Pestalozzi, Apaes), que permaneciam recebendo apoio financeiro e político governamental.

A educação escolar da população é um dos direitos sociais declarados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), documento este conhecido como Constituição Cidadã, justamente por contemplar os deveres do Estado em relação aos direitos sociais de todos os cidadãos. Sendo a Educação um direito de crianças, jovens e adultos, assegurada pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu artigo 205, torna-se uma questão de direitos humanos uma educação de caráter inclusivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 resume os princípios filosóficos provenientes dos principais documentos orientadores das políticas inclusivas, internacionalmente, essencialmente sobre a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1996).

Independentemente de suas características ou dificuldades, todos devem ter acesso e garantia a uma educação de qualidade, pautada em políticas públicas,

[53] Referência às pessoas com deficiência na década de 1960 na legislação brasileira.

destinadas a atender a todos os alunos de forma eficiente para que o processo de aprendizagem seja realmente efetivado. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência ocorre principalmente na rede regular de ensino.

A força social e política em cada momento histórico da educação especial, revela posicionamentos acadêmicos e ideológicos, e práticas pedagógicas em detrimento à participação social, escolarização, trabalho que constituíram diferentes concepções de educação: segregação, institucionalização, integração e inclusão[54].

No Brasil, a sociedade civil com apoio de segmentos da elite social e política requerem do governo a criação de centros de reabilitação (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas educacionais etc.) privados, diante desta força política origina-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com um viés único de educação especial e que contraria às diretrizes da perspectiva de inclusão prescritas na legislação educacional a partir de 1990 (FERNANDES, 2008). Assim, o crescimento e a solidificação do movimento apaeano, é evidenciado com o registro oficial de 2.201 APAEs e entidades filiadas, coordenadas por 24 Federações Estaduais, abrangendo todos os estados brasileiros para atendimento diário de aproximadamente de 250.000 pessoas com deficiência intelectual e múltipla (APAE, 2020).

Na década de 1990, no Brasil, apresentam-se os primeiros movimentos sociais em prol da concepção de inclusão na educação, representados por pessoas com deficiência, familiares, profissionais, e governos que se reuniam para debater e estabelecer linhas de ação acerca do desafio da inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino regular (FERNANDES, 2008). Um movimento substitutivo ao da Integração, visto que, o grande desafio destes movimentos era o fato histórico, de uma educação centralizada sob o domínio da educação especial, instituídas em classes e escolas especiais.

---

[54] No período do extermínio, pessoas com deficiência não tinham o direito à vida, situação modificada no período de segregação/institucionalização, em que a relação com a deficiência foi marcada por ações assistencialistas e filantrópicas, vinculadas à hegemonia político-econômica da Igreja Católica e seus dogmas. Ambas as fases correspondem ao período pré-científico de relação da sociedade com a deficiência, uma vez que a explicação que eram considerados “desvios da normalidade”, era atribuída a uma dimensão espiritual, que escapava à compreensão humana. Na integração, a “pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, consequentemente, ser aceita” (MANTOAN, 1997, p. 235). No período científico, demarcado a partir do século XIX, são identificadas outras duas fases muito próximas em relação à concepção e tratamento da deficiência no seio social: a integração e a inclusão (FERNANDES, 2008, p. 34).

Nesta pesquisa fazemos referência à reforma do Estado brasileiro, da década de 1990, a percursora de novas políticas administrativas para o ensino nacional, com a sistematização de diferentes perspectivas ideológicas e educacionais. Os textos legais refletem os discursos e interesses de diferentes classes, que descortinam práticas sociais e disputas imersas em relações de poder, que constituem historicamente nações e concepções de vida.

Ainda no ano de 1990, o Brasil esteve na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, que pressupôs a universalização e o Direito à educação para todos mundialmente, assim o Brasil institui este direito e responsabilidade ao formular o "Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, com o objetivo de assegurar, até o fim de sua vigência, a todos os brasileiros conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida" (KASSAR, 2011a, p.70). Neste período, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente – Capítulo IV – Lei nº 8.069/1990, que também garante o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Em referência à contextualização histórica, um meritório marco na perspectiva da Educação Especial surge no final do século XX e início do século XXI, trazendo em sua supremacia notáveis reformulações, propagadas através da Declaração de Salamanca, em 10 de junho de 1994, onde representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, realizaram a Conferência Mundial de Educação, patrocinada pelo governo Espanhol e pela UNESCO.

A tendência em política social durante as últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. A Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao acesso e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades (UNESCO, 1994).

Para dar continuidade à legalização desse processo de educação especial inclusiva, incorporam-se alguns avanços e determinações que se fundamentam em anuência com a Declaração de Salamanca à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere ao dever do Estado com a educação escolar pública, que será efetivado mediante a garantia de "atendimento educacional especializado

gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996), em classes especiais ou escolas especiais.

É propício comentar que no decorrer do processo político e histórico da educação especial, modificações foram sendo feitas com a intenção de garantir a real inclusão social e acadêmica dos alunos, eliminando barreiras, preconceitos e estereótipos de incapacidade e determinismo médico, respaldadas sobre a influência legal da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca e Lei 9.394/96 (LDB) e dos movimentos sociais e políticos, que proporcionam uma dialogia sobre a concepção de educação inclusiva no Brasil, "de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo 'inclusão' no lugar da bandeira da 'integração'" (KASSAR, 2011b, p. 71).

Nesse cenário de emendas e ajustes relativos à Educação Básica, despontam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, as quais responsabilizam os estados e municípios a organizar, nas Secretarias de Educação, um setor responsável pelas questões da educação especial no interior das escolas de Educação Básica, visando à melhoria do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2001). Assim, o atendimento dos alunos ocorre em classes comuns de preferência, mas também em classes especiais ou escolas especiais. Com a mesma perspectiva, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, direciona a Educação especial em classes comuns, classes especiais ou escolas especiais.

A Educação Especial com aporte em políticas públicas sob o prisma de inclusão escolar pautado em direitos humanos de todos pertencerem ao sistema de educação de uma nação, conforme diretrizes internacionais adotadas em vários países, e no Brasil através das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica:

> Art. 3º - Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

As diretrizes de 2001 normatizam que a educação especial é parte integrante da educação e perpassa todas as etapas da transversalidade da Educação Infantil ao

Ensino Superior, não é mais conceituada como um lugar, mas um conjunto de recursos humanos e materiais em forma de apoio ou complementação. É realizada no AEE (atendimento educacional especializado), disponibiliza recursos e serviços, acontece nas turmas comuns do ensino regular, não prevê mais caráter substitutivo, mas complementar e suplementar.

Ao analisarmos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) constatamos que as práticas educacionais ainda estavam pautadas pelo princípio da integração, visando a cumprir a normatização dos serviços previstos no artigo 58, do Capítulo V, da LDBEN nº 9.394/96, que destaca:

> Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais[55]. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua **integração** nas classes comuns de ensino regular [...] (BRASIL, 1996). [grifos autora]

De acordo com a Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001), a educação especial pode ser ofertada pelos municípios/estados através de diferentes atendimentos para o processo educacional de alunos com deficiência, com as finalidades específicas: apoio, complementação, suplementação e substituição de serviços educacionais comuns, assim facultando o atendimento em outros contextos: escolas especiais, classe especial, sala de recursos, centro de atendimentos especializados, hospital e domiciliar.

Apesar de a documentação da política de educação especial de 2001 relatar uma concepção inclusiva, a prática remete a uma política de integração, porque prevê diferentes lócus de atendimento, que não o ensino regular. Ainda, para Ferreira (2006), a concepção de educação especial estar vinculada aos atendimentos e serviços ofertados para os alunos com deficiência, corrobora para a normativa imperativa da deficiência-educação especial e a forte influência do modelo médico na "elaboração e gestão das políticas públicas para essa população no Brasil, e a dificuldade de mensuração de o que vem a ser restrição de participação pela interação do corpo com o ambiente social" (DINIZ; PEREIRA; SANTOS, 2009, p. 14), apesar da referência à escola regular.

---

[55] Definição para o público.

Por conta disso, afirmamos que os “desafios da inclusão referem-se a mudanças na forma de fazer a educação, regular e especial” (FERNANDES, 2006, p. 100). A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008). Complementarmente, outras políticas educacionais ainda emergem com intenção de produzir instrumentos que sejam mais competentes para que o processo de educação inclusiva se efetive com primazia.

O Brasil, através do Decreto nº 6949 (BRASIL, 2009a), promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foi assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Com o propósito de atender aos compromissos assumidos a partir da Convenção, o Brasil instituiu novos marcos legais, políticos e pedagógicos para educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, com o objetivo de mudanças dos paradigmas educacionais vigentes.

Inspirada nos pressupostos da Convenção, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é fundamentada na concepção de direitos humanos, além de ser uma perspectiva cultural, social e pedagógica, é uma ação política promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos:

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional que foi fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a perspectiva da diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

O documento da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) busca instituir sistemas educacionais em que igualdade e diferença são tomadas como valores indissociáveis e constitutivos de nossa sociedade. A educação especial não é mais substitutiva, mas complementar ou suplementar, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, e “disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008).

Na perspectiva de inclusão “é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social” (MANTOAN, 1997, p. 235). A educação inclusiva compreende o direito à diferença na concepção da educação especial, a heterogeneidade dos alunos e práticas educacionais diversificadas com o foco de uma inclusão social e acadêmica para todos os cidadãos. Na inclusão, a concepção da deficiência procede dos estudos sócio-históricos e no modelo social da deficiência.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), há um redirecionamento do público-alvo, contemplando alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação[56], que devem estar matriculados em turmas comuns e receberem no turno inverso à sua escolarização, o atendimento educacional especializado (AEE), por meio do professor capacitado, na sala de recursos.

A legislação nacional sobre a implantação do AEE na modalidade de sala de recursos orienta a operacionalização deste serviço nas escolas, através da Resolução n.º 4/2009 que estabelece “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009). Assim, a aprendizagem do aluno acontece pela disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua completa participação na sociedade, de forma complementar ou suplementar, e pressupõe a concepção da inclusão total como diretriz oficial na Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

No texto da política, a inclusão deve ocorrer no lócus do ensino regular, complementando o ensino, e não o substituindo, no centro de atendimento educacional especializado e na sala de recursos multifuncionais, como direito inalienável de todos os alunos, sendo que os atendimentos hospitalar e domiciliar somente são fornecidos para alunos do AEE (BRASIL, 2008). No processo de ensino, o AEE deve utilizar conteúdos específicos, estratégias, recursos pedagógicos e de tecnologias diferenciadas, pois os alunos necessitam “desenvolver formas para

[56] O termo “alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001) é substituído por “público-alvo da educação especial” contemplando deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

transpor as limitações causadas pelos seus comprometimentos de comunicação, compreensão, locomoção, entre outras, explorando ao máximo suas competências e habilidades" (MENDES, 2019, p. 03).

A transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, formação de professores para a inclusão escolar, a participação da família e sociedade, a acessibilidade urbanística e arquitetônica nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008) compactuam com as orientações e concepção da educação inclusiva da Convenção.

Sem dúvida, a PNEEPEI (2008) foi um documento com marcos históricos influentes para a implantação de novas legislações e regulamentos que venham contribuir à concepção de educação inclusiva e à efetivação dos direitos de escolarização e inclusão social dos alunos com deficiência no Brasil. Citamos alguns: o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o AEE; a Resolução nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial; a Nota Técnica nº 09/2010, que orienta sobre a organização de Centros de AEE; a Nota Técnica nº 11/2010, estabelece a institucionalização na escola da oferta do AEE em SRM; e o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o AEE e coloca outras providências, revogando o Decreto nº 6.571/2008 (GARCIA, 2013).

O financiamento da educação especial é um dos interesses de nossa pesquisa, em razão da determinação da PNEEPEI (2008) de que o AEE deve acontecer de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula, ao recepcionar o AEE no contraturno, na sala de recursos multifuncional (SRM), conforme o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), disposto no art. 6º do Decreto nº 6.571/2008:

> Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008).

Em 2011, este Decreto foi revogado e substituído pelo Decreto nº. 7.611/2011, que instituiu uma série de ações com o objetivo de expandir a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, matriculados na rede regular de ensino, dispondo de apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2011). Ações que orientam o aperfeiçoamento do AEE, a formação dos profissionais para educação inclusiva, núcleos de apoio e/ou acessibilidade nas instituições públicas federais de ensino superior, adequação arquitetônica através da elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais e a implantação de sala de recursos multifuncionais - SRM's (BRASIL, 2008).

Neste momento, as instituições especializadas, em oposição à perspectiva da PNEEPEI (2008), buscam reconhecer a modalidade substitutiva, conforme artigo 2º: "a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes" (BRASIL, 2011).

Ao publicar o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, o Governo Federal afirma o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo país com equivalência de emenda constitucional (BRASIL, 2011). O intuito é garantir que as pessoas com deficiência tenham os apoios necessários para a plena atuação da sua capacidade legal e de cidadão brasileiro com o protagonismo de sua vida em concordância aos mesmos direitos e oportunidades para todos:

> Para torná-lo realidade, o plano Viver sem Limite investe em recursos e serviços de apoio à educação básica. São ações que contemplam implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, promoção de acessibilidade nas escolas, formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, aquisição de ônibus escolares acessíveis e ampliação do Programa BPC na Escola (BRASIL, 2011).

Em 2014, é sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual legaliza o Plano Nacional de Educação, após tramitar por quatro anos entre o Senado e a Câmara de Deputados, com diretrizes especificas de universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com finalidade na exclusão de todo o tipo de discriminação e na construção da cidadania nacional (BRASIL, 2014), através da meta quatro que institui:

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

> superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 09).

A meta quatro possibilita a abertura para possíveis atendimentos educacionais substitutivos à inclusão escolar em instituições filantrópicas e assistenciais, apesar de orientar que o atendimento educacional especializado aconteça preferencialmente na rede de ensino regular para alunos público-alvo. A aprovação do Plano Nacional de Educação demorou anos devido à constituição da meta quatro que, inicialmente, apresentava no seu texto a perspectiva de educação inclusiva com a matrícula de todos os alunos no ensino regular.

Outros marcos legais que impulsionaram políticas públicas de inclusão no Brasil, que construíram avanços conceituais e reflexões sobre a diversidade sociocultural, à concepção da diferença, e o direito à educação e inclusão social das pessoas com deficiência em processos educacionais inclusivos, foram legalizados pelo MEC através da SECADI[57]. Rocha (2016) cita alguns destes programas e suas finalidades:

> Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial" e "Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado", que atente a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade a distância; "Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social" (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"; "Escola Acessível", para adaptação arquitetônica das escolas; "Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade"; "Programa Incluir" (ROCHA, 2016, p. 57-61).

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Em nossa pesquisa, na coleta dos dados em campo, o BPC foi um dos tópicos de análise, devido às informações que os participantes relataram nas entrevistas

[57] SECADI, foi criada com vistas a "contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental" e desenvolvia ações no campo de "Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais" (ANDIFES, 2016). Disponível em: <http://www.andifes.org.br/?s=SECADI>. Acesso em: 19/12/2019.

semiestruturadas, sobre a sistematização do BPC no processo de transição para a vida pós-escolar. O Benefício de Prestação Continuada – BPC é a garantia, pela Constituição Federal, de um salário mínimo mensal pago às pessoas com deficiência, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, e aos idosos com 65 anos ou mais, que não recebem aposentadoria (INSS, 2016). Já o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência favorecidas pelo Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (Programa BPC na Escola), é coordenado pelo MDS que realiza o "acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos" (SITE MEC, 2019). Portanto, o Módulo de Acompanhamento dos Beneficiários e suas Famílias é uma ferramenta do Sistema BPC na Escola que possibilita o registro do atendimento socioassistencial dos beneficiários do Programa BPC na Escola, das famílias e técnicos dos CRAS - Centros de Referência da Assistência Social, no contexto municipal e do Distrito Federal.

Em continuidade à legislação, como marco nacional e fundamental, é promulgado o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015), conhecido como "Lei Brasileira de Inclusão", cuja trajetória de tramitação política em nosso país está expressa na (FIGURA 6):

FIGURA 6 - TRAJETÓRIA DA LBI

Fonte: Deputada Federal Mara Gabrilli (2011).

O texto da LBI tem como base a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, como já debatemos, a primeira legislação internacional de direitos humanos a ser incorporada pelo sistema jurídico brasileiro como emenda constitucional, pautada nos movimentos sociais que reivindicam a falta de serviços públicos no Brasil e nas necessidades e demandas do próprio coletivo em que, no capítulo IV, art. 08, destaca:

> É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da CDPD seu Protocolo Facultativo e das leis e outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015).

Uma conquista histórica com o foco de inclusão plena, com o princípio de dignidade e igualdade dos direitos humanos e na concepção do modelo social da deficiência, que entende que a pessoa com deficiência em “interação com uma ou

mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015).

O processo de transição para a vida pós-escolar, que tem por fundamento uma preparação contínua nas diferentes etapas do processo de ensino que garanta com excelência a efetiva inclusão social, acadêmica e profissional dos alunos com deficiência, está contemplado na LBI no artigo 28: "Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao **longo de toda a vida**" (BRASIL, 2015). [grifos da autora]

As diretrizes do Estatuto da Pessoa com Deficiência/LBI legitimam uma perspectiva intercultural, na orientação de romper com qualquer estereótipo que discrimine as pessoas com deficiência, a fim de superar atitudes preconceituosas e discriminatórias. Assim, visando à temática da diversidade humana, da convivência e o respeito à pluralidade e diferença, sob o lema "Nada sobre nós sem nós", garantindo a participação democrática, autônoma e de cidadania de todas as pessoas com deficiência.

Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas proveem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço evidente, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também dos colegas, pais, famílias e sociedade. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (SALAMANCA,1994).

Ainda no que se refere às fontes documentais, sintetizamos no (QUADRO 10), os documentos produzidos em nível internacional e nacional, relacionados com o problema da pesquisa e que foram acessados para subsidiar esta investigação.

QUADRO 10 - DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E LEGISLAÇÕES MUNDIAIS INCLUSIVAS

ANO	DOCUMENTO
1988	**Constituição Federal – CF**
1990	Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (ONU), em Jomtien -Tailândia.
1993	Plano Decenal de Educação para Todos.
1994	Declaração de Salamanca.
1996	LDB 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
2000	Lei 10.098 – Normas e critérios para acessibilidade.
2001	Plano Nacional de Educação – PNE.

2001	Resolução 02/2001 e Parecer 017/2001- Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.
2002	Lei 12.036, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
2003	Deliberação 02/03. Dispõe sobre as Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI).
2008	Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 – Atendimento Educacional Especializado.
2009	Resolução n.º 4 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
2011	Decreto 7.611, de 17/11/11, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2011	Nota Técnica 62/2011/MEC/SECADI/DPEE, trata das orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.
2014 -2014	Plano Nacional de Educação – PNE.
2016	Lei 13.146 Brasileira de Inclusão - Estatuto da pessoa com deficiência
2017	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
2018	Legislação Portuguesa de Educação Inclusiva. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Portugal.
2018	Parecer Bicameral - Normas para a Modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná
2019	Decreto Nº 9.465 - Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Fonte: Documentos diversos.

Trabalhamos com todos os documentos, porém aprofundaremos a análise com os principais documentos considerados como marcos regulatórios referentes ao processo de implantação de políticas de educação especial em relação às escolas especiais e o processo de transição para a vida pós-escolar identificados no sombreamento da cor cinza no Quadro 10.

Consideramos nesta pesquisa o percurso histórico e político de tensões, embates e rupturas de diferentes concepções ideológicas na proposição das direções da educação especial, de 2001 e 2008, e na sua implementação. A escolha se deve pelo acontecimento predominante, por parte do Ministério Público na primeira tratativa de intervenção nas diretrizes de educação especial no Brasil, no ano de 2001, em relação à modalidade de educação e a transversalidade dos níveis e etapas da educação básica, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), divulgado em 2008.

Ao analisarmos as concepções que norteiam a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e a LBI (BRASIL, 2015), concluímos que suas perspectivas se fundamentam na inclusão total, porém, enquanto as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), ainda estavam de acordo com o princípio da integração.

A legislação com a perspectiva inclusiva subsidia a proposta de transição para a vida pós-escolar, necessária nas práticas de forma a assegurar um processo de transição com êxito, identificando necessidades e habilidades e resolvendo dificuldades deste processo por meio de procedimentos educacionais flexíveis e inclusivos socialmente:

> § 4º: A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados (BRASIL, 2015).

Facilitar as etapas do processo de transição por meio do trabalho colaborativo entre redes de serviços e na coordenação mútua dos objetivos e propostas para assegurar o desenvolvimento acadêmico e laboral dos alunos com deficiência em todas as fases do ensino, é um modelo de ação inclusiva. O Planejamento Educacional Individualizado (PEI), uma das categorias de análise, também está contemplado no inciso VII do artigo 28: “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade” (BRASIL, 2015).

As formulações da legislação que ocorrem historicamente estão imbuídas de efetivamente garantir os direitos humanos e a oferta de vida digna socialmente, livre de conceitos e preconceitos mascarados de décadas que caracterizaram a pessoa com deficiência como alguém incapaz, dependente e desapropriado para a sociedade.

Diniz (2009) comenta que mecanismos internacionais há mais de quarenta anos discutem sobre a concepção da deficiência em suas composições políticas, afirmando que o “modelo social da deficiência provocou o debate político e acadêmico internacional sobre a insuficiência do conceito biomédico de deficiência para a promoção da igualdade entre deficientes e não deficientes”[58] (BARTON, 1998; BARNES, 2002 *apud* DINIZ, 2009, p. 66).

[58]Termo utilizado conforme descrito no documento.

O ano de 2018 retrata o marco histórico de 10 anos da PNEEPEI (BRASIL, 2008), legislação que, sem dúvida, oportunizou a continuidade das conquistas para garantir a escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular, que tiveram seu início de forma singular, na primeira LDBEN (BRASIL, 1961), que orientava a possibilidade de integração dos “excepcionais”[59] em escolas regulares.

Porém, a partir de 2016, passamos por um momento de avaliação em que é imprescindível que se tenha um olhar crítico e retrospectivo sobre as conquistas materializadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) em relação ao AEE, formação de professores para educação inclusiva, financiamento, concepção de deficiência, dos direitos humanos para a diversidade e diferença, sala de SRM, BPC, Escola Acessível.

Vivemos um período de retorno aos discursos integracionistas que voltam a rondar a política brasileira de educação especial e inclusiva, desde o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2018. Na gestão do Presidente Michel Temer (2016-2018), destituiu-se a equipe que atuou no MEC durante a implantação da política de inclusão e um novo grupo de trabalho foi constituído, com orientação ideológica de manutenção e permanência das escolas e classes especiais, na oferta da educação especial substitutiva ao ensino comum, contrário à perspectiva inclusiva de educação para todos e apresentada como “modelo misto” (DUTRA, 2018). Em direção contrária aos direitos humanos e à educação inclusiva, foi apresentada a proposta de alteração das diretrizes fundamentais da PNEEPEI: “anunciada em uma reunião organizada pela Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação - MEC, que ocorreu em Brasília no dia 16 de abril de 2018” (MANTOAN, 2018, p. 06).

Os impasses à PNEEPEI configuram retrocesso à política de integração, à origem da LDB, e à não participação dos movimentos sociais, educadores e instituições formadoras. Em contraposição a essa reformulação da PNEEPEI, publicou-se o texto “Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Análise e Manifestações sobre a proposta do Governo Federal de reformular a PNEEPEI (MEC, 2008)”, organizado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Unicamp. O texto argumenta que para o combate aos entraves da concepção de educação inclusiva é

[59] Termo utilizado na época.

necessária a organização de pesquisadores e profissionais para ajudar a esclarecer os retrocessos que podem ocorrer, caso não se lute pelas conquistas consagradas (MANTOAN, 2018), principalmente frente às indagações de retirar do público-alvo da educação inclusiva o direito de escolarização no ensino regular em detrimento dos espaços segregados:

> Para apurar supostas irregularidades no projeto de reforma da PNEEPEI/2008, o Ministério Público Federal, por meio da portaria nº 50/2018, determinou a abertura de Inquérito Civil. Por sua vez, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, dirigiu-se ao MEC, por meio da Recomendação nº 1/2018/PFDC/2018, para que se abstenha de fazer qualquer alteração na PNEEPEI em desconformidade com os parâmetros legais, especialmente, considerar como educação regular aquela oferecida em ambientes separados das demais pessoas (DUTRA, 2018, p. 26).

O princípio de oportunidades de igualdade e acesso ao contexto de educação para todos aprenderem juntos e com a diversidade, descaracteriza-se no momento em que o MEC propôs extrair do nome da PNEEPEI o termo “na Perspectiva da Educação Inclusiva”, o que identifica uma perspectiva educacional que nega a concepção de inclusão, da diferença, dos direitos humanos e do modelo social da deficiência, como também de inserir a educação de pessoas com deficiência no debate mais amplo que envolve um dos maiores desafios da contemporaneidade, que é a democratização de acesso à escola pública e de qualidade (FERNANDES, 2013).

Em seu lugar propõe o seguinte termo para designar o novo texto, submetido à consulta pública “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e Ao Longo da Vida[60], porém ainda não foi oficializado. Importante registrar que não houve a ampla e efetiva participação da sociedade e das entidades de classe na conduta de elaboração e dialogia necessária para esta proposta.

Este texto atualmente está em andamento, mas faz uma articulação de ruptura com a PNEEPEI, idealizando que as concepções de integração e inclusão sejam complementares, defendendo a classe especial e a escola especial e a continuidade de políticas públicas para o financiamento de escolas especiais (convênios), voltando atrás em conquistas sedimentadas e notórias como público-alvo, finalidades e concepção de educação inclusiva, modelo social da deficiência e no direito humano de educação, uma escola para todos.

---

[60] O texto foi submetido à consulta pública e não foi oficializado, encontra-se na íntegra em: https://pnee.mec.gov.br/integra.

Rodrigues (2006) argumenta que, na escola inclusiva, as práticas devem responder às diferenças dos alunos por meio da organização de aprendizagens diversificadas para a sua heterogeneidade.

No escopo do debate mundial, a Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável "preconizou dentre suas metas a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo-se as pessoas com deficiência (UNESCO, 2015).

O Manual para garantir inclusão e equidade na educação, publicado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, foi traduzido pela Unesco para o Brasil em 2019 (Brasília: UNESCO, 2019. 47 p., i.), com finalidades e diretrizes específicas de: Educação Universal; Oportunidades Educacionais; Oportunidades Iguais; Educação Inclusiva e Política Educacional:

> A UNESCO, como a agência especializada em educação, é incumbida de liderar e coordenar a Agenda 2030, que se configura como parte de um movimento global para a erradicação da pobreza por meio dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável até 2030. A Educação, essencial para atingir todos esses objetivos, tem o seu próprio objetivo dedicado (Objetivo 4), o qual pretende "garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem que permanecerão para o resto da vida para todos" (UNESCO, 2019).

Concomitantemente, o documento "Combate à segregação escolar na Europa através da educação inclusiva"[61], de posicionamento do Conselho Europeu, promulga a luta contra a segregação escolar por meio da educação inclusiva, com uma coleção de posições sobre a escola e a temática segregação e educação inclusiva, do Comissário do Conselho da Europa para Direitos humanos. Ele contém um resumo das posições do Comissário e conclusões sobre a escola segregação e educação inclusiva, baseado principalmente na obrigação dos estados e firmemente enraizada nos direitos humanos internacionais – (CDPD), para combater a segregação escolar, por meio de uma combinação de medidas fortes contra a discriminação, incluindo medidas legislativas e políticas que promovam sistemas educacionais mais inclusivos, conforme definição das "Diretrizes Políticas sobre Inclusão na Educação" da UNESCO:

> A educação inclusiva é um processo que aborda e responde à diversidade de necessidades de todas as crianças, jovens e adultos através da participação

[61] *Fighting School Segregation in Europe through Inclusive Education.*

> crescente na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir e eliminar a exclusão dentro e fora da educação (ARTº 2, UNESCO, 2009).

Os ministros dos países ibero-americanos acordaram, em consenso, melhorar as políticas, leis, direitos para que as pessoas com deficiências vivam sem discriminação, desvinculadas de concepções que visem apenas a incapacidade individual, mas com enfoque na limitação devido às barreiras impostas em sociedade. Com a temática “Inovação e inclusão no âmbito da deficiência” foram construídos instrumentos inovadores na educação e no emprego, garantindo a inclusão social, econômica e política legitimada na “Declaración II Reunión Iberoamericana de Ministras y Ministros de Asuntos Sociales; “Innovación e Inclusión en el Ámbito de la Discapacidad” em Andorra, 7 y 8 de octubre de 2019 (SEGIB, 2019).

É necessário compreender que as políticas públicas se estabelecem através da dinâmica de conflitos e interesses sociais imersas em relações de poder dos diferentes segmentos sociais de uma nação, que deveriam ter como referencial os direitos humanos para uma educação inclusiva, compactuada no exercício de cidadania para conquista da dialética de inclusão social e total da pessoa com deficiência.

Com esta compreensão faremos na próxima seção uma contextualização das concepções e abordagens dos autores em relação ao tema transição para a vida pós-escolar e ao contexto da política paranaense de inclusão, em detrimento das diretrizes da política nacional, juntamente com a análise dos documentos levantados em campo com o intuito de ponderar as melhores perspectivas para apoiar as pessoas com deficiência em seu processo de transição.

3.1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PARANÁ: DIRETRIZES E SINGULARIDADES

O Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), tem amparado de maneira executiva as orientações da Educação Especial e as diretrizes político-administrativas no estado.

Os desdobramentos da legislação no Paraná demonstram que o estado apresenta particularidades referente ao cenário nacional, devido à oferta das escolas de educação básica na modalidade de educação especial, que estão em discordância

com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), como até então tinha sido concebida e praticada na última década. À vista disso, conheceremos as perspectivas e direcionamento sobre a política estadual de educação especial, com a intenção de oportunizar uma melhor compreensão da organização dos serviços e apoios e oferta dos programas de transição para a vida pós-escolar, em instituições do município de Curitiba.

A análise das concepções filosófica, teórica e metodológica da educação especial do Paraná foi subsidiada pelos documentos consultados, disponíveis na página de divulgação da SEED na internet através do sítio "Portal Dia a Dia Educação"[62], entre os quais tem destaque: a Deliberação nº 02/2003, que institui normas para a Educação Especial na modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino do estado do Paraná e as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), que apresentam as diretrizes legais da educação especial no Estado, dentre outras fontes. A nossa leitura e análise da política pública do Paraná contempla a conjuntura histórica dos anos de 2006 (diretrizes curriculares de educação especial do Paraná), até o Parecer Bicameral, de 2018, que aponta as orientações metodológicas e pedagógicas de educação perante a concepção da deficiência e dos direitos humanos.

Como apresentado na seção anterior, em tese, os documentos norteadores da ação pedagógica da educação inclusiva do estado do Paraná deveriam ser elaborados de acordo com a legislação e instruções específicas, a partir da publicização da PNEEPEI (2008) que aborda uma nova concepção da educação especial de alunos com deficiências, por meio da oferta de atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. Os documentos e instruções analisados referem-se ao direcionamento sobre a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em áreas distintas, conforme a Instrução nº 002/2008 no ensino regular; Instrução n.º 014/2011, que estabelece critérios para o AEE em SRM na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio para alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do

[62] É uma ferramenta tecnológica integrada ao site institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) que objetiva disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr .gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=212>. Acesso em 20/05/2019.

desenvolvimento e transtornos funcionais específicos; e Instrução nº 016/2011, que estabelece critérios para o AEE em SRM Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, sendo este um dos principais documentos que norteiam a oferta do AEE na educação especial do Paraná.

Iniciamos com a Deliberação nº 02/2003 que normatiza a educação especial no ensino do Paraná, pautada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001):

> [...] assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para ingresso e progressão no trabalho, formação indispensável para o exercício da cidadania (PARANÁ, 2003).

No entendimento oficial do Paraná, o sistema educacional precisa remover barreiras de aprendizagem, com a disponibilidade de recursos e apoios através dos quais a escola deverá oferecer uma educação especial, distanciada do sistema paralelo para integrar o sistema educacional (PARANÁ, 2003), atendendo às orientações da legislação de integração (BRASIL, 2001). No artigo 5°, apresenta como foco as “necessidades educacionais especiais os problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente” (PARANÁ, 2003).

O texto considera alunos da educação especial aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, abrindo, assim, um grande leque no atendimento educacional, ao incluir dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; dificuldades de comunicação e sinalização; condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos; e superdotação ou altas habilidades conforme consta especificadamente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

A modalidade da educação especial no estado do Paraná é ofertada através do atendimento educacional especializado, que pode ocorrer em classes e escolas especiais de maneira a apoiar, complementar e/ou suplementar e, também, substituir o ensino regular. A Deliberação nº 02/2003 enfatiza o caráter substitutivo para alunos que requeiram apoios intensos que o ensino regular não consiga prover, conforme segue:

> Art. 3º O atendimento educacional especializado será feito em **classes e escolas especiais** ou por **serviços especializados**, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular. Art.7º O **aluno que requeira atenção individualizada** nas atividades da vida autônoma e social, **recursos ou ajudas intensos** e contínuos, adaptações curriculares significativas **que a escola regular não consiga prover**, deverá ser atendido em escolas especiais, públicas ou privadas. Art. 8º Os estabelecimentos de ensino poderão **firmar convênios** e parcerias com o Estado, Municípios ou organizações não governamentais, visando à melhoria do atendimento educacional especializado ofertado (PARANÁ, 2003, p. 1-2). [grifos da autora]

Esse documento ainda trata sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) referente à autonomia e profissionalização, por meio da 'terminalidade específica' que "deverá possibilitar novas alternativas educacionais ou encaminhamento para cursos da EJA e para a educação profissional, para inserção na sociedade e no trabalho" (PARANÁ, 2003).

Na mesma direção ideológica da Deliberação 02/2003, nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006), a SEED-PR/DEEIN orienta o atendimento educacional especializado no ensino comum, contudo, prevê diferentes possibilidades, incluindo escolas especiais, em oposição à política nacional do MEC/SECADI que tem por concepção os direitos humanos e a inclusão social ao matricular todos os alunos no ensino regular. Justifica seu posicionamento pelo conceito de 'Inclusão responsável':

> O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender. [...] a inclusão educacional é mais que a presença física, é mais que acessibilidade arquitetônica, é mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impõe como um **movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio** aos educadores, alunos e familiares (PARANÁ, 2006, p. 39). [grifos da autora]

Este documento representa uma transição da política de integração para a inclusão, respaldado no princípio de integração, ao mesmo tempo que oficializa a institucionalização do Paraná, por meio de definição do alunados educação especial como crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais, que abrangem problemas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento vinculados a distúrbios ou deficiências, ou graves problemas de comportamento,

dificuldades de comunicação e sinalização e a superdotação ou altas habilidades, através do trabalho com currículos abertos e flexíveis (PARANÁ, 2006).

Desta maneira, o governo do estado do Paraná, apesar da indicação de que os alunos público-alvo da educação especial devem estar matriculados no ensino regular, oferece a possibilidade de atendimento substitutivo em classe ou escola especial, por meio de apoio financeiro às escolas especiais de natureza filantrópica. O governo estadual, nessa perspectiva, compreende que os alunos com necessidades educacionais e suas famílias têm o direito constitucional de: "escolher a forma de educação que se ajuste melhor às suas necessidades, circunstâncias e aspirações, num processo de inclusão responsável e cidadã" (PARANÁ, 2006).

No (QUADRO 11), apresentamos o aporte legal da educação especial paranaense, em que o destaque delimita os principais marcos políticos e regulatórios referentes à transição para a vida pós-escolar.

QUADRO 11 - LEGISLAÇÕES ESTADO DO PARANÁ

ANO	DOCUMENTO
2001	Lei nº 13.120 - Assegura, conforme especifica, transporte intermunicipal, aos portadores de deficiência, quando estiverem se submetendo a processo de reabilitação e/ou de capacitação profissional.
2003	Deliberação nº 02/03 - Normas para a Educação Especial, modalidade Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino no Estado do Paraná.
2006	Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos.
2009	Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.
2010	Parecer nº 108/10 - Pedido de alteração na denominação de Escolas Especiais.
2010	Deliberação nº 02/2010 - Normas para criação, credenciamento e renovação de credenciamento de instituições, autorização e renovação de autorização de funcionamento, renovação de reconhecimento de cursos, de verificações, de cessação de atividades escolares, de supervisão e de avaliação referentes às instituições de ensino da Educação Básica.
2011	Resolução nº 3600/2011 (SEED) - Autorização para alterar a denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011.
2011	Instrução Normativa nº 012/2011 (SEED) - Alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.
2013	Lei nº 17.656 - Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado "Todos Iguais pela Educação".
2013	Lei nº 17.677 - Proíbe a cobrança de valores adicionais- sobretaxas para matrícula ou mensalidades de estudantes com deficiências.
2014	Parecer nº 07/2014 – CEE/CEIF/CEMEP. Proposta de Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial.
2015	Lei nº 18.419 - Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná.
2016	Deliberação Nº 02/2016 - Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
2016	Orientação n.º 001/2016 - normatiza a composição das Equipes Multidisciplinares nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação, Escolas Conveniadas, Núcleos Regionais de Educação – NRE e Secretaria de Estado da Educação - SEED-PR.
2018	Orientação nº 001/2018/2019 - composição e funcionamento das Equipes Multidisciplinares nos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual de Educação, Instituições Especializadas Estaduais e Escolas Parceiras, Núcleos Regionais de Educação e Secretaria de Estado da Educação.
2018	Instrução nº 25/2018 - Estabelece critérios para organização e funcionamento do Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual.

	Instrução nº 10/2018 - Estabelece critérios para a organização das Escolas Bilíngues para Surdos no Sistema Estadual de Ensino. Instrução nº 09/2018 - Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Instrução nº 08/2018 - Dispõe sobre os procedimentos para efetivação de parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – (SEED) e as entidades privadas sem fins lucrativos, Mantenedoras das Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e das Escolas para Surdos e/ou Cegos. Instrução nº 06/2018 - Estabelece critérios para o funcionamento administrativo e pedagógico das escolas de Educação Básica, na modalidade educação especial, amparadas pelo Parecer nº 07/14-CEE/Ceif/Cemep.
2018	Parecer CEE/Bicameral nº 128/18.
2019	Instrução Normativa nº 03/2019 - Instrui sobre os procedimentos para efetivação das matrículas nas instituições de ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica e nas Escolas de Educação Básica - modalidade Educação Especial, para o ano letivo de 2020.

Fonte: A autora (2019).

Em agosto de 2011, após o Parecer CEE/CEB n°.108 de 2010 que foi instituído através da solicitação da SEED e Federação das APAEs do Estado ao Conselho Estadual de Educação, com a justificativa de que alunos com deficiência com grau maior de comprometimento não se beneficiariam com a inclusão no ensino regular, é publicada a Resolução 3600/2011, que, em seu artigo 1º, autoriza a:

> [...] alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos - Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011 (PARANÁ, 2011).

Sendo assim, estes documentos representam marco importante da nossa análise documental referente às instituições especializadas filantrópicas, posto que autorizam a alteração na denominação das escolas de educação especial para escolas de educação básica na modalidade de educação especial, garantindo a estas instituições tratamento igual ao dispensado às demais escolas da rede pública, ainda que sejam mantidas por entidades que comprovarem finalidade não lucrativa.

Na contramão ao que estabeleceu o Decreto 7611/2011 e a perspectiva inclusiva nacional, o estado do Paraná permite que os alunos com necessidades educacionais[63] tenham a sua educação exclusivamente em instituições especializadas sem a obrigatoriedade de matrícula no ensino regular. Portanto, por meio da assinatura de uma resolução, escolas especiais conveniadas com a

[63] Termo utilizado na época.

Secretaria Estadual de Educação (SEED), passaram a integrar o Sistema Estadual de Ensino e, isto posto, passaram a ter os mesmos direitos e deveres que um estabelecimento de ensino da rede estadual de educação.

A alteração de denominação das escolas especiais foi uma alternativa que o governo estadual encontrou para manter o financiamento dessas instituições, tendo em vista que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) determinava que a educação especial não teria caráter substitutivo ao ensino regular. Por consequência, configuradas como escolas de Educação Básica, as instituições especializadas filantrópicas continuaram a desenvolver as suas atividades no estado do Paraná, beneficiando-se do financiamento público (dupla matrícula do FUNDEB). A maioria delas pertencem ao terceiro setor e continuam a ofertar outros serviços não educacionais, intervindo diretamente na política da educação especial do estado e desenvolvendo atividades com autonomia, em prol de interesses próprios.

Desta forma, o Estado autoriza legalmente a participação das instituições especializadas no processo de educação especial para os alunos público-alvo, garantindo subsídios políticos, administrativos e financeiros, oferecendo apoio legal para manutenção de sistemas segregados de ensino no Paraná. Consolida, assim, a hegemonia das instituições especializadas, conforme consta nos dados divulgados pelo governo paranaense, em 2011, quando o estado contava com 394 instituições especiais conveniadas com a Secretaria de Estado de Educação, desmembradas no âmbito de 399 municípios, uma cobertura de 98,74% na oferta substitutiva da educação especial.

Denominado “Todos Iguais pela Educação”, o programa estadual de apoio permanente às entidades mantenedoras de escolas que ofertam Educação Básica na modalidade de Educação Especial, foi instituído através da Lei Estadual nº.17656, sancionada em agosto de 2013, garantindo o acesso igualitário aos programas educacionais suplementares de transporte escolar, alimentação, reformas e construções escolares, materiais escolares, capacitação e formação (PARANÁ, 2013). Essa iniciativa pioneira e controversa no país é fortemente enaltecida pelo governo paranaense no trato das políticas para alunos com deficiência.

Outro marco regulatório, a Deliberação nº 02/2016, substitui a Deliberação 02/2003 e sistematiza as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, buscando trazer atualidade às diretrizes estaduais, a

partir do conjunto de orientações legais oriundas do governo federal, sobretudo a partir das discussões da II Conferência Nacional de Educação, em 2014, que subsidiou o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Já no artigo 3º há uma mudança de perspectiva sobre a oferta do AEE:

> Art. 3º A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da Família, é a modalidade que assegura o Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar, como parte integrante do processo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação (PARANÁ, 2016).

Neste artigo, além da exclusão do caráter substitutivo, a "Educação Especial deverá garantir o aprendizado ao longo de toda a vida do estudante", de maneira que desenvolva talentos, potencialidades e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais do público-alvo, respeitando características, interesses e necessidades educacionais dos alunos. Neste viés, o processo de transição para a vida pós-escolar está contemplado como processo contínuo e integrado, de mudanças que implicam uma aprendizagem ao longo da vida, de aprendizagem e competências práticas que ajudem a pessoa com deficiência a ser o mais autônoma e independente possível.

Ainda nesta Deliberação (PARANÁ, 2016), a Educação Especial é considerada a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, e se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos que assegurem a identidade, dignidade, o reconhecimento e valorização das diferenças e potencialidades dos alunos com deficiência e "a observância do direito de cada um para realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social" (PARANÁ, 2016). Princípios que conectam com a nossa teoria da transição para a vida pós-escolar e com a concepção da educação inclusiva, mas que ainda soam desconexas com o caráter substitutivo ao ensino regular em escolas especiais, filantrópicas e segregadas. Esse fato torna a política educacional do Paraná controversa aos direitos humanos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e da legislação nacional que garantem a inclusão acadêmica e social nas redes de ensino regulares junto aos demais alunos.

Ao entrarmos no ano de 2019, na semana pedagógica da SEED, foi apresentado o Parecer CEE/Bicameral n.º 128/2018 que, anexo ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP n.º 07/2014, organiza as Escolas de Educação Básica na

Modalidade Educação Especial já pautado na Deliberação n.º 02/2018 - CEE/PR e no Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (PARANÁ, 2018), estrutura a organização administrativa e pedagógica das escolas especiais em relação aos princípios, direitos e orientações e introduz o Currículo Funcional para a oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental dos anos iniciais (1º e 2º anos), d**a Educação de Jovens e Adultos (Fase I) e da Educação Profissional,** na adequação e implementação da organização administrativa e pedagógica (PARANÁ, 2019).

Conforme o documento acima, o Currículo Funcional Natural para pessoas com deficiência baseia-se em uma filosofia de educação que determina a formalização do conteúdo curricular de acordo com às características individuais, “requer uma metodologia instrucional que enfatiza a aplicação do conhecimento e habilidades em contexto real” (MIURA, 2008, p.155).

Apesar de ter sido aprovado em 2018, o Parecer Bicameral ainda está em implantação nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial devido às reflexões para implantação de um currículo específico para a escola especializada, através do desenvolvimento de atividades de vida diária e prática que visem às potencialidades e dificuldades dos alunos, no intuito de proporcionar aos alunos com deficiência (EJA) a inclusão social, ativa e participante.

Ao apresentarmos as legislações que compõem a política de educação especial no Paraná, percebemos que a perspectiva das escolas especializadas presume configurar uma renúncia ao movimento mundial pela inclusão, que é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Na próxima seção analisaremos especificamente os documentos legais da política de educação especial no Paraná que traçam diretrizes para a organização administrativa e curricular das escolas de educação básica na modalidade de

educação especial, de modo a possibilitar uma melhor compreensão do contexto do campo em que a investigação foi desenvolvida.

3.2 ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Historicamente, no governo de Fernando Henrique[64] (1995-2002) foram regulamentadas iniciativas de descentralização na administração federal e pública na atribuição e gerência das políticas sociais. O resultado desta descentralização gerencial, administrativa, financeira e educacional foi o repasse de encargos legais para os municípios demonstrando o contexto de influência da terceirização dos serviços na política nacional.

Assim, nesse governo as instituições filantrópicas e assistenciais são regulamentadas como organizações não governamentais em um período de descentralização da máquina pública, em que “a ambiguidade entre os setores públicos e privados é apresentada como uma necessária e fundamental “parceria” para o desenvolvimento do país” (KASSAR, 1999, p. 35 *apud* MELETTI, 2006, p. 55).

Nesse contexto político, a Reforma do Estado, que instituiu o Plano Diretor,[65] estruturado na época pelo ministro da administração federal Luiz Carlos Bresser Pereira atribui à sociedade responsabilidades através de valores de filantropia e boa vontade em detrimento aos direitos humanos conquistados historicamente no desenvolvimento social, econômico e político dos movimentos sociais (MELETTI, 2006).

---

[64] Fernando Henrique Cardoso foi presidente do Brasil entre 1995 e 2002. A década de 1990 foi marcada, no país, por um incentivo à participação das instituições privadas nas ações sociais, principalmente após a reforma de aparelho de Estado, implantada em seu governo, em 1995, e com a instituição do marco legal do Terceiro Setor. A conjugação desses aspectos possibilita o entendimento do recuo do poder público em relação aos serviços de atendimento especializado às pessoas com deficiências (KASSAR, 2011, p. 481).

[65] A reforma gerencial do Estado de 1995 faz distinção entre as atividades exclusivas do Estado e as atividades sociais e científicas: o Estado deve executar formalmente as primeiras, enquanto financia as outras, que devem ser executadas por organizações públicas não-estatais. Os princípios básicos da reforma, consistentes com a nova administração pública, foram definidos no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, e na emenda constitucional que veio a ser chamada de "reforma administrativa". Reformar o aparelho do Estado significa garantir a esse aparelho maior governança, ou seja, maior capacidade de governar, maior condição de implementar as leis e políticas públicas. Significa tornar muito mais eficientes as atividades exclusivas de Estado, através da transformação das autarquias em “agências autônomas”, e tornar também muito mais eficientes os serviços sociais competitivos ao transformá-los em organizações públicas não-estatais de um tipo especial: as “organizações sociais” (BRASIL, 1995).

> No contexto de Reforma do Estado, as “parcerias” entre os serviços públicos e privados[66], fortalecem-se, diante da necessidade apresentada pelo projeto de modernização do país, que propõe a assunção de ações no campo da educação, pelo chamado “terceiro setor”. No âmbito do terceiro setor, o discurso assistencialista que permeia a história da educação especial brasileira hoje é consoante ao discurso da democracia, uma vez que o envolvimento da sociedade, na formação de associações civis, é visto como fundamental para o seu estabelecimento (BUENO; KASSAR, 2005, p.128).

Como vimos, esse cenário de conjuntura política influenciou fortemente a concepção de oferta da educação especial pelo terceiro setor, desresponsabilizando o estado do Paraná da oferta na rede pública. Desta maneira, acontece a transferência por parte do Estado nas atribuições educacionais e no exercício das políticas públicas de ensino para o setor privado, fazendo com que as escolas especializadas também ofertam vaga e constituem a estrutura organizacional e administrativa da educação especial. Essa mudança na estruturação administrativa e pedagógica denominada escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, “está amparada pelo Parecer n.º 07/14, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, respaldada em estudos sobre as características da deficiência e concepções pedagógicas e é acompanhada da prática nas escolas” (PARANÁ, 2014).

Conforme o Parecer nº 07/14, as Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial ofertam a escolarização aos alunos público-alvo com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento; deficiência visual e surdez. São escolas que atendem a alunos com deficiência com uma especificidade nas suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento intelectual, que não compete à escolarização no ensino regular comum, mas uma oferta de escolarização diferenciada do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destinado aos alunos público-alvo, com idade mínima de 16 (dezesseis) anos para matrícula (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2018), com a seguinte finalidade:

> Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial destina-se a escolarização dos educandos com Deficiência Intelectual e Múltipla, de Transtornos Globais do Desenvolvimento, cujas necessidades educacionais demandam atenção individualizada nas atividades escolares, autonomia e socialização, recursos, apoios intensos e contínuos, bem como metodologias e adaptações significativas que a escola comum não consiga prover (PARANÁ, SEED, 2014, p. 5).

[66] A participação do setor privado na oferta de atendimento público foi valorizada e justificada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995). A partir dessa reforma, foi elaborado o chamado Marco Legal do Terceiro Setor (BUENO; KASSAR, 2005) e as instituições especializadas de caráter assistencial, históricas na Educação Especial, foram consideradas como Organizações não governamentais, parte do Terceiro Setor (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 43).

Desta forma, as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial seguem o calendário escolar estabelecido pela SEED para o ensino público, cumprindo a carga horária de oitocentos horas, através da distribuição da proposta pedagógica em duzentos dias letivos na sua organização curricular. A oferta é coletiva em etapa única para os anos iniciais, Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), sendo que a carga horária do curso é, no mínimo, de duas horas diárias (ou quatrocentas horas por ano), com a frequência obrigatória de 75% do aluno (PARANÁ, 2014).

Some-se a isto que a escolarização do educando "requer atendimento da Saúde e Assistência social, caracterizada como ação complementar dos profissionais nas diferentes áreas do conhecimento (neurologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia escolar" (PARANÁ, 2014. p. 28), assim, configurando a importância e contribuição dos profissionais da saúde e assistência social nas orientações acadêmicas no processo de ensino para os alunos público-alvo no direcionamento de atendimentos clínicos-terapêuticos. A determinação é respaldada pelo Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas (Lei Estadual nº 17656) que ofertam a Educação Básica na Modalidade Educação Especial em uma perspectiva de educação especial que garanta a educação para todos.

Por certo, ficaram garantidos às escolas conveniadas a transferência de recursos financeiros, como também o acesso igualitário aos benefícios dos programas de ensino público, como alimentação, transporte escolar, construção, ampliação e reforma de unidades escolares, recebimento de livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do livro Didático (PNLD), suprimento de mobiliários, equipamentos e materiais de capacitação, e contratação de professores e a transferência de servidores estaduais para prestação de serviços nas escolas especiais (PARANÁ, 2013).

A organização da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial apresenta uma proposta pedagógica diferenciada que abordaremos nessa seção junto com a análise documental realizada no levantamento de campo. As Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial que ofertam EJA (fase I), estão organizadas em uma etapa única e de forma coletiva, através do plano de trabalho baseado nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), pautados em conteúdos acadêmicos da proposta curricular para EJA do ensino regular.

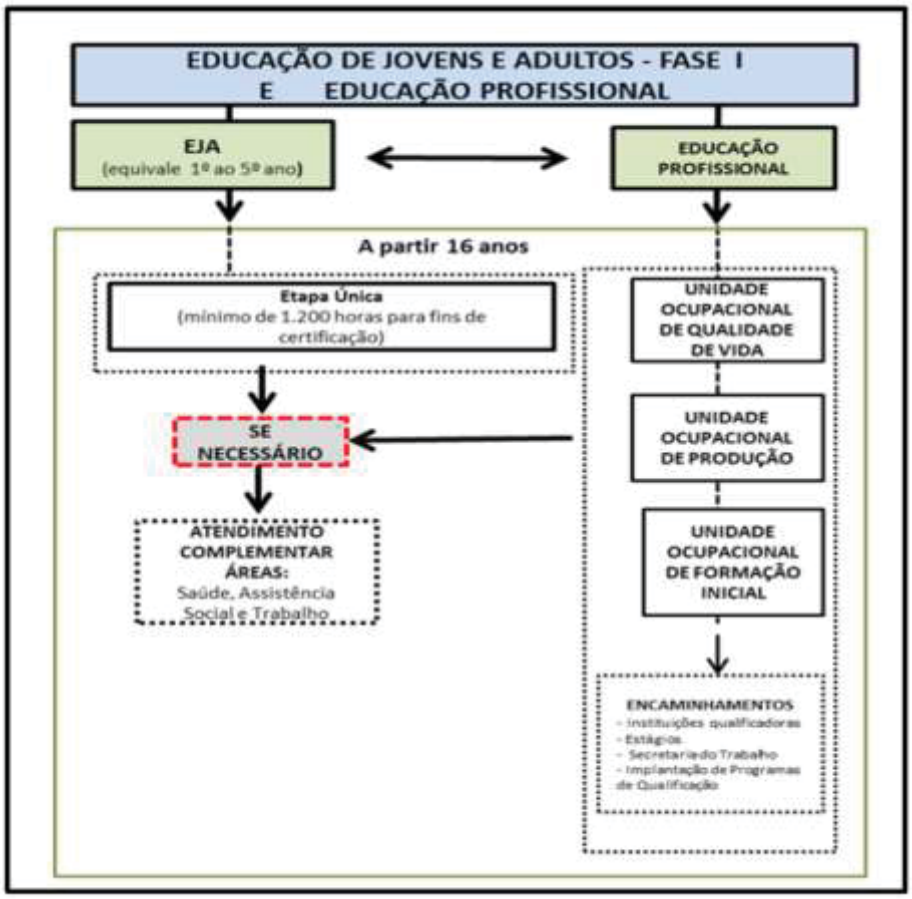
A proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos é constituída pela Fase I e Educação Profissional distribuída em três unidades ocupacionais: 1) Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida; 2) Unidade Ocupacional de Produção e 3) Unidade Ocupacional de Formação Inicial, as quais organizam o trabalho pedagógico dos alunos com deficiência intelectual e múltiplas, conforme descritas abaixo:

> A Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida propõe atendimento a educandos com múltiplas deficiências, que necessitam de ajuda e apoio intenso e permanente, os quais não apresentam condições cognitivas, físicas e ou psicológicas de frequentar as demais unidades ocupacionais. As atividades propostas nesta unidade visam o bem-estar físico, mental e ocupacional do educando, possibilitando a realização pessoal, o exercício da cidadania.
> Na Unidade Ocupacional de Produção são inseridos os jovens e adultos que apresentam condições de realizar, com segurança, operações descritas no manual de ocupações e que necessitam do acompanhamento sistemático para o aprimoramento do desempenho, podendo avançar para a Unidade Ocupacional de Formação Inicial ou permanecer nessa Unidade em processo contínuo (PARANÁ, 2014).

Os adolescentes, jovens e adultos que adquiriram e sistematizaram conhecimentos sobre organização e hierarquia na Unidade Ocupacional de Produção, realizam a proposta pedagógica que “objetiva ofertar ao educando a aquisição de conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais, a partir de atividades consideradas profissionalizantes, para possível inserção destes educandos no mundo do trabalho” (PARANÁ, 2016).

Nessa Unidade, a proposta de trabalho visa à inclusão social, acadêmica e profissional do aluno com deficiência, portanto, ela está diretamente relacionada à perspectiva de transição para a vida pós-escolar, baseada na Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), a qual assegura o estágio de alunos com deficiência, possibilitando assim o direito à emancipação econômica, pessoal e social, conforme sistematizados na (FIGURA 7):

FIGURA 7 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – FASE I E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



Fonte: Proposta aprovada pelo Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07 de 07/05/14.

O planejamento para as atividades pedagógicas é desenvolvido perante a análise das características individuais de cada aluno e, principalmente, do seu quadro clinico-terapêutico (PARANÁ, 2014). Como descrito no quadro acima referente à proposta aprovada pelo Parecer nº 07/14, podemos presumir que a concepção médica da deficiência é utilizada como referencial na estruturação do trabalho pedagógico e educacional dos alunos nas escolas especiais.

Como temos argumentado, desde o início do texto, assumimos o modelo social da deficiência como aporte teórico, pois entendemos que as barreiras impostas em sociedade e a falta de adaptação curricular impedem que os alunos com deficiência possam ter suas habilidades desenvolvidas em parceria com outros setores e um trabalho colaborativo do sistema educativo.

O currículo deveria ser adaptado em atribuição ao desenvolvimento dos alunos e estruturado em três áreas do conhecimento: 1) Língua Portuguesa; 2)

Matemática e 3) Estudos da Sociedade e da Natureza, interligado ao trabalho pedagógico com conteúdo da Educação Profissional (PARANÁ, 2014). Esta estruturação do ensino é justificada porque a aprendizagem dos alunos com deficiência é diferenciada, devido às suas especificidades e possibilidade de aprendizagem, necessitando assim que esses adolescentes/jovens permaneçam um tempo maior em cada etapa, em comparação ao processo educacional dos alunos do ensino regular, trabalhando conteúdos de leitura, a escrita, cálculos de forma específica para este público-alvo.

A avaliação deveria ser processual, contínua, diagnóstica e descritiva, apresentada em forma de relatório, podendo ser convertido para menção, com o objetivo de promoção através da aprovação com nota mínima de 6,0 (seis vírgula zero) e deve ser prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. Todas as atividades pedagógicas deverão ser registradas em Livro de Registro próprio e o tempo de permanência do aluno nessa modalidade dependerá de seu desenvolvimento acadêmico, portanto, os ajustes da temporalidade deverão ser realizados conforme as necessidades pedagógicas de cada aluno (PARANÁ, 2014).

Nesse aspecto da avaliação, trazemos a questão do dispositivo que garante o certificado de escolaridade, denominado como “terminalidade específica”, que consta na legislação educacional brasileira LDB n. 9394/96, reformulada em 2013 (BRASIL, 1996, 2013), no Inciso II do Artigo 59, e a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que instituíram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no artigo 16, e o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 que declara que esse dispositivo tem como base garantir o certificado de escolaridade com o objetivo comprobatório de escolarização dos alunos com deficiência:

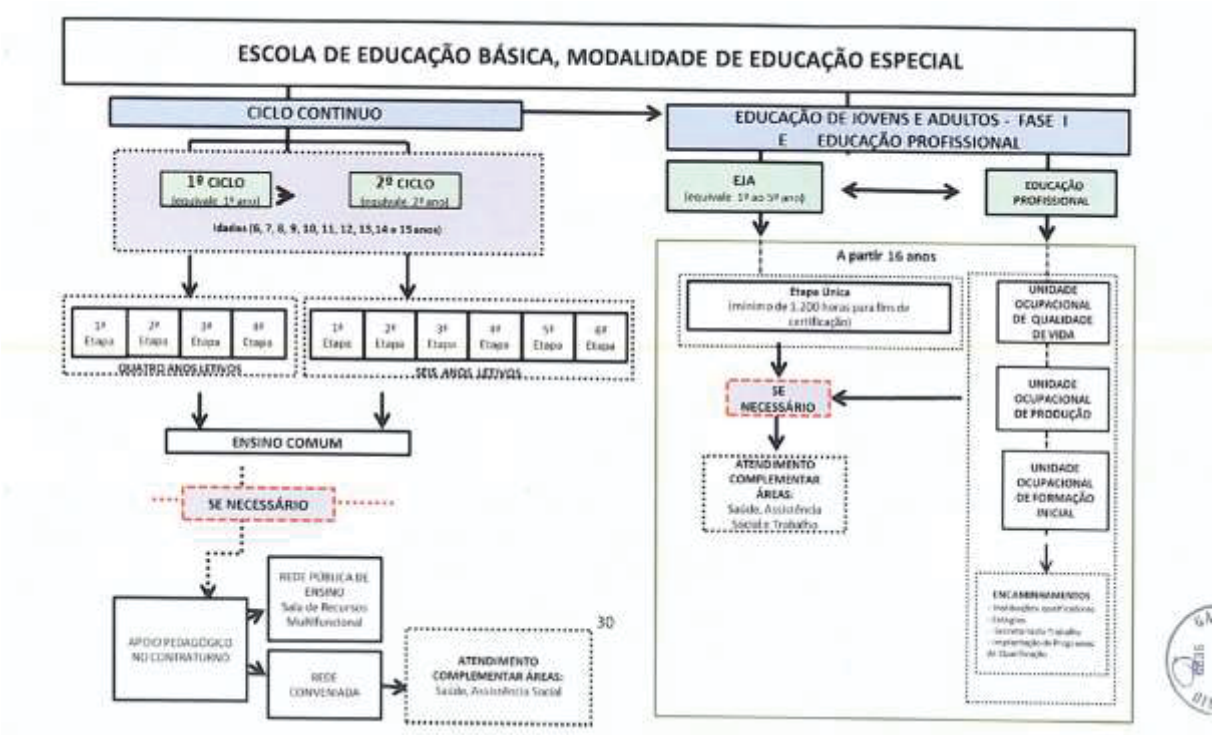
> Art. 16: “É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional (BRASIL, 2001).

Entretanto, alguns autores alertam que esse dispositivo pode mascarar o fracasso escolar, devido à estrutura curricular e à forma de escolarização que é ofertada para o aluno com deficiência durante o seu processo de ensino, o qual se torna complexo pela carência de oportunidades de profissionalização e da limitada

oferta de educação inclusiva, participativa e de qualidade (IACONO; MORI, 2004). A lei, nesse caso, define até quando os alunos deverão estar no sistema de ensino ou não, sem o objetivo da perspectiva de transição para a vida pós-escolar e inclusão social, mas com a transferência de responsabilidades e deveres para a sociedade.

Na continuidade das diretrizes do Parecer 07/14, a educação profissional é composta por cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para preparação para o mercado de trabalho, com o desenvolvimento de práticas participativas, cooperativas e de senso crítico, organizadas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais com a finalidade de inclusão social e engajada com a sociedade em relação aos seus deveres e direitos em sociedade (PARANÁ, 2014), assim a organização curricular da Educação Profissional está sistematizada na (FIGURA 8):

FIGURA 8 - ESTRUTURA EJA NA ESCOLA BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



Fonte: Paraná (2014).

No fluxograma (FIGURA 8), a proposta da Educação de Jovens e Adultos indica que a sua oferta será em um ciclo único, dividido em duas etapas: a 1ª etapa corresponde ao 1º, 2º, e 3º anos do Ensino Fundamental, e a 2º etapa correspondem ao 4º e 5º anos. O aluno cursará a carga horária total de 1200 horas para que possa

ter certificação. Já a Educação Profissional tem a finalidade de oferecer aos alunos possibilidades de empregabilidade, aperfeiçoamento e inclusão social. Neste modelo de estrutura organizacional da Escola de Educação Básica na Modalidade Especial a Educação Profissional é composta pelas Unidades Ocupacionais de: Qualidade de Vida; Produção e Formação Inicial. Os programas para o Mercado de Trabalho são subsidiados nas Unidades Ocupacionais e nas oficinas das áreas de saúde, assistência social e trabalho na reorganização curricular por ciclos na escolarização da EJA para alunos com deficiência.

Assim, a proposta do Parecer 07/14 relata as dificuldades que os alunos com deficiência têm de inserção no mercado de trabalho e atribui às Escolas de Educação Especial na Modalidade Educação Especial a interlocução entre as instituições qualificadoras e de estágios e a Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Economia Solidária, para realizarem o apoio às iniciativas e/ou implantação de programas de qualificação, realçando a importância da certificação formal para a formação inicial, através do comprovante da transição dos alunos do contexto acadêmico para o contexto profissional.

O parecer prevê flexibilidade da temporalidade com possibilidade de prolongamento de permanência do aluno no ano ou no ciclo escolar em que está matriculado, proposta pedagógica curricular adaptada, programa de educação profissional e interfaces com o atendimento clínico, quando necessário (PARANÁ, 2014, p.19).

A legislação internacional e os direitos humanos das pessoas com deficiência garantem o acesso à inclusão social, estudantil e profissional, sem discriminação e restrições que impeçam o seu pleno desenvolvimento e interação com diferentes contextos, comunidades, a sociedade de modo geral. Mas, no Paraná, “a escola comum, no momento, não consegue atendê-los” (PARANÁ, 2014, p.19).

Apesar de a documentação política da educação especial do Paraná relatar uma concepção inclusiva: “as principais necessidades educacionais serão priorizadas e desenvolvidas através das habilidades básicas nos aspectos sociais, de autoajuda e de comunicação” (PARANÁ, 2014, p.28), a prática remete a uma educação filantrópica e assistencialista no modelo de escolas básicas na modalidade de educação especial, conforme dados apresentados, em 2015, pela Folha de Londrina, jornal publicado pela segunda maior cidade do estado do Paraná (FIGURA 9):

FIGURA 9 - MATRÍCULA DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Fonte: Jornal Folha de Londrina (2015).

O dado referente a matrícula dos alunos com necessidades especiais[67] na porcentagem de 48,4% apresentado na figura acima anunciam o posicionamento político do estado do Paraná em relação ao "compartilhamento dos encargos e responsabilidades com a sociedade civil para a oferta do ensino, distanciando a educação dos condutos da concepção do direito" (BUENO, 1993; CARVALHO, 2012).

Quatro anos depois, a partir de 2018, a SEED/PR anuncia mudanças com a publicação do Parecer CEE/Bicameral 128/18 (PARANÁ, 2018) para ajustes na oferta da EJA (Fase I) e da Educação Profissional. Isto ocorreu após uma avaliação institucional revelar problemas de implementação nas Escolas Básicas na Modalidade de Educação Especial, pois, ao cumprirem o compromisso de escolarização, muitos alunos com deficiência intelectual e atraso cognitivo elevado ficaram desfavorecidos de práticas educacionais que atendessem as suas necessidades e individualidades acadêmicas.

Além do mais, as atribuições pedagógicas para a educação profissional dos alunos estipuladas pelo Parecer (SEED/PR) sugerem expectativas inviáveis de inclusão social e no mercado de trabalho, visto que a oferta nas escolas básicas da modalidade de educação especial não atende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, no capítulo III, que descreve a oferta de formação inicial, continuada ou qualificação profissional técnica e de nível médio. Sendo assim, os

[67] Termo utilizado pela reportagem.

profissionais dessas Escolas não satisfazem os critérios estabelecidos na Instrução Normativa nº. 03/14 (SEED/PR) para a oferta da Educação Profissional e não estão autorizados a trabalhar esta modalidade de ensino (PARANÁ, 2014, pp. 107 e 108).

O Grupo de Trabalho de avaliação da proposta do Parecer Bicameral compreendeu que os alunos que frequentam as Unidades Ocupacionais de Qualidade de Vida "necessitavam de um currículo que priorizasse as atividades relacionadas aos cuidados pessoais e de vida autônoma, mas proporcionando também atividades acadêmicas de escolarização, asseguradas pela LBI" (PARANÁ, 2014, pp. 108 e 109).

Surge um novo caminho com esse Parecer, por meio de orientações para o trabalho nas unidades ocupacionais que ofertam EJA (Fase I) para alunos com faixa etária a partir dos 15 anos. A mudança nas Unidades Ocupacionais ocorre com a extinção da Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida, permanecendo a de Produção e Formação Inicial e o atendimento das atividades acadêmicas e/ou rotinas escolares para os alunos adultos e/ou idosos será preferencialmente por cronograma (PARANÁ, 2018).

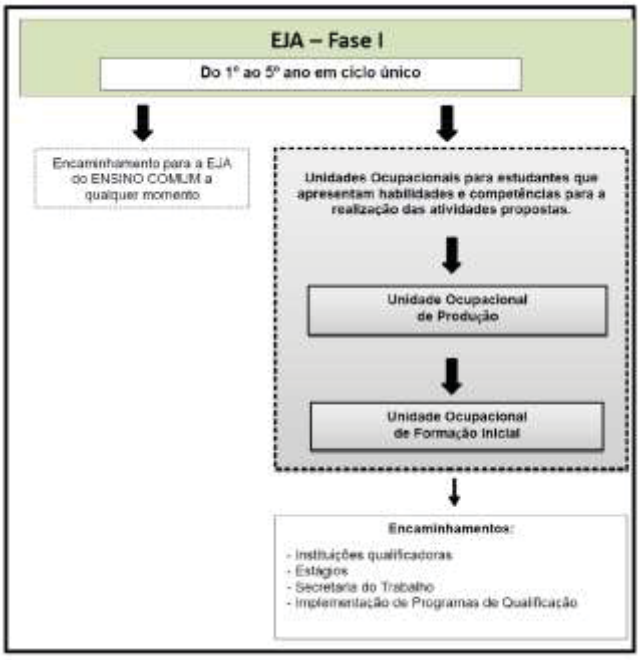
Outro marco importante é a extinção do termo 'Educação Profissional' vinculado à EJA, tendo em conta as mudanças ocorridas desde os anos 1980/1990 em relação ao comportamento educacional e social do público-alvo das escolas especiais, cujas mantenedoras são as APAEs e coirmãs (PARANÁ, 2018), visto que os alunos que eram inseridos no mercado de trabalho tinham deficiência leve, porém:

> Hoje, estes estudantes estão inseridos no Ensino Comum, por conta do Paradigma da Inclusão. Assim, a Educação Profissional estabelecida no Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14 não está concernente com a condição cognitiva dos estudantes público-alvo das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial (estudantes com Deficiência Intelectual significativa, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento), os quais, em geral permanecem ao longo de suas vidas matriculados nestas escolas (PARANÁ, 2018, fls. 110 e 111).

A SEED/PR diz que, nos discursos dos professores dos alunos jovens/adultos com deficiência com graves comprometimentos intelectuais e sociais, encontra-se o seguinte argumento para a implementação do Parecer Bicameral 128/2018: a dificuldade que ambos vivenciam na rotina escolar cotidiana durante anos de fracasso acadêmico e profissional que deve ser repensada com ações imediatas que incluam atividades curriculares que permitam aprendizagens significativas, reais e produtivas para melhora da vida social, acadêmica e profissional deste público-alvo, e que se

estruturem na perspectiva teórico-científica do Currículo Funcional Natural (PARANÁ, 2018), conforme sistematização curricular da (FIGURA 10):

FIGURA 10 - ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA – FASE I



Fonte: Paraná (2018).

Como não encontramos orientações teóricas para os professores sobre a concepção do Currículo Funcional Natural citada no documento trazemos uma contribuição que vem ao encontro da compreensão que os alunos devem ser reconhecidos como sujeitos, com vontades e preferências, as quais precisam ser declaradas:

> Para ser visível no espaço comum é necessário ter oportunidades de convivência. Em direção à cidadania, na conquista do “Ser Cidadão” pela pessoas com deficiência, o CFN contempla atividades realizadas em todos os espaços internos e arredores da comunidade que são palcos de aprendizagem para sua afirmação como: “Ser Humano”; “Ser Pessoas; “Ser Indivíduo e “Ser Cidadão” (CUCCOVIA, 2018, p.137).

Na avaliação e sugestão do Parecer Bicameral (2018), encontram-se os dados oficiais apresentados no Relatório Circunstanciado, que informa o número de 391 escolas amparadas pelo Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, por dependência administrativa e por número de alunos, conforme (QUADROS 12 e 13):

QUADRO 12 - NÚMERO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	NÚMERO DE ESCOLAS
Escolas que mantém parceria com a SEED (mantidas pela APAE e FEBIEX)	379
Estadual	2
Municipal	7
Particular	3
Total	391

Fonte: Paraná (2018).

QUADRO 13 - NÚMERO DE ESTUDANTES MATRICULADOS

ETAPA E MODALIDADE DE ENSINO	NÚMERO DE ESTUDANTES
Educação Infantil	5.535
Ensino Fundamental	11.045
Educação de Jovens e Adultos – Fase I	***21.292***
Total	37.872

Fonte: Paraná (2018) (grifo autora).

Se analisarmos o número de alunos com deficiência que estão matriculados na EJA em Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, observaremos uma escolarização sobrecarregada, que aponta uma lacuna evidente de que a certificação de conclusão do Ensino Médio não garantiu a efetiva inclusão profissional no mercado de trabalho, e tampouco sua formação e transição para a vida pós-escolar na expectativa de uma inclusão social com autonomia e independência, as quais são requisitos de constituição para a vida adulta.

Em síntese, a inclusão no ensino regular é objeto de disputa na regulamentação das políticas públicas há anos e com o indicador legível que as instituições especializadas realizam o atendimento educacional de alunos com deficiência há décadas, com a quase totalidade das matriculas em um único contexto educacional no Estado, demonstrando a fragilidade do sistema de inclusão social e acadêmica deste alunado em escolas regulares que garantam o seu direito de educação igual a todos como o ofertado aos alunos sem deficiência, assim notoriamente potencializando a exclusão social. Assim, as instituições especiais filantrópicas são absorvidas como parte do sistema de serviços de educação especial na perspectiva inclusiva, para aqueles sujeitos em idade escolar obrigatória e para todos os outros mediante novos processos de gestão (GARCIA, 2013, p. 108).

Nesse cenário, é de suma importância aprofundar a investigação das hipóteses relacionadas aos desdobramentos na efetivação da Política de Educação

Especial/Inclusiva Nacional em detrimento da Política do Estado do Paraná frente aos programas de transição para a vida pós-escolar ofertados.

4 TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CURITIBA

Neste quarto capítulo buscamos compreender a transição para a vida pós-escolar por meio dos dados produzidos no campo de pesquisa, considerando as observações participantes registradas nos diários de campo e as entrevistas semiestruturadas com os profissionais, alunos e familiares, organizadas sob a forma de mapas conceituais. Nesta seção serão expressas reflexões sobre os resultados e discussão dos dados empíricos sobre a transição para a vida pós-escolar, confrontando-os com os pressupostos do Modelo Social da Deficiência/*Disability Studies.* A concepção dialógica de discursos, que se consubstanciam em textos verbais e não-verbais representados nos significados que os profissionais, alunos e familiares atribuíram ao processo de transição para a vida pós-escolar nas escolas especiais em Curitiba, subsidiarão a análise.

4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E O CAMPO DA PESQUISA

A análise documental, as observações, o diário de campo e as entrevistas semiestruturas realizadas como procedimentos que constituem o percurso metodológico da pesquisa estão pautadas na discussão teórica relatada nas seções anteriores, para a construção de um panorama sobre a concepção da deficiência que norteie programas de transição para a vida pós-escolar, observada e enunciada nas relações vivenciadas pelos participantes que protagonizam esta pesquisa. A pesquisa de campo estabelece um alinhamento com o levantamento bibliográfico e com a análise documental da proposta desenvolvida nas escolas, a partir de diretrizes políticas da educação especial no Paraná.

Nesse percurso metodológico, a pesquisa qualitativa foi realizada com dados levantados no campo onde são realizados os programas de transição para a vida pós-escolar. O recorte da investigação delimitou programas e serviços ofertados para alunos/as da Educação de Jovens e Adultos da Educação Básica na modalidade de Educação Especial em Curitiba, na área da deficiência intelectual, a saber: ESCOLA ENICEIA (Educação de Jovens e Adultos) e ESCOLA MANTOAN (Educação de Jovens e Adultos - Fase I Mod. Educação Especial). A faixa etária demarcada por jovens e adultos, a partir de 17 anos, é de alunos regularmente matriculados na

Educação de Jovens e Adultos, do turno integral, considerados público-alvo da educação especial e inclusiva.

Inicialmente, foi realizada a observação das relações teoria-prática para conhecer as ações educacionais e profissionais voltadas aos estudantes público-alvo da educação especial e os desafios que limitam ou contribuem para a inclusão social, acadêmica e profissional dessas pessoas, nesse processo. As observações nas escolas selecionadas ocorreram duas vezes por semana, pelo período de dois meses, em turnos alternados (matutino ou vespertino), por aproximadamente 4 horas por dia. Esse processo de observação aconteceu em diversos espaços pedagógicos e diferentes situações de aprendizagem nos programas de escolarização e profissionalização que respaldam a temática da transição para a vida pós-escolar.

Os principais aspectos observados foram práticas acadêmicas e profissionais, a interação e as relações sociais, as organizações pedagógicas e administrativas, ações para o mercado de trabalho e aplicação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Para contribuir com os dados levantados, as informações do "chão da sala de aula", as imagens e os diálogos informais nas observações e entrevistas semiestruturadas serão apontados para ajudar nas análises das dialogias construídas no campo.

O diário de campo foi a ferramenta de registro das observações de concepções e práticas que norteiam os programas e serviços desenvolvidos, construindo pontes acadêmicas com o objeto de estudo, os participantes da pesquisa e o pesquisador. Uma análise atenta em relação aos acontecimentos de sala de aula, das linguagens, dos escritos, olhares, sentimentos, intenções e silêncio representados em ações que caracterizam a prática pedagógica das escolas, motivaram nosso levantamento de campo.

Ainda durante o período de observação, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com o objetivo de conhecer as percepções dos profissionais que atuam diretamente com programas de escolarização e profissionalização. O objetivo foi o levantamento de informações que subsidiem e justifiquem atitudes, valores e opiniões dos entrevistados sobre a transição para a vida pós-escolar nos discursos oficiais, sobre a concepção da deficiência e dos procedimentos metodológicos de escolarização e profissionalização. Inicialmente, a entrevista envolveu apenas os profissionais, após o exame de qualificação, por sugestão da banca, retornamos às escolas e realizamos as entrevistas com os alunos público-alvo de nossa pesquisa e

seus familiares de modo a obter outras percepções desse processo e para fundamentarmos a empiria da teoria sobre a taxonomia transição para a vida pós-escolar com as dialogias dos profissionais, alunos e familiares.

A entrevista semiestruturada contribui para compreendermos o que os sujeitos dessa pesquisa pensam, permitindo ascender a aspectos não diretamente observáveis, tais como, pensamentos, preferências, modos de representar a realidade que se atribuem à prática pedagógica. Assim, essa estratégia de pesquisa, teve por entendimento que a opinião ou perspectivas dos participantes têm significado, são sujeitos de conhecimento e podem ser retratadas (PATTON, 2015).

A entrevista semiestruturada foi realizada nos programas de escolarização e profissionalização nas escolas especiais, no período de junho e julho de 2019 com os profissionais, e de janeiro a fevereiro de 2020 com alunos e familiares, no retorno ao campo, conforme solicitação e orientações da banca de qualificação. No total foram ouvidas duas professoras e duas coordenadoras, treze alunos e seis familiares, observando suas percepções em relação ao que está registrado no PPP e o que é efetivamente realizado no processo de transição para a vida pós-escolar, com vistas à inclusão social, acadêmica e profissional dos/as alunos/as.

A análise foi realizada com base em documentos que tivemos acesso nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial Eniceia e Mantoan. Para fins desta dissertação foram avaliados documentos retrospectivos e vigentes da história da educação especial no Paraná que instituíram orientações curriculares e normas educacionais de funcionamento das escolas e atendimento dos alunos com deficiência, como também contribuíram para as respostas das questões de pesquisa na concepção da deficiência e de educação inclusiva que dialogamos na teoria e empiria de nossa pesquisa.

Segundo o Regimento Escolar, a Escola Eniceia é uma instituição sem fins lucrativos, do terceiro setor, privada e filantrópica, que desenvolve e mantém projetos focados na melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência, para que possam ter crescimento pessoal e inclusão social e atuarem como cidadãos em sociedade. Está sob a responsabilidade e gestão democrática do Conselho Diretor efetivar e assegurar as metas educacionais estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da escola, com indicação do diretor escolar é atribuída ao presidente da entidade mantenedora.

A escola atende crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e múltipla deficiência através do trabalho técnico e pedagógico em estrutura adaptada e com equipe multidisciplinar formada por pedagogos, professores, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e assistentes sociais.

A administração e organização dos recursos da escola provém dos convênios com a SEED, portanto as escolas são conceituadas como organizações não-governamentais. Mas, é necessário pontuar que as escolas governamentais e não governamentais obedecem às orientações, protocolos e exigências na sua constituição e funcionamento. O convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a SEED e as instituições especializadas deve estar em consonância com a política educacional estipulada pela SEED e sofre acompanhamento e avaliação das legislações vigentes no Estado. O convênio com a SEED é a principal origem de recursos, porém a Escola Eniceia também mantém convênios com a Prefeitura Municipal de Curitiba, Almirante Tamandaré, Colombo e Pinhais, do Fundo Municipal de Apoio ao Deficiente, Sistema Único de Saúde (SUS), Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e da Associação de Pais e Profissionais da Escola.

Fundada em 1973, na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, oferta Educação Básica na modalidade de Educação Especial para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens (EJA) e Adultos, nos turnos da manhã e tarde, com a missão de “Educar para a vida, oferecendo oportunidade para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, respeitando a diversidade em ações com a família e a comunidade”. A escola tem 330 alunos matriculados na sua totalidade, mas na EJA oferece atendimento para alunos acima de 16 anos e possui atualmente 139 alunos matriculados nessa modalidade. O (QUADRO 14) apresenta informações sobre o público-alvo atendido na Escola Eniceia, conforme resposta a nossa solicitação enviada à coordenação pedagógica:

QUADRO 14 - ÁREAS DE ATENDIMENTO ESCOLA ENICEIA

TIPO DE DEFICIÊNCIA	NÚMERO DE ALUNOS	FAIXA ETÁRIA
DEFICIÊNCIA FÍSICA	50	Entre 09 e 25 anos
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	306	Entre 06 e 40 anos
DEFICIÊNCIA VISUAL	03	Entre 17 e 40 anos
SURDEZ	02	18 anos
TGD	25	Entre 06 e 40 anos
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	40	09 anos

Fonte: Dados da autora (2019).

As matrículas são realizadas somente após a avaliação diagnóstica feita pela equipe multiprofissional e pedagógica para alunos egressos das escolas básicas na modalidade de educação especial, considerando que o ingresso de alunos sem escolarização nas escolas especiais dar-se-á somente após avaliação diagnóstica para respaldar o direcionamento do ensalamento.

As finalidades da Escola Eniceia, conforme seu Regimento Interno, são: efetivar o processo de apropriação do conhecimento dos alunos, respeitando os dispositivos constitucionais federais e estaduais da LDBEN; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica; Diretrizes Curriculares para Educação Especial; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Plano Nacional de Educação; Plano Nacional de Direitos Humanos, Estatuto da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Juventude e Estatuto do Idoso. O objetivo da Escola Eniceia para a EJA é oferecer oportunidades para o desenvolvimento do aluno na sua totalidade, capacitando-o através de valores éticos para a inclusão social, ativa e transformadora, vivenciando experiências pessoais em todas as áreas e depois em comunidade.

Dessa maneira, o documento registra o princípio democrático de igualdade de condições de acesso e de permanência na escola, com gratuidade, sem discriminação e segregação, oferecendo uma educação de qualidade, tendo como objetivo geral da escola a implementação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico/Proposta Pedagógica elaborado de forma coletiva e democrática. E, por último, afirma assegurar a organização do trabalho pedagógico com temporalidade para o atendimento das necessidades educacionais de alunos com deficiência intelectual, múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento, apesar que a preferência de atendimento está direcionada aos alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas e neuromotoras.

O Regimento Interno direciona que a proposta pedagógica esteja voltada às necessidades educacionais dos alunos e à legislação vigente em relação à acessibilidade nas edificações e eliminação de barreiras arquitetônicas, mobiliário e equipamentos de acordo com as normas técnicas vigentes, e ainda proporcionando apoios variados, intensos e regulares através da aprendizagem que vise à adaptação curricular e currículo funcional no atendimento aos alunos, atendendo às orientações vigentes do Conselho Estadual de Educação do Paraná e da SEED para seu funcionamento e renovação de autorização.

A organização do trabalho pedagógico é constituída pela equipe de direção, conselho de classe, equipe pedagógica, equipe docente, agente educacional I e II, equipe multiprofissional e representante dos pais e alunos, de forma democrática com a participação e corresponsabilidade da comunidade nas tomadas de decisões. A direção escolar é composta por diretor e vice-diretor, com mandato de três anos, com formação de licenciatura com habilitação em educação especial ou especialização, com a demanda de coordenar a equipe pedagógica, administrativa, técnico operacional, alunos e comunidade escolar.

O Conselho de Avaliação da Educação de Jovens e Adultos da Escola Mantoan possui a função de analisar os dados resultantes do processo de escolarização e aprendizagem que constituem a Proposta Pedagógica da EJA, visando ao aperfeiçoamento e apropriação de conteúdos relacionados ao desempenho dos alunos e do encaminhamento metodológico por parte dos profissionais.

Ainda no regimento escolar, compete à coordenação pedagógica, coordenar a construção coletiva na organização do trabalho pedagógico, a partir do Parecer nº 07/14 da SEED e das diretrizes curriculares nacionais e diretrizes orientadoras do Paraná, direcionando e acompanhando pedagogos, professores, alunos e comunidade em todo o processo educativo.

O corpo docente é formado por professores regentes habilitados e com especialização em educação especial, atuando diretamente na construção e efetivação da proposta pedagógica curricular, projeto político pedagógico fundamentado no Parecer 07/2014 da SEED, realizando atividades de planejamento, projetos, avaliações e práticas pedagógicas e culturais na escolarização dos alunos.

A equipe multiprofissional é constituída por psicólogos, assistente social, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, médico e fisioterapeuta, com a finalidade de exercerem ações e atividades complementares e de apoio ao processo de aprendizagem e ensino dos alunos da escola, família e comunidade. A atuação desses profissionais está diretamente relacionada à avaliação de ingresso dos alunos e o acompanhamento do desempenho educacional, contribuindo na aprendizagem e na execução dos objetivos da proposta pedagógica.

A equipe não somente participa de reuniões, mas apresenta relatórios descritivos com orientações e informações sobre o aperfeiçoamento e escolarização dos alunos e desenvolve projetos respeitando as especificidades e potencialidades de

cada aluno, trabalhando atitudes e comportamentos condizentes para o contexto educacional e social.

Outra categoria são os agentes educacionais I e II, responsáveis pela infraestrutura escolar, alimentação escolar, apoio operacional e a administração escolar. Os alunos utilizam o Sistema Integrado de Transportes (SITES), mesmo a região sendo bem atendida pelo transporte coletivo municipal e metropolitano. Paralelamente à escola, estão os órgãos cooperadores que são representados pelo clube das mães, voluntariados e estagiários.

Concluímos a análise do Regime Interno da Escola Eniceia que caracteriza a Educação de Jovens e Adultos (Fase I) em etapa única para os anos iniciais do 1º ao 5º ano, com carga horária mínima de duas horas diárias e de duzentos dias letivos para atendimento pedagógico e profissional dos alunos, organizados na Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida; Unidade Ocupacional de Produção e Unidade de Formação Inicial.

O segundo documento ao qual procedemos a análise foi a Proposta Curricular Pedagógica da Escola Eniceia, elaborada a partir do Projeto Político Pedagógico de 2016 e compreende todas as atividades teóricas e práticas desenvolvidas pelos profissionais da escola para a realização do processo de aprendizagem e escolarização; sua base é fundamentada nas características do jovem, do adulto e da pessoa com envelhecimento precoce.

O embasamento teórico e legal da PPP é composto pela LDBEN nº. 9394/96, em seu artigo 37, que conduz a EJA para alunos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, e pelo Parecer 07/14 que sustenta que a Educação Especial será ofertada para alunos acima de 17 anos nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial, independentemente de suas condições intelectual e física.

Nessa proposta, o objetivo da EJA é a formação humana com acesso à cultura geral, interação, inclusão social, inserção no mercado de trabalho, autonomia, de maneira que os alunos desenvolvam atitudes éticas e compromisso político. O papel fundamental é a **socialização** dos sujeitos, acrescentando valores que capacitem os alunos à emancipação e afirmação de sua **identidade** cultural [grifos da autora]. A referência à socialização traz a minha lembrança os argumentos filosóficos de Paulo Freire (2002), de que a educação é feita através da realidade do educando, suas

experiências, suas opiniões, em suma, sua história de vida, sua identidade inclusa no processo de aprendizagem.

Uma das prioridades acadêmicas na PPP é o desenvolvimento da capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o mundo do aluno, utilizando atividades reflexivas, práticas e contextualizadas em ações de mediação entre aluno e conhecimento, que gere transformação em sua realidade, respeitando sua história de vida.

A Educação Profissional está alicerçada nas produções e potencialidades de cada aluno com foco na autonomia e na perspectiva educacional distanciada de protecionismos e assistencialismo. Uma autonomia capaz de proporcionar uma vida independente em relação aos cuidados pessoais, transporte, projetos comunitários, voluntariado, cursos livres, estágios e ações sociais, esportivas e culturais. Ações que podem ser feitas em parceria com empresas e organizações que capacitem e incluam os alunos no mercado de trabalho, aliadas ao plano de ação da escola.

A avaliação é processual, diagnóstica e descritiva, e deve refletir o desenvolvimento global dos alunos, considerando características individuais e qualitativas pautadas no registro da vida escolar (observações, diários, dialogia e conselho pedagógico). É realizada através dos conteúdos trabalhados, utilizando métodos e instrumentos diversificados, assim é vedado que os alunos participem apenas de um único instrumento de avaliação e com comparações entre alunos. As avaliações são semestralmente descritas no Relatório de Avaliação Qualitativa de Aprendizagem.

Como descrito na PPP, a metodologia é sistematizada em três eixos articuladores propostos nas Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos: Trabalho (autonomia, liberdade e emancipação); Cultura (atividades sociais) e Tempo (formação e autoconhecimento). Segundo o PPP, as características do alunado da Escola Eniceia divide-se em três grupos: 1) alunos jovens dispostos, alegres, expansivos, comunicativos e com necessidade de desafios; 2) alunos adultos desmotivados com o conteúdo acadêmico, por estarem há muito tempo na escola e que necessitam de atividades produtivas e funcionais; 3) alunos com envelhecimento precoce que apresentam cansaço, desmotivação e depressão.

Perante estas características dos alunos, a metodologia foi reorganizada com a perspectiva dos direitos humanos, dignidade e igualdade de oportunidades para

inclusão dos alunos em sociedade em três unidades ocupacionais: Qualidade de Vida; Produção e Formação.

A Unidade Ocupacional Qualidade de Vida objetiva possibilitar melhores condições para o desenvolvimento afetivo, físico, motor, cognitivo e sensorial dos alunos que necessitam de apoio intenso e permanente, visando à realização profissional, de cidadania, autonomia e independência. Já a Unidade Ocupacional de Produção prioriza desenvolver a atenção ampliando a comunicação e habilidades de resolver situações e problemas do dia-a-dia dos alunos jovens e adultos que possuem condições de realizar com segurança atividades sistematizadas. E, por último, a Unidade Ocupacional com o foco nas atividades artesanais (artesanato, bordado e costura) para o aprimoramento das habilidades manuais e cognitivas que promovam o amadurecimento socioemocional nas atividades diárias e o conhecimento teórico, técnico e operacional para a preparação para o mercado de trabalho, em parceria com empresas, possibilitando ao aluno a inclusão social e a percepção de seus direitos e deveres em sociedade.

As disciplinas trabalhadas na EJA são: Língua Portuguesa; Matemática; Natureza e Sociedade (Ciências; Geografia; História e História do Paraná), Arte; Educação Física e os Projetos de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC); Biblioteca/Literatura, Espaço Verde e História e Cultura Afro-brasileira.

A Escola Eniceia oferece aos pais reunião pedagógica obrigatória que acontece pelo menos três vezes ao ano com a finalidade de esclarecer o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno. Finalizamos a análise da PPP, trazendo o quesito da avaliação institucional que ocorre na escola anualmente de maneira democrática, instituída pela SEED e administração da escola com o intuito de orientar as práticas educacionais para o próximo ano letivo.

Na análise da PPP entendi que todo o processo educacional e de aprendizagem é legitimado pelas orientações da SEED/PR em um movimento em prol da educação especial, norteado pelo Parecer 07/2014 como mola propulsora de toda a escolarização dos alunos com deficiência.

Em seguida, analisamos o Projeto Político Pedagógico da Escola Mantoan, construído a partir das reflexões, participações e conclusões coletivas do corpo docente, funcionários e equipe técnica para uma gestão na perspectiva da diversidade, especificidades e independência dos alunos com deficiência intelectual e

múltipla, de acordo com o Parecer 07/2014 e de todas leis vigentes que igualmente constam no Regimento Interno da Escola Eniceia.

Porém, fundamenta sua concepção educacional nos artigos 1º e 2º da Lei 9.394/96 (LDB), segundo a qual a educação é **dever do Estado** e da família e deve ser promovida em todos os segmentos da sociedade, a fim de possibilitar sua práxis social (grifo autora). E na proposta pedagógica de educação profissional, a Escola Mantoan segue as orientações do artigo 59, inciso IV, que diz:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Inciso IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996; 2013).

O grifo é para reafirmar a nossa perspectiva educacional de que é dever do Estado a oferta de escolarização para alunos com deficiência sem transferência majoritária para outras instituições de ensino.

A Escola Mantoan localiza-se na zona urbana de Curitiba, foi criada em 1982, oferta Educação Básica, com Ensino Fundamental (anos iniciais) e EJA (fase I), na Modalidade de Educação Especial, a partir de 2012, conforme Resolução 5099/2011 de 17/11/2011. No ano de 2014, através do Parecer 07/14, torna-se Escola Básica na Modalidade de Educação Especial com programas da EJA (fase I) e Educação Profissional (formação inicial), e faz parte do maior movimento filantrópico mundial. Abaixo (QUADRO 15) com os dados estruturais:

QUADRO 15 - DADOS ESTRUTURAIS DA ESCOLA MANTOAN

PROGRAMAS	TURMAS	TURNOS	Nº DE ALUNOS	PERÍODO
EJA	8	Manhã	77	Integral
CURSOS	5	Manhã	45	Integral
EJA	5	Tarde	44	Integral
CURSOS	8	Tarde	76	Integral
EJA/UNIDADE OCUPACIONAL	1	Manhã	03	Meio período
EJA/UNIDADE OCUPACIONAL	1	Tarde	05	Meio período

Fonte: Dados da autora (2019).

Está situada em uma área de 108.000 m², construída em um terreno amplo, acidentado e de difícil acessibilidade para os alunos. A região não é atendida pelo transporte coletivo municipal, por isso, os alunos utilizam o Sistema Integrado de

Transportes (SITES) e, também, o transporte coletivo da região metropolitana e condução particular.

A escola está estruturada em três prédios de alvenaria com salas de aula, banheiros, salas de direção, coordenação, secretaria e informática, arte, educação física, refeitório, cozinha, lavanderia, almoxarifado, vestiário. No prédio da Educação Profissional há uma sala de nutrição, churrasqueira, abastecimento e a panificadora.

A propósito, a escola possui exclusivamente um setor terapêutico composto de salas individuais de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, assistente social, terapia ocupacional e um consultório médico/neurologista e uma sala de secretaria. No total são dez profissionais realizando atendimentos terapêuticos e médicos e os atendimentos são ofertados uma ou duas vezes por semana com agendamento e duração de trinta minutos, são sistematizados de acordo com as necessidades e limitações motoras, cognitivas, comportamentais e sociais dos alunos.

Um dos prédios possui uma piscina aquecida e uma hidromassagem para hidroterapia, a qual não estava funcionando no período de levantamento de dados em campo. E, por último, um vestiário com banheiro masculino e um vestiário feminino, uma quadra poliesportiva, e um campo de futebol cercado por alambrado. Na minha observação, verifiquei que a escola se encontra em construção para ampliação do segundo prédio que oferece educação profissional, que terá instalações arquitetônicas apropriadas à clientela, salas de aula mais amplas e confortáveis e banheiros adaptados, conforme registros fotográficos (FIGURA 11):

FIGURA 11 - ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA ESCOLA MANTOAN

Fonte: Arquivos da autora (2019)

O horário de funcionamento da escola no período da manhã é das 07:50 às 12:00 horas, com intervalo dirigido das 08:30 às 08:50 horas e, no período vespertino, das 13:00 às 17:10 horas, com intervalo dirigido das 15:20 às 15:40 horas. O quadro administrativo é composto por quatro pessoas: direção, auxiliar de direção, secretária e coordenadora pedagógica. O corpo docente está completo com 23 professores com formações em: Pedagogia; Artes Visuais; Filosofia; Letras; História; Educação Física, todos com especialização em Educação Especial. Os professores possuem 25% de hora atividade sobre o total da sua carga horária de trabalho, determinada para planejamento, plano de trabalho, reuniões, avaliações, atendimentos alunos e familiares e outras atividades a serem cumpridas no mesmo local e turno do exercício da docência.

A composição das turmas é feita através dos professores e coordenação pedagógica e no máximo com 10 alunos por turma. A escola atualmente está com 13 turmas com oito horas diárias de atendimento educacional e com a oferta de 4 horas para EJA (fase I) com o objetivo de trabalhar conteúdos acadêmicos delimitados na Proposta Curricular da EJA e 4 horas de Unidades Ocupacionais, trabalhando os conteúdos da Educação Profissional e Formação Inicial integrados à EJA, e ainda duas turmas de meio período, sendo 2 horas de atividades da EJA e 2 horas de atividades de Unidade Ocupacional, uma turma no período da manhã e outra no período da tarde, conforme indicações do Parecer 07/14 da SEED.

O “**diagnóstico**” [sic] do alunado conforme consta no PPP é de alunos com deficiência intelectual e múltipla, totalizando 125 alunos em período integral com idade acima de 16 anos, na maioria são moradores de Curitiba (grifos da autora). A renda familiar é, em média, de 1 a 3 salários mínimos, 38% das famílias sobrevivem com o BPC, LOAS do Ministério da Previdência Social, sendo que para algumas famílias é a única fonte de renda, e ainda famílias com empregos temporários, desempregadas, sem moradia e, muitas vezes, estão em condições precárias, sem condições de sustento para seus filhos. Dos 135 alunos, 18 são moradores de casas lares situadas na escola, sendo que dois moradores moram em casa de repouso por opção da família devido à idade avançada e por seus pais serem falecidos.

Destaco a palavra diagnóstico porque remete à lembrança de termos utilizados em tratamentos clínicos, porém estamos conhecendo o alunado de uma escola, e não pacientes de um contexto médico, concordamos que o

perfil/descrição/característica dos alunos seriam termos educacionais mais corretos a utilizar, mesmo em referência ao tipo de deficiência.

O documento da escola registra que a formação escolar é o primeiro fundamento para o exercício da cidadania e ao acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos, pautando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013, onde a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude em condições de liberdade, dignidade, respeitando e valorizando as diferenças, estabelecendo assim parceria direta com os pais por meio de reuniões, palestras, reuniões de acolhimento com a equipe gestora, assistentes sociais visando o bem estar integral do aluno.

Com o intuito de melhorar o relacionamento e aproximação com as famílias, no ano de 2014 firmou-se a parceria com a Organização Não Governamental ASID – Ação Social para Igualdade das Diferenças para realização de reuniões e palestras, que resultou na criação do projeto “Mão na Massa” com o objetivo de realizar melhorias na escola, juntamente com outros parceiros como a Secretaria Municipal de Abastecimento que fornece mudas para o curso de Horticultura.

O Clube das Mães da escola tem por finalidade a captação de recursos financeiros e materiais através da realização de trabalhos manuais e os encontros são realizados uma vez por semana das 08:00 às 17:00 horas, sendo que a arrecadação é direcionada para equipamentos e materiais para a escola.

Os índices da Escola Mantoan sobre encaminhamentos pedagógicos e administrativos está representado no (QUADRO 16):

QUADRO 16 - ÍNDICES DA ESCOLA MANTOAN ANO BASE 2017 (PPP)

AÇÕES	ALUNOS ATENDIDOS
Prevenção de Evasão Escolar	15
Alunos beneficiados pelo BPC	58
Alunos com bolsa família[68]	01
Alunos encaminhados para o Mercado de Trabalho	**01**
Visitas Domiciliares	08
Desenvolvidas junto ao Conselho Tutelar, Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência e outros	06

Fonte: Dados da autora (2019).

[68] O Programa Bolsa Família, criado pela Lei n° 10.836/04, é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. Disponível em: <http://www.sedes.df.gov.br/bolsa-familia/>. Acesso em 20/12/2019.

Grifo no tópico para ressaltar o baixíssimo encaminhamento para o mercado de trabalho que é uma das nossas categorias de análise no processo de transição para a vida pós-escolar, mas que comentaremos no mapa conceitual sobre mercado de trabalho no capitulo quatro desta pesquisa.

Ao longo da sua história, a Escola Mantoan foi construindo experiências na Educação Especial, por meio de muitas ações, recursos e atendimentos educativos dentro e fora da escola, que **contribuíram** efetivamente para a **preparação e qualificação** dos seus alunos **na inserção e permanência** do aluno no mercado de trabalho (grifos da autora). Faço estes grifos porque a preparação e qualificação dos alunos para o mercado de trabalho fazem parte da teoria da transição para a vida pós-escolar vista anteriormente e que nortearam as nossas observações e entrevistas no processo de coleta de dados.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a missão da Escola Mantoan é promover e articular ações de defesa dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, solidária e democrática através de serviços educacionais que garantam qualidade de vida para os alunos com deficiência e seus familiares. Esta missão vincula-se aos preceitos da concepção social da deficiência e as legislações internacionais sobre os direitos humanos abordadas em nossa pesquisa.

A perspectiva educacional está fundamentada no capítulo cinco da Lei nº. 9394/96 (LDBEN), que trata a educação como instrumento primordial para integração, participação social, inserção participativa, útil, produtiva, responsável, independente e a permanência no mercado de trabalho e na sociedade para alunos com ou sem deficiência, almejando a efetivação de direitos e deveres desses cidadãos.

Os objetivos estão alicerçados em promover ações educativas e formativas através da aprendizagem que respeite o ritmo, especificidades e habilidade do aluno e da flexibilização curricular dos conteúdos da EJA integrados à Educação profissional, efetivando a inclusão social, profissional e a melhora na qualidade de vida do público-alvo. Compreende que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção (FREIRE, 1996), citação no PPP.

O trabalho pedagógico é realizado como consta na proposta curricular da EJA (fase I) com três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa; Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. A Educação Profissional está organizada da mesma forma descrita da Escola Eniceia em unidades ocupacionais de: Qualidade de Vida;

Produção e Formação Inicial. Então, não faremos a descrição das unidades ocupacionais e suas finalidades, pois já foram realizadas na análise documental da Escola Eniceia nesta seção.

Acrescenta-se também no processo de ensino-aprendizagem a oferta das Unidades Ocupacionais de: Artesanato I e II; Arte em papel; Arte em Tecido I e II; Bijuterias; Cartonagem; Informática; Estufa de Flores; Estufa de Plantas; Horticultura; Jardinagem; Panificação; Reciclagem; Unidade Ocupacional de Vida I e II. Complementam o programa de ensino, projetos de Fanfarra, grupos de dança, mosaico, atividades pedagógicas dirigidas e atendimentos terapêuticos. Atividades que vivenciamos nas observações em campo e que serão descritas posteriormente.

No ponto de vista da Escola Mantoan, escrita no PPP, tem-se como finalidade e objetivo preparar o aluno com **deficiência para sua integração e interação com o mundo do trabalho,** conforme suas habilidades e aptidões (grifos da autora). O conceito utilizado de deficiência intelectual é da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AADID).

O gripo foi utilizado para apontar que uma das orientações teóricas da transição para a vida pós-escolar é o desenvolvimento de habilidades e aptidões na aprendizagem dos alunos com deficiência visando o aperfeiçoamento das atividades pedagógicas.

Baseados nos conceitos de Veiga (2001), citados no PPP, a escola se estabelece nos princípios de Igualdade; Qualidade; Gestão Democrática; Liberdade e Valorização do Magistério na construção de um cidadão ético, reflexivo, crítico, atuante, capaz de enfrentar desafios do mundo do trabalho, de democratizar e transformar a sociedade. Alicerçada na concepção de Paulo Freire (2000), citada na proposta, onde a educação é um processo humanizante, social, político, ético, histórico, cultural, e no fundamento que “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Assim, constata-se que a escola acredita que a educação retrata uma função social permanente, onde todos educam e são educados, na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Para o trabalho pedagógico, a escola tem o aporte teórico de autores como CORDIOLLI (2004), para constituição de conteúdos que expressem experiências sociais, culturas e diversificadas; PASTOR (1995) para flexibilização curricular;

LUCKESI (2005) referente ao processo dinâmico de avaliação, e a perspectiva naturalista e histórica da educação (ANTÔNIO, 2008).

A avaliação e a organização curricular encontram-se formalizadas no Parecer 07/14 da SEED, conforme nosso registro na Figura 6 - Organização da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação Profissional (Proposta aprovada pelo Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, de 07/05/14), desta dissertação.

As ações didáticas da proposta pedagógica curricular estão baseadas no PPP delineado acima, na LDB 9.394/96 no artigo 39 da LDB, que estabelece a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e a tecnologia, conduz o permanente desenvolvimento de aptidões de vida produtiva. A escola declara seguir a linha da concepção sócio interacionista e construtivista dos pressupostos teóricos do Vigotski e Piaget, ambas na concepção de que o aluno aprende através das relações estabelecidas com o objeto de conhecimento, professor e colegas.

Para o trabalho de alfabetização dos adultos a sistematização pedagógica deve ser as experiências de vida entre si, por meio de palavras da realidade dos alunos, decodificadas para a aquisição da palavra escrita e compreensão do mundo “Se dizer suas palavras, ao chamar o mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, sendo uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p.2). Esta teoria condiz com a nossa perspectiva teórica da transição para a vida pós-escolar e da educação inclusiva para a escolarização de alunos com deficiência.

Além das ações didáticas-pedagógicas previstas no calendário escolar, a escola realiza eventos como: baile de carnaval, comemoração de Páscoa, dia da família, festa junina, semana da pessoa com deficiência, desfile cívico, jogos internos, semana cultural, festa de encerramento do ano letivo, participação e competições em jogos escolares, olímpiadas das escolas da mesma rede, festival de dança, passeios a parques, museus, apresentações de teatro, circo e musicais.

Na Proposta Pedagógica Curricular da Escola Mantoan encontra-se toda organização didática do processo de ensino aprendizagem específica para cada disciplina do plano curricular, fornecendo subsídios para os professores na organização de aulas e projetos de maneira flexível e com as adaptações necessárias perante as necessidades dos alunos. Focamos nosso olhar para as orientações da EJA que visam resguardar os direitos do aluno em receber atendimento específico de

cada unidade ocupacional, desenvolvendo atitudes participativas cooperativas e senso crítico e preservar o tempo de permanência dos alunos.

Esta orientação é justificada a partir do Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997, que regulamentou o 2° artigo da LDB, revogado pelo Decreto nº 5154 de 23 de abril de 2004, determinando que a Educação Profissional seja desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de Educação Continuada, podendo ser realizada em Instituições Especializadas em escolas da Educação Básica ou em contextos de trabalho. Os alunos que participam das unidades ocupacionais recebem certificados ou documentos comprobatórios através do desempenho e da apropriação da formação profissional obtida. Informamos que não presenciamos nenhuma entrega de certificação.

Na Unidade Ocupacional de Formação Inicial os alunos, ao receberem os conhecimentos técnicos para sua efetiva inclusão no mercado de trabalho, focam a sua emancipação econômica e pessoal através do auxílio legislativo da Lei nº 8.213/91, conhecida como Lei de Cotas, conforme orientação educacional da escola para alunos e familiares sobre os direitos trabalhistas no momento da empregabilidade. Lembramos que esta Lei faz parte da dialogia referente à preparação para o mercado de trabalho na transição para a vida pós-escolar, qual foi abordada em nossa teoria no capítulo dois deste estudo.

Comparativamente, as escolas estão fundamentadas igualmente nos processos administrativos, pedagógicos e curriculares através do Parecer 07/2014 (SEED/PR) e na concepção médica da deficiência sistematizada nos atendimentos médicos e terapêuticos vinculados nas propostas pedagógicas, mesmo que os textos documentais referendem uma concepção de educação onde o trabalho pedagógico vise à efetiva inclusão social, acadêmica e profissional através de currículos flexíveis, de parcerias, de quebra de barreiras sociais que propicie condições de autonomia e independência do aluno com deficiência.

Contextualizado o campo em que a pesquisa foi realizada, nas duas Escolas Básicas na Modalidade de Educação Especial em Curitiba, lembramos que o percurso metodológico contemplou a observação com registro em diário de campo e as entrevistas semiestruturadas, ambos os procedimentos buscando contribuir para a compreensão dos programas e serviços de transição da vida pós-escolar de alunos/as com deficiência intelectual, oferecendo, assim, subsídios para nossa reflexão sobre a sua inclusão acadêmica, profissional e social.

Apresentamos, a seguir, o perfil de profissionais, alunos e familiares entrevistados, nos (QUADROS 17 a 21), que seguem.

QUADRO 17 - ENTREVISTA PROFISSIONAIS

ESCOLA	COORDENADORA	PROFESSORA
ENICEIA	Ensino Médio em Magistério. Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Educação Especial e Autismo. **Tempo de serviço** na Educação Especial: mais de 20 anos	**G**raduação em Artes. Pós-graduação em Educação Especial e Educação Infantil. **Tempo de serviço** na Educação Especial: entre 10 e 15 anos
MANTOAN	Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Educação Especial. Psicopedagogia. Educação em Valores Humanos. Neuroaprendizagem e TGD. **Tempo de serviço** na Educação Especial: entre 5 e 10 anos	Pedagogia; Educação especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação Infantil; Psicomotricidade; TDH. **Tempo de serviço** na Educação Especial: mais de 20 anos

Fonte: Dados da autora (2019).

Somadas às entrevistas dos profissionais, realizamos as entrevistas com o público-alvo da nossa pesquisa, alunos com deficiência intelectual e seus familiares para que nossa concepção da taxonomia de transição para a vida pós-escolar, pudesse ser justificada com a empiria dos dados levantados em campo.

Inicialmente, realizamos o convite aos alunos, de modo a perceber seus interesses em participar da pesquisa, sendo selecionados com base no critério do atendimento na rotina da EJA na escola, todos voluntários. Os nomes dos alunos apresentados no (QUADRO 18) são fictícios, para que não haja quebra do anonimato referente à normatização ética da pesquisa em manter sigilo das identidades dos participantes. A escolha dos nomes deve-se ao interesse por esportes demonstrado pelos alunos nas observações das aulas de Educação Física e dos treinos para os Jogos Escolares do Paraná (FIGURA 12), nos quais cada um realizou uma função no processo de preparação e treinamento, assim denominamos os alunos conforme suas aptidões esportivas.

FIGURA 12 - ALUNOS DA ESCOLA ENICEIA

Fonte: Arquivos da Autora (2019).

O total de onze alunos foi acompanhado na Escola Eniceia, mas no dia das entrevistas, faltaram dois, por isso o (QUADRO 18) apresenta nove alunos.

QUADRO 18 - ENTREVISTA ALUNOS ESCOLA ENICEIA

ALUNOS	ANO DE MATRÍCULA	SEXO	IDADE	DEFICIÊNCIA	ESCOLA ESPECIAL E/OU ESCOLA REGULAR
Lateral Direito	2003	Masculino	27 anos	Intelectual	EE
Goleiro	2005	Masculino	25 anos	Intelectual	EE
Meia Atacante	2007	Masculino	21 anos	Intelectual	ER e EE
Zagueiro	2009	Masculino	21 anos	Intelectual	ER e EE
Treinador	2009	Masculino	18 anos	Intelectual	ER e EE
Atacante	2010	Feminino	20 anos	Intelectual	ER e EE
Torcedor	2010	Masculino	19 anos	Intelectual	EE
Volante	2011	Masculino	20 anos	Intelectual	EE
Lateral Esquerdo	2011	Feminino	21 anos	Intelectual	ER e EE

Fonte: Dados da autora (2020).

Os nomes fictícios dos alunos da Escola Mantoan (QUADRO 19) foram motivados pela proposta de atividade desenvolvida pela professora e alunos na atividade de panificação da escola, onde cada um realizou uma função no processo de criação de pães, bolos, assim denominamos os alunos conforme suas aptidões na atividade presenciada pela pesquisadora nas observações em campo. A turma da professora da Escola Mantoan tem sete alunos, porém, no dia da entrevista estavam presentes apenas quatro deles.

QUADRO 19 - ENTREVISTA ALUNOS ESCOLA MANTOAN

ALUNOS	ANO DE MATRÍCULA	SEXO	IDADE	DEFICIÊNCIA	ESCOLA ESPECIAL OU ESCOLA REGULAR
Boleira	1995	Feminino	41 anos	Paralisia Cerebral	ER e EE
Decorador	2014	Masculino	40 anos	Síndrome de Down	ER e EE

Padeiro	Desde os dois anos de idade	Masculino	36 anos	Intelectual	EE
Confeiteira	Não sabia a data, mas há muito tempo	Feminino	55 anos	Intelectual	EE

Fonte: Dados da autora (2020).

O perfil dos familiares foi construído após as dialogias que relataram histórias de vida, luta, sobrevivência, renúncia e conflitos familiares para criarem seus filhos perante um quadro de negligência dos direitos humanos das pessoas com deficiência, em diferentes contextos de suas realidades sociais, conversas que ficaram registradas em nossa mente e alma em meio a esta atmosfera transformadora que adveio no andamento das entrevistas semiestruturadas. A seguir o (QUADRO 20) com o perfil dos familiares da Escola Eniceia:

QUADRO 20 - ENTREVISTA FAMILIARES ESCOLA ENICEIA

PARENTESCO	PROFISSÃO	RAÇA	IDADE	NÚMERO DE FILHOS
Mãe	Camareira Hotel	Branca	59 anos	1
Tia	Diarista	Parda	43 anos	4
Mãe	Catadora de Lixo -Brechó	Negra	55 anos	7

Fonte: Dados da autora (2020).

Em seguida, o (QUADRO 21) com o perfil dos familiares da Escola Mantoan:

QUADRO 21 – ENTREVISTA FAMILIARES ESCOLA MANTOAN

PARENTESCO	PROFISSÃO	RAÇA	IDADE	NÚMERO DE FILHOS
Mãe	Aposentada	Parda	63 anos	7
Mãe	Professora Aposentada	Branca	59 anos	2
Tia	Diarista	Parda	60 anos	3

Fonte: Dados da autora (2020).

Utilizamos a ferramenta dos mapas conceituais como um primeiro exercício de sistematização dos dados levantados, a fim de organizar uma síntese dos dados produzidos no campo da pesquisa. Para Novak e Cañas (2007), os mapas conceituais são gráficos sistematizados hierarquicamente para organizar e representar um campo de conhecimento, considerando a configuração e os objetivos propostos para a

utilização desta ferramenta como análise científica nas etapas dos procedimentos metodológicos[69].

Com esse intuito, os mapas conceituais representam de maneira significativa as etapas da construção e estruturação do levantamento de dados produzidos nas entrevistas, auxiliando a organizar temáticas e categorias de análise, bem como outros aspectos de interesse conceitual e ideológico de modo sistemático e abrangente no processo de investigação. Como ferramenta metodológica organizativa dos dados, os mapas conceituais permitem apresentar conceitos e aspectos que foram recorrentes nas entrevistas semiestruturadas, depreendendo em que medida há relações e desdobramentos dos princípios do Modelo Social da Deficiência/*Disabilities Studies* e do campo da política de educação inclusiva nacional e estadual. Os mapas conceituais permitem apreender a oferta e formas de organização dos programas e serviços de transição para a vida pós-escolar dos alunos/as com deficiência intelectual nas escolas. Portanto, o uso de mapas conceituais vai colaborar para a análise da cena dialógica delineada nas entrevistas, nas observações das práticas dos profissionais, registros do diário de campo e do processo de levantamento documental, possibilitando uma sistematização sobre o objeto de estudo.

Para a elaboração dos mapas conceituais utilizamos o programa CmapTools[70] (CAÑAS, 2007), desenvolvido no Instituto para a Cognição Humana e Mecânica[71], sendo que este software auxilia na etapa de registros conceituais da pesquisa.

A leitura e a releitura são etapas importantes na sistematização dos mapas conceituais, pois o autor Ausubel (2003), teórico que constituiu a aprendizagem significativa, considera que novos conhecimentos são apreendidos pelas pessoas, sustentados em conceitos já adquiridos em sua estrutura cognitiva. Assim, o conceito que foi trabalhado, e faz parte da estrutura cognitiva de uma pessoa, é chamado por ele de conceito subsunçor, o qual dará origem a uma outra aprendizagem significativa e de reflexão (MOREIRA, 2006).

---

[69] Tradução Livre da autora: "Los mapas conceptuales son gráficos jerárquicamente sistematizados para organizar y representar un campo de conocimiento, considerando la configuración y los objetivos propuestos para el uso de esta herramienta como un análisis científico en los pasos de los procedimientos metodológicos (NOVAK E CAÑAS, 2007).

[70] Disponível para download em: <http://cmap.ihmc.us>.

[71] *Institute for Human and Machine Cognition* – IHMC.

Na construção dos mapas respeitamos os relatos e posicionamentos manifestados pelos sujeitos da pesquisa (os profissionais, alunos e familiares), sem desconsiderar palavras de intencionalidade e subjetividade relativas a algumas categorias de análise que elegemos para organizar as informações: **transição para a vida pós-escolar**, **mercado de trabalho**, **organização pedagógica da escola**, **modelo médico**, **escola básica na modalidade de educação especial, organização administrativa da escola**, **planejamento educacional individualizado.**

Assim, nos mapas conceituais produzidos, a nossa intenção foi de revelar conceitos que se conectam por similaridade ou discordância nas falas dos entrevistados e que podem revelar concepções que circulam nas escolas através dos conceitos e proposições que formaram a empiria das entrevistas no levantamento de campo.

O mapa conceitual possibilitou entendermos conceitos que a teoria nos apresentou, na interligação da empiria do campo e dos procedimentos metodológicos. Ausubel (2003) diz que a aprendizagem significativa ocorre quando um saber novo se liga, como uma âncora, aos saberes precedentes, sustentando e reinventando esse saber precedente, em outras definições e experiências cognitivas.

A análise contextual dos discursos enunciados pelos profissionais, alunos e familiares ocorreu através da contextualização na perspectiva bakhtiniana. Assim, relacionamos práticas pedagógicas e a constituição de identidades individuais dos sujeitos da pesquisa nos discursos de exclusão e inclusão no processo de transição para a vida pós-escolar, apontando os diferentes modos de interpretação do contexto em que estão inseridos. Para Bakhtin (1992), o sujeito permanecendo sujeito, não pode ficar mudo, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico, porque as ciências humanas são constituídas no encontro desses sujeitos, de pessoas que falam e não devem se tornar mudos.

Informo, por fim, que os dados levantados em campo no período de maio a julho de 2019, e, posteriormente, à banca de qualificação, com meu retorno a campo, no período de dezembro/2019 a fevereiro de 2020 foi um processo de cooperação mútua e atenciosa construído com os profissionais, alunos e familiares. Portanto afirmo que fui muito bem recebida em ambas as escolas, tive acesso aos documentos para análise, conheci a estrutura física das escolas, participei por meio de convite de eventos, lanches na sala dos professores, sempre sendo tratada com respeito e apoio

às minhas necessidades de pesquisa; assim, a cada dia fui construindo minha identidade de pesquisadora de forma significativa e harmoniosa.

Na próxima seção apresentamos os conceitos e perspectivas nas vozes dos nossos participantes com o intuito sistematizar e fundamentar a práxis com o campo epistemológico de nossa pesquisa.

4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA: PONTOS E CONTRAPONTOS NA VOZ DOS PROFISSIONAIS

As entrevistas semiestruturadas realizadas com as coordenadoras pedagógicas descrevem a organização administrativa e pedagógica das escolas, as quais caracterizam categorias de análise desta pesquisa, as quais destacamos novamente: **transição para a vida pós-escolar**, **mercado de trabalho**, **organização pedagógica da escola**, **modelo médico**, **escola básica na modalidade de educação especial, organização administrativa da escola** e **planejamento educacional individualizado.**

Assim, iniciamos a análise com os relatos sobre a organização pedagógica das escolas que envolvem detalhes das equipes multiprofissionais, atendimentos oferecidos, além de aspectos do financiamento, legislação e matrículas efetivadas.

Os relatos das coordenadoras das Escola Eniceia e Mantoan sobre suas funções são condizentes com o Regimento Interno e o PPP das escolas, quando afirmam que integram a administração escolar e realizam apoio direto aos professores, pais, direção, agentes educacionais e equipe de saúde. Como já discutimos nos capítulos anteriores, acreditamos que a inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência exige uma ação essencialmente pedagógica (FERNANDES, 2008), descontextualizada de condutas médicas e/ou terapêuticas em território escolar.

Quando se fala em limite de idade para atendimento, as coordenadoras das duas escolas relatam que não existe terminalidade de idade. A coordenadora da Escola Eniceia diz:

> *“E essa é uma barreira muito grande, porque a gente não tem uma porta de saída.... Gostaríamos muito de atender os alunos pequenos, que precisam de estimulação, mas não*

> *temos aonde acomodar os alunos mais velhos, eles não têm para onde ir" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Nesta fala percebemos que a inclusão social e profissional dos alunos com idade avançada não foi realizada, já que permaneceram no mesmo local de ensino por anos ilimitados. Ao nos relatar que a idade dos alunos está entre três meses e quarenta e quatro anos, e que na EJA tem cem alunos, totalizando trezentos e trinta alunos matriculados na escola, constatamos que, comparando os dados, estes divergem do regimento da escola.

A Escola Eniceia não recebe alunos novos devido à falta de estrutura e não tem encaminhamento para os alunos adultos, pois atende convênios escolares com as prefeituras de Curitiba; Colombo, Pinhais, São José dos Pinhais; Almirante Tamandaré e Fazenda Rio Grande, conforme consta no PPP. Na observação, fiz alguns registros da estrutura, espaços que demonstram a organização administrativa e pedagógica da escola para o atendimento educacional e clínico-terapêutico dos alunos matriculados em todas as modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA), com a gentil companhia de um aluno que apresentou todos os espaços da escola, conforme (FIGURA 13) a seguir:

FIGURA 13 - ESPAÇO DA ESCOLA ENICEIA

Fonte: Arquivos da autora (2019).

Já a coordenadora da Escola Mantoan, informou que há 234 alunos matriculados oficialmente na EJA (cento e dezesseis pela manhã e cento e dezoito à tarde), visto que, os alunos estão matriculados meio período, porém estudam em período integral, porque o transporte SITES oferece serviço somente para alunos do período integral. O perfil socioeconômico dos alunos é de baixa renda, moram em Curitiba e cidades próximas como: Almirante Tamandaré, Campo Magro, São José dos Pinhais e Campo Largo, com as quais a escola mantem convênio financeiro. A faixa etária dos alunos é de dezesseis a setenta anos de idade, que condiz com o PPP e as normas do Parecer 07/14 que analisamos.

No conjunto de fotos a seguir (FIGURA 14), apresentamos a estrutura pedagógica que recebe os alunos para a escolarização e atendimento clínico-terapêutico.

FIGURA 14 - EST RUTURA PEDAGÓGICA ESCOLA MANTOAN

Fonte: Arquivos da autora (2019).

Em um certo momento da entrevista, a coordenadora da Escola Mantoan conta-nos que o trabalho com os alunos com deficiência é "*muito gratificante, porque recebo muito amor, é muita compreensão da parte deles e da nossa, mas não é fácil de 'lidar', acho que esta palavra define melhor minha atuação"* (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN). Desta forma há uma grande empatia pelos alunos, mas também demostra os desafios educacionais enfrentados na escolarização de alunos com deficiência.

Como descrito nos documentos das escolas e nas entrevistas com as coordenadoras, a organização administrativa está pautada nas orientações da SEED para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.

Isto posto, compreenderemos agora a perspectiva conceitual em relação às Unidades Ocupacionais de trabalho e os tipos de programas e serviços terapêuticos, de escolarização e formação acadêmica e profissional dos alunos/as, no período pós mudança para escola especial, através das dialogias conceituais e formadoras atribuídas às percepções das coordenadoras pedagógicas.

Na opinião da coordenadora da Escola Eniceia, a organização pedagógica até ano passado era pautada no Parecer 07/14, considerado como a "bíblia" da escola para orientação no atendimento aos alunos. Porém, nas reuniões pedagógicas com a SEED foi questionado sobre o rendimento acadêmico dos alunos com idades mais avançadas e com maior comprometimento intelectual depois da transformação em Escola Básica na Modalidade de Educação Especial, principalmente no aspecto da oficialização de conteúdos pedagógicos, muitas vezes, divergentes com a condição cognitiva do aluno. Então, surge o Plano Bicameral com o intuito de resgatar o currículo funcional na aprendizagem educacional dos alunos, com a proposta de cronograma escolar, sobre o qual a coordenadora explica que,

> *"A escola tem turmas que não adianta você trabalhar o pedagógico formal, o aluno não vai se apropriar, não vai ser nada bom para vida dele, deste modo por que não transformar esse currículo formal num currículo funcional? Tem aluno ali que a gente fica insistindo trabalhar pedagogicamente o "A, B,C", se ele não sabe nem tirar uma jaqueta e vestir. Então, o que é mais funcional para ele no momento? É ele aprender a se virar (informação verbal)" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Entendo que a educação verdadeiramente acontece quando ocorre a compreensão prática de que "as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais,

respeitando as necessidades de qualquer dos alunos" (CARVALHO, 2004, p. 26), diferentemente da fala acima que reflete apenas um posicionamento educacional.

No tópico de critério para escolha dos professores para as turmas, a coordenadora explica que:

> *"Permitimos que os professores escolham a turma que gostariam de trabalhar, mas é claro que às vezes, temos que interferir, porque percebemos que ele não tem o perfil para a turma, porque deixamos bem claro que em primeiro lugar está o bem-estar do aluno, pois o professor consegue adaptar, o aluno é mais difícil" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

A formação dos professor está de acordo com o Regimento Interno da escola, porém a coordenadora pensa que:

> *"O professor só fica dentro da escola especial quando realmente tem o perfil, não tem pena dos alunos, porque não dá para você trabalhar com pena dos alunos, "aí coitadinho", não! O professor tem que ver possibilidade no aluno, "tem até que ver" no que ele é capaz, se tem um atraso, se é capaz de dar conta "se não aprende nesse ano é no outro e no outro ano", quantos anos o aluno precisar. Sabe eu vejo, que só fica na escola professor que está disponível, aquele professor que se encanta, porque isso é encantador, e eu não me imagino fora disso" (COORDENAÇÃO ESCOLA ENICEIA).*

Diante desta fala, entendo que o professor deve receber formação adequada e específica para desenvolver com seus alunos uma aprendizagem significativa e produtiva, para isto, qualidades específicas podem facilitar e contribuir positivamente com o seu trabalho, como: "as capacidades (habilidades, propensões e conhecimento), ações (atividades, desempenho e comportamento) e os pensamentos (cognição, metacognição e emoções)" (SHULMAN *apud* RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p.44).

Os objetivos do processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos nas turmas da escola são representados nesta fala da coordenadora:

> "*Quando o aluno não consegue se alfabetizar ou cumprir objetivos de escolarização formal previstos para o EJA-II, a escola vai estimulando e procurando estratégias diferentes, pois não tem uma certificação, é uma fase única" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Em minha experiência como professora de alfabetização de jovens e adultos, a metodologia de trabalho era marcada pela percepção de que o processo de aprendizagem dos alunos é contínuo e complexo, e requer envolvimento de professores, alunos, gestores e familiares, em uma ação dinâmica de aprendizado em meio à diversidade (VIEIRA; OMOTE, 2018).

As adaptações realizadas nas formas de avaliação são respaldadas no Parecer 07/14, que, conforme fala da coordenadora são feitas "*através da observação do dia-a-dia, não existe o certo ou errado, cada aluno tem o seu ritmo, seu momento, faz do seu jeito, como pode" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).* Concordo com esta fala no aspecto de que a aprendizagem se constrói diariamente e quando Arroyo (2011, p. 310) afirma que "diante de vivências tão diversas que os mestres e educandos levam para as escolas, não temos o direito a impor uma única concepção do tempo".

A coordenadora caracterizou em linhas gerais a diferença e os objetivos entre o trabalho em cada uma das unidades: Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida: "*aprender a viver "aí fora", e no dia a dia autonomia, independência*"; Unidade Ocupacional de Produção: "*é aprender talvez algum trabalho informal, que amanhã depois possa aumentar a renda*" e Unidade Ocupacional de Formação Inicial: "*é a iniciação para o mercado de trabalho" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).* Assim, ela acredita que todas as unidades estão entrelaçadas.

Deixo registrado que esta fala de que as unidades estão entrelaçadas não estão alicerçadas com os meus registros nos diários de campo e nas observações que realizei na rotina diária, por meio das falas dos alunos e da dinâmica pedagógica separada por turmas e objetivos de aprendizagem: bijuterias, cozinha, artesanato, etc.

A organização do trabalho pedagógico da Escola Mantoan assemelha-se muito à Escola Eniceia seguindo a diretriz teórica e legal do Parecer 07/14 (SEED/PR), conforme a coordenadora. Em linhas gerais, ela descreve que as treze turmas são homogêneas, com máximo de 10 alunos e um professor com um assistente pedagógico que atende a quatro turmas. Os professores realizam o planejamento da aulas através do "*Plano Político Curricular e o Currículo Básico, selecionam as disciplinas que tem que ser trabalhadas e adaptam para o plano de trabalho, acontece semestralmente" (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN).*

O processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos nas turmas, segundo a coordenadora, é disposto nas unidades ocupacionais de horta, jardinagem, estufa de plantas, panificação, arte em tecido, arte em papel, artesanato e bijuterias e em "*quatro turmas que trabalham só o currículo funcional através do interesse de aprendizagem dos alunos, porém o objetivo maior é manter o aprendizado que eles já adquiriram" (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN).* Assim, entendi que a forma de organização pedagógica ocorre por meio de unidades estabelecidas no PPP, mas

os professores reunidos no Conselho de Classe anual indicam o remanejamento ou não dos alunos para outra turma.

A Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida, na percepção da coordenadora,

> *"Realiza atividades de vida diária (AVDS) e atividades (APPS) como higiene, o dia da beleza, não mudou muito em relação à proposta anterior do currículo funcional antes da transformação em escola básica, só acrescentou" (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN).*

Na nossa análise documental anterior, estas atividades AVDS e APPS não constam no PPP e na Proposta Pedagógica Curricular da escola. Já a Unidade Ocupacional de Produção teria o objetivo para o mercado de trabalho e a Unidade Ocupacional de Formação Inicial: é uma técnica, então

> *"Os alunos vão para horta e plantam, aprendem os nomes das ferramentas, para que servem, onde usar, e no artesanato a mesma situação, cada aluno participa somente de uma unidade" (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN).*

Para participação na panificação, o critério utilizado é de que o aluno conheça o corpo e saiba fazer sua higiene pessoal, porque na escola *"a maioria dos alunos têm muita dificuldade com a higiene pessoal, então tentamos buscar os alunos que compreendam esta regra básica para o trabalho com alimentos" (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN).* Acredito que o trabalho com o foco na autonomia pessoal e social deve ter o alcance para todos os alunos e a participação diversificada de todos eles em diferentes contextos, pois "o papel da escola inclusiva é educar para a vida, formar cidadãos conscientes e reflexivos da realidade em que estão inseridos, com autonomia e solidariedade" (GUARDA; OLIVEIRA, 2007, p.5).

A avaliação acontece conforme o PPP da escola, mas a coordenadora informou que o "*relatório não é entregue à família, somente em caso de transferência ou solicitação do Ministério Público que enviamos o relatório, se não, fica arquivado na escola" (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN).* Neste sentido, percebo a perda do foco do instrumento de avaliação porque é de suma importância que a família esteja informada sobre o processo ensino-aprendizagem, o aluno (ou seu responsável) tem direito às informações de sua vida acadêmica envolvendo rendimento, notas, avaliações e número de faltas, portanto, é indiscutível o direito dos pais às informações sobre o rendimento educacional do filho conforme previsto no Art.

1.634 do Código Civil, segundo o qual compete à família dirigir a educação e criação dos filhos (BRASIL, 2002) .

Quando os alunos não conseguem se alfabetizar, a coordenadora diz que:

> *"Não acontece nada, eles continuam, às vezes tentamos mudança de turma, para vermos se o aluno vai render mais em uma turma ou não, mas ele não é retido, ele não vai ter que sair da escola, e não vai "nem ter" que reprovar de ano, eles continuam na mesma série" (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN).*

Em termos, percebo que não há alunos que concluíram o EJA, pois não tem terminalidade, eles iniciam e permanecem, com ou sem desenvolvimento.

Diante desse contexto, considero que terminalidade específica fortalece o abandono dos profissionais no investimento e comprometimento no percurso acadêmico do aluno com deficiência, favorecendo a discriminação e preconceito para com as pessoas com deficiência, mesmo que "não se justifique terminalidade específica com base na deficiência" (BRASIL, 2015), mas diante desta fragilidade, possam sim, ser redirecionados os sistemas educacionais para aprendizagens com flexibilidade curricular imersas na concepção de educação inclusiva pautada no direito humano de escolarização destes alunos.

Na análise das falas das coordenadoras, a organização pedagógica está alicerçada na parceria com outros profissionais e que ocorre de forma que estes profissionais de diferentes áreas participem do processo de escolarização e na concepção da educação especial e no atendimento clínico-terapêutico.

Fala distinta à teoria e concepção de educação apresentadas nesta pesquisa em que se compreende que a organização do trabalho pedagógico deve assumir a orientação inclusiva, estimulando nos alunos o aprender e o saber pensar, pressupostos essenciais à (re)construção do conhecimento com formulação individual, progressiva e autônoma (CARVALHO, 2014).

No olhar das professoras, a organização pedagógica em relação aos objetivos do processo de escolarização formal, da metodologia aplicada nas unidades ocupacionais de trabalho, do planejamento e avaliação dos alunos/as é sistematizada da mesma forma que os documentos das escolas registram.

Segundo a entrevista da professora da Escola Eniceia, o trabalho pedagógico é desenvolvido dentro do currículo da EJA e das normas do estado do Paraná. Os alunos durante a semana trabalham o currículo pedagógico em quatro dias, e uma vez por semana o currículo funcional (bijuterias), mas não é formação profissional.

Realiza planejamento e plano de trabalho, a sua turma *"é homogênea, trabalha objetivos iguais da EJA, mas o atendimento e avaliação são individuais, respeitando as particularidades e o ritmo de desenvolvimento de cada aluno, todos são (PROFESSORA ESCOLA ENICEIA).*

Seguem alguns registros da dinâmica realizada em sala de aula (FIGURA 15):

FIGURA 15 - ESCOLARIZAÇÃO ESCOLA ENICEIA

Fonte: Registros da autora (2019).

Quando não atinge o objetivo de escolarização da EJA, *"o aluno entra em processo, lança-se outro objetivo, que ele atinja, ele vai ter que atingir, dentro da limitação dele" (PROFESSORA ESCOLA ENICEIA).* Afirmo nosso posicionamento de que à medida que os alunos se sentirem acolhidos em suas angústias e dúvidas, poderão construir novas estratégias e re(construir) conhecimentos e práticas educacionais que capacitem e potencializem suas habilidades perante os desafios acadêmicos.

A professora da Escola Mantoan expõe que a organização metodológica dos programas da escola está centralizada nas turmas de EJA, oficinas e turmas funcionais. Na sua turma, a faixa etária é de 18 a 50 anos de idade com deficiência

intelectual e múltiplas. O critério de agrupamento de alunos é feito pela direção pedagógica e avaliação dos professores, já "*o currículo sempre foi feito com adaptações, o planejamento é para a turma, mas as estratégias são individuais" (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN)*. Confesso que esta fala aparentemente demonstra duas posturas opostas, pois se as estratégias são individuais, como fazer um planejamento para toda turma com características específicas do desenvolvimento de cada aluno? Então, ressalto a indispensável e essencial utilização do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e sua orientação teórica apresentada nesta pesquisa, para que os objetivos intelectuais, cognitivos e sociais sejam alcançados de forma produtiva e eficaz na conduta educacional dos alunos com deficiência. A próxima seção analisará o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), através do mapa conceitual.

Todavia, no registro fotográfico de minha observação (FIGURA 16), podemos verificar a mesma atividade para todos e com atendimento individual quando o aluno apresenta dificuldades, mas com a mesma forma de interação entre professor e aluno:

FIGURA 16 - ESCOLARIZAÇÃO ESCOLA MANTOAN

Fonte: Registros da autora (2019).

Não há reprovação, terminalidade, apenas remanejamento de alunos: *"olha fica tudo como está mesmo, não tem como integrar, não tem como ele subir, não tem como abaixar, não tem como reprovar né, os alunos chegam aqui na escola e não tem uma idade para sair" (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).* Realmente demonstra ser um caminho triste e desmotivador. Então, o que fazer com este aluno, sem esperança, sem orientação, sem perspectiva? Diante disso, compactuo com a ideia de alterar de maneira sensível nosso pensar e agir com os alunos, "se queremos promover a inclusão não devemos partir da exclusão, mas sim dela própria – a

inclusão" (RODRIGUES, 2001, p. 98). As Unidades Ocupacionais são descritas pelas professoras de maneiras diferenciadas no aspecto dos objetivos de cada uma, conforme (QUADRO 22):

QUADRO 22 - DESCRIÇÃO DAS UNIDADES OCUPACIONAIS

UNIDADE OCUPACIONAL	PROFESSORA ENICEIA	PROFESSORA MANTOAN
QUALIDADE DE VIDA	Para alunos que não tem atendimentos com terapias.	Eu acho que é o trabalho funcional, acontece com as quatro turmas funcionais que a escola tem.
PRODUÇÃO	Trabalho de produção artesanal.	É o artesanato, das turmas do outro prédio, que fazem as coisas para venderem.
FORMAÇÃO INICIAL	Trabalho com o pedagógico – minha turma está inserida aqui.	São as turmas da EJA, mais a oficina.

Fonte: Dados da autora (2019).

As interpretações das professoras demonstram que o público-alvo é segmentado pelo tipo e grau de deficiência e que as práticas pedagógicas identificam o forte discurso de educação especial e segregação ao estabelecer uma hierarquia entre os alunos, na medida que o Parecer 07/14 domina os passos e mãos dos participantes da organização pedagógica.

Percebemos nos discursos das entrevistadas facilitadores e barreiras na escolarização dos alunos com deficiência na EJA e nos programas de transição para a vida pós-escolar. As barreiras foram apresentadas por meio da negação do envolvimento dos pais, do currículo engessado, falta de parcerias e efetivação profissional no mercado de trabalho. Os facilitadores propostos na documentação estão na perspectiva teórica que ressalta abordagens multidisciplinares que valorizam o ritmo e habilidades do aluno na aprendizagem, embasada em direitos humanos, inclusão social e profissional, ritmo do aluno, porém são ambíguas e não condizem com a organização administrativa e pedagógica relatada pelas profissionais da escola.

4.3 TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: LIMITES E PERSPECTIVAS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS

> *"Cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história"*
>
> *Mikhail BAKHTIN, Estética da Criação Verbal, (2003, p.309)*

No desígnio de compartilhar informações e novos conhecimentos que possam responder às indagações levantadas inicialmente nesta pesquisa: sob que concepções e práticas da educação inclusiva nacional ocorreu a implantação das Escolas Básicas na Modalidade de Educação Especial no Paraná, a partir de 2013? Como os pressupostos dos modelos clínico-terapêutico e social da deficiência operam na organização curricular dos programas e serviços ofertados aos alunos/as com deficiência intelectual nas escolas investigadas?

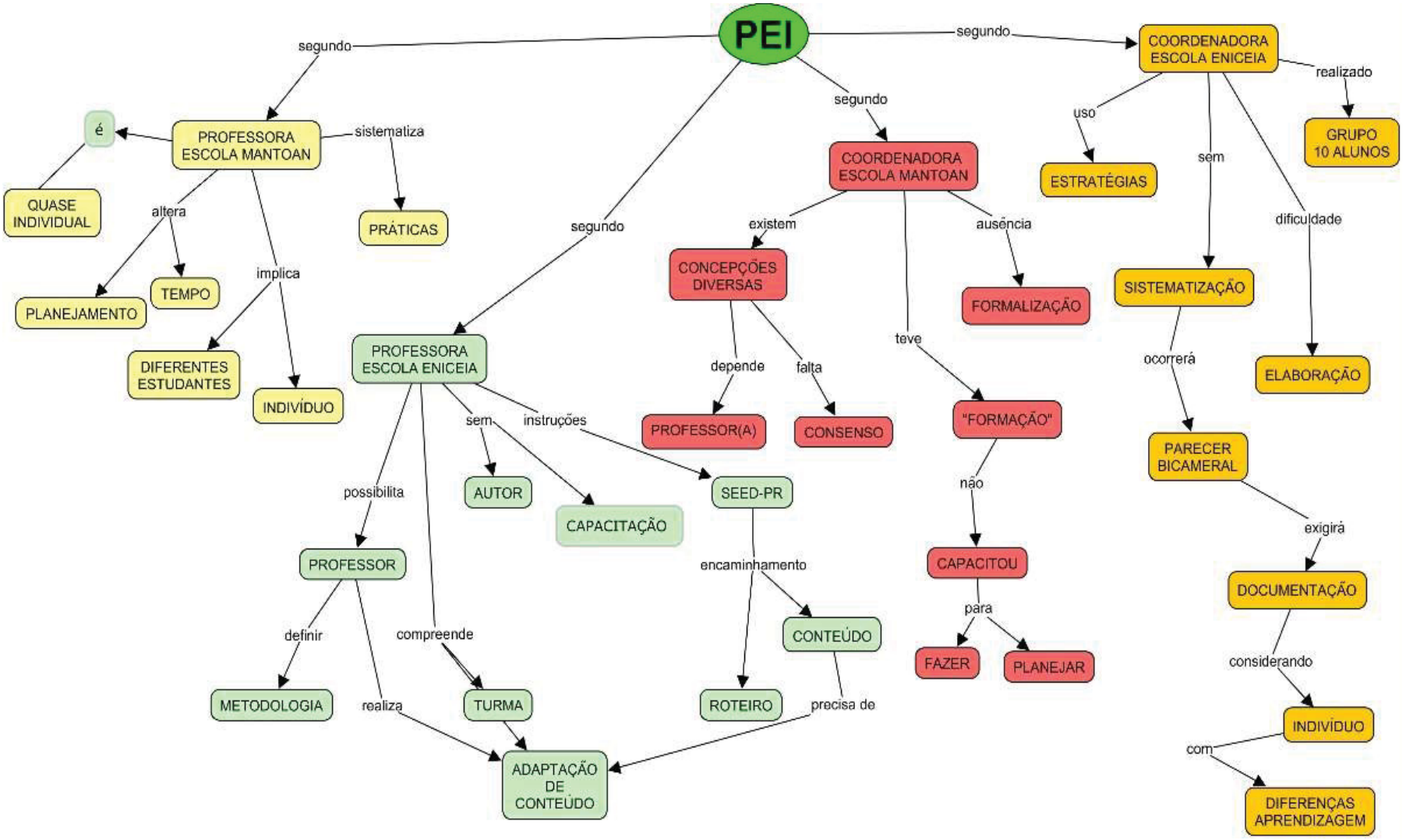
Tendo em vista esses questionamentos, investigamos intrinsicamente as questões em detrimento ao modelo social da deficiência e suas implicações em programas de transição para a vida pós-escolar, articulando direitos humanos e a concepção da diferença aos cenários políticos internacionais, nacionais e no Estado do Paraná em nossa análise. Na opinião de Bakhtin os discursos se estabelecem em relações contraditórias em meio a conflitos que significam uma narrativa onde:

> A palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 1997, p. 41).

Acreditamos que a concepção da análise dialógica do discurso nos direciona à estruturação dos dados levantados em campo e que se consubstanciam em textos verbais e não-verbais representados simbolicamente nos significados que os profissionais, alunos e familiares atribuíram ao processo de transição para a vida pós-escolar, nas escolas especiais em Curitiba.

Apresentamos o primeiro mapa (FIGURA 17) com a concepção dos profissionais sobre o PEI, o qual é uma ferramenta necessária no processo de transição para a vida pós-escolar e que tem como objetivo uma aprendizagem focada nos interesses e necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Faz parte do nosso aporte teórico, visando ao trabalho da autonomia desses sujeitos através do currículo funcional que os capacite para as atribuições da vida adulta.

FIGURA 17 - MAPA PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)



Fonte: A autora (2019).

Na entrevista com a coordenadora da Escola Eniceia compreendi que, na nova proposta do Plano Bicameral, o planejamento será realizado através do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), uma exigência curricular da SEED/PR. Na utilização do PEI, cada professor trabalhará um objetivo geral, mas com estratégias diferentes para as necessidades acadêmicas de cada aluno em sala de aula, como ela exemplifica:

> *"Vamos pegar a turma da professora B por exemplo, com 10 alunos, ela fazia o planejamento para esses 10 alunos de uma maneira geral com as mesmas estratégias, objetivos e conteúdos, mas agora no Parecer Bicameral vai ser exigido um planejamento individual para cada aluno, não que o professor já não fizesse isso, ele já faz" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Em meu entendimento, haverá um planejamento para todos os alunos com estratégias de aprendizagens diferentes e individuais, relatado nesta fala:

> *"A gente sabe que um aluno aprende assim, outro precisa disso, outro daquilo. Ao trabalhar oralidade, com o tema de argumentação ou que o aluno 'se' expresse melhor, 'aí eu vou arrumar' uma estratégia para o aluno 1 e vou avaliar essa estratégia, se ele atingiu ou não o objetivo, e se for o caso terei que buscar uma nova estratégia, um outro canal de aprendizagem" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

A teoria de nossa pesquisa aponta que o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) deve ser elaborado para atender às necessidades educativas dos alunos com deficiência intelectual (DI), considerando seus conhecimentos prévios e suas peculiaridades em aprender, sintetizado em um estilo de aprendizagem individual (TANNÚS-VALADÃO, 2018).

Tanto nas entrevistas das coordenadoras como nas das professoras, notei que todas ficaram preocupadas com a sistematização dos procedimentos pedagógicos do PEI. Apesar de dizerem que já realizam o PEI na prática diária em sala de aula, a sua organização tem se mostrado complexa, como relatado pela coordenadora da escola Eniceia:

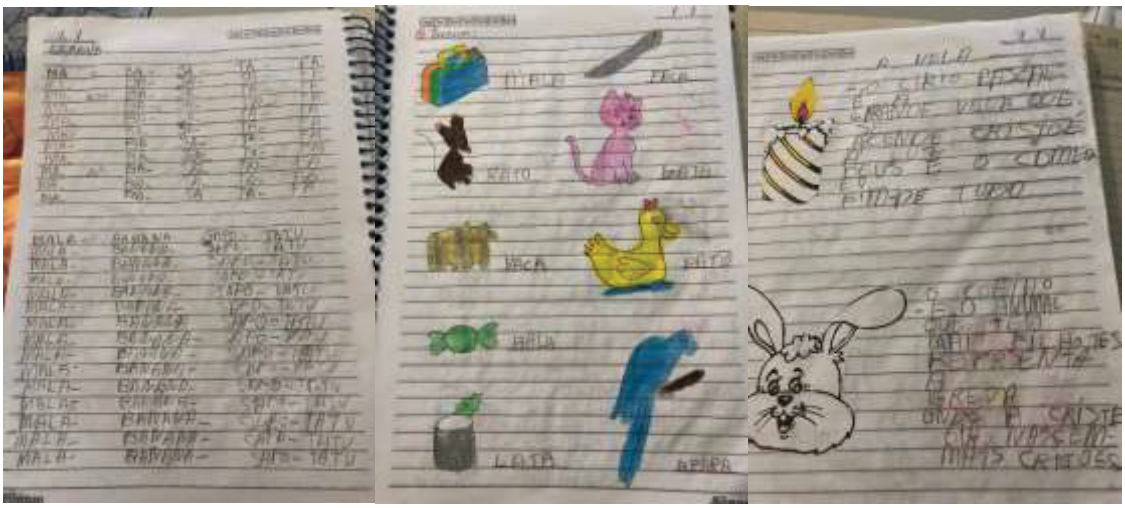
> *"Porque quando a gente 'senta' pra planejar, pra minha turma, eu sei que tal aluno precisa daquela estratégia, mas eu tenho aluno 3 na sala 'que ele' não consegue pegar o lápis tão bem como o aluno 2, ele vai conseguir escrever o nome sozinho, mas vai fazer através do pontilhado, então isso para os professores ficou muito difícil colocar no papel, mas eles já faziam isso" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Na minha visão, a sistematização do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) frente à realidade educacional que vivenciei junto aos professores deveria ter o apoio empírico e científico da coordenação pedagógica e da

SEED/PR, com aporte teórico, técnico e parcerias colaborativas que possam proporcionar segurança para amenizar o desconforto e preocupação do corpo docente.

No registro de minhas observações no diário de campo, constatei que os textos e atividades trabalhados na EJA, nas salas de aula a que tive acesso, são infantilizados e desconexos com a realidade acadêmica dos alunos e muito mais com a notória questão cronológica, pois são jovens e adultos com deficiência realizando as mesmas atividades de cópia, escrita repetição de palavras, caça palavras com patinhos, gatinhos e coelhinho da Páscoa conforme (FIGURA 18):

FIGURA 18 - ATIVIDADES PEDAGÓGICAS ESCOLA MANTOAN



Fonte: Registros da autora (2019).

Verifiquei que a aula expositiva não está bem ajustada com a proposta do plano de aula, sendo que a professora trabalha com o mesmo conteúdo para todos alunos e com o rádio tocando músicas ao fundo, em volume baixo, a pedido dos alunos, conforme observa-se na FIGURA 19.

FIGURA 19 - AULA EXPOSITIVA NA ESCOLA MANTOAN

Fonte: Registros da autora (2019).

As falas dos alunos nas entrevistas evidenciam que eles estão adaptados a uma rotina escolar única, sistematizada para a aprendizagem de todos em um mesmo contexto educacional e formatado. Apesar disso, o relato da aluna boleira da Escola Mantoan demonstra que suas dificuldades acadêmicas têm sido atendidas individualmente quando necessário, conforme a seguinte fala: *"Eu gosto de estudar aqui na escola, aprendi muitas coisas, ler e escrever foi o principal, quando não entendo, a professora me ajuda" (ALUNA BOLEIRA ESCOLA MANTOAN).* Assim, percebi que a relação de aprendizagem com os alunos é constituída perante as dificuldades que surgem no decorrer das aulas, sem um planejamento individual prévio.

Já o aluno da Escola Eniceia disse que: *"na escola regular não aprendia muito, mais brigava com seus colegas, porque não entendia as tarefas, mas nessa escola eu aprendi a escrever, ler, fazer contas e a estudar" (ALUNO TREINADOR ESCOLA ENICEIA).* O relato demonstra que o aluno tinha dificuldades de aprendizagem no seu processo de escolarização no ensino regular. Demarcamos que, na perspectiva inclusiva, as escolas "atendem as diferenças sem discriminar, sem trabalhar a parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender, avaliar. Currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para todos alunos" (MANTOAN, 2003, p. 25).

Assim, refletimos sobre os processos de aprendizagem na construção da alteridade, processo pelo qual nos reconstruímos a partir da relação com o outro, de experiências vivenciadas, do ponto de vista que forma opiniões que traçam novos

caminhos educacionais, pois é conhecendo uma realidade que nos empoderamos do conhecimento real e empírico.

Os familiares das escolas Eniceia e Mantoan concordam com o modelo de aprendizagem e estão satisfeitos com o direcionamento dos professores e coordenadores. Porém, uma situação importante foi identificada na fala de um dos familiares, que percebe que os professores tratam os alunos como crianças e acabam cedendo às vontades deles, que há uma superproteção em relação à pessoa com deficiência em escolas especiais: *"tem momentos que meu filho faz algo errado, ligam da escola para mim, eu dou bronca aqui em casa, e no outro dia que ele retorna para a escola, a professora já estava toda carinhosa e passando a mão na cabeça dele de novo" (MÃE ESCOLA MANTOAN).*

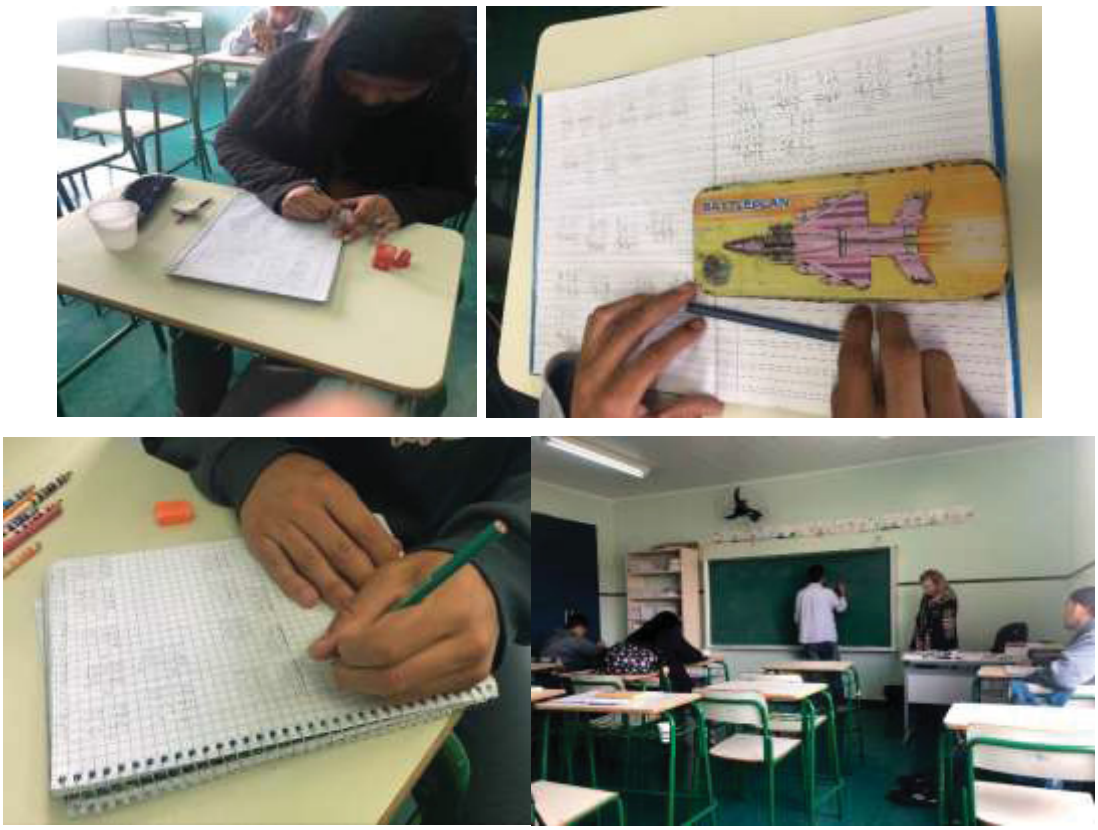
Nas entrevistas, percebi que os familiares infantilizam ou superprotegem os alunos, mesmo sendo jovens e adultos com deficiência, gerando uma cadeia de comportamento inapropriado para o trato com alunos adultos, como orientado pela SEED/PR:

> É extremamente relevante que o professor utilize-se de temas de interesse geral e particular, de procedimentos e instrumentos variados, adaptações curriculares de pequeno e grande porte e, especialmente, metodologias que evitem o assistencialismo, a infantilização e a proteção exagerada, minimizando o risco de adotar atitudes preconceituosas prejudiciais à construção da identidade (PARANÁ, 2016).

O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é trabalhado na turma da professora da Escola Eniceia, mas é importante registrar que não houve formação acadêmica: *"Formação que eles (SEED/PR) dizem que a gente tem: 'Ahh formação, ahh formação ???', não tem" (PROFESSORA ESCOLA ENICEIA).*

A utilização do PEI na escolarização dos jovens e adultos não foi demonstrada durante minha observação, como visto nas figuras da atividade de matemática (FIGURA 20). Os alunos realizam o mesmo encaminhamento pedagógico, com mínimos questionamentos e as hipóteses, os erros são atendidas individualmente, mas da mesma forma, a professora direcionando-se à carteira de cada aluno.

FIGURA 20 - ENCAMINHAMENTO PEDAGÓGICO ESCOLA ENICEIA



Fonte: Arquivos da autora (2019).

Observei que, até mesmo, na metodologia aplicada na aula de Artes, que deveria potencializar a criatividade e o trabalho individual dos alunos, foi proposta a mesma atividade de pintura dos personagens da Turma da Mônica[72], tema desconexo para a idade dos alunos, pois são jovens e adultos com deficiência. Neste caso, certifica-se que os conteúdos não são contextualizados com a realidade sociocultural dos alunos, conforme o nosso roteiro de observação (FIGURA 21):

[72] Turma da Mônica. A "Turma da Mônica" é atualmente a história em quadrinho brasileira mais publicada no mundo. A primeira tirinha oficial surgiu no ano de 1959, pelas mãos do criador Maurício de Sousa, é composta por diversos personagens secundários e quatro personagens principais. Cascão, o menino que não gosta de tomar banho, Magali, a garota comilona, Cebolinha, o garotinho que troca o R pelo L e, Mônica, a dona da rua, dentuça e brava. Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/home/>. Acesso em 22/01/2020.

FIGURA 21 - AULA DE ARTES ESCOLA ENICEIA

Fonte: Arquivos da autora (2019).

A única informação que a SEED/PR repassa é um roteiro com os conteúdos a serem trabalhados no PEI, o qual é realizado duas vezes por ano, com metodologia desenvolvida pelos professores e aprovada pela coordenação pedagógica:

> *É uma inovação agora, mas eu trabalho há dez anos, sempre fiz PEI no CRAS à tarde. Muitas vezes, para algumas turmas,* ***eu ainda aproveito, muito deles,*** *aqui na minha turma, porque a minha turma tem um nível cognitivo que consigo trabalhar, outras turmas não, você tem que adaptar bastante esta questão dos conteúdos que a Secretaria de Educação repassa (PROFESSORA ESCOLA ENICEIA).*

Grifo porque o PEI é um planejamento educacional individualizado direcionado para o aluno, então, não consigo compreender como a professora consegue reutilizar o PEI para outras turmas, pois conforme teoria apontada anteriormente nesta pesquisa, o PEI prevê em sua perspectiva a individualidade e flexibilidade no apoio aos alunos, e não às turmas ou instituições (KEYES E OWENS-JOHNSON, *apud* TANNÚS-VALADÃO, MENDES, 2003).

A professora da Escola Mantoan relata que o trabalho com o PEI iniciou oficialmente no ano de 2019, apesar de que os professores já utilizavam esta ferramenta, mesmo sem formação, somente não sistematizavam, como vemos em suas palavras:

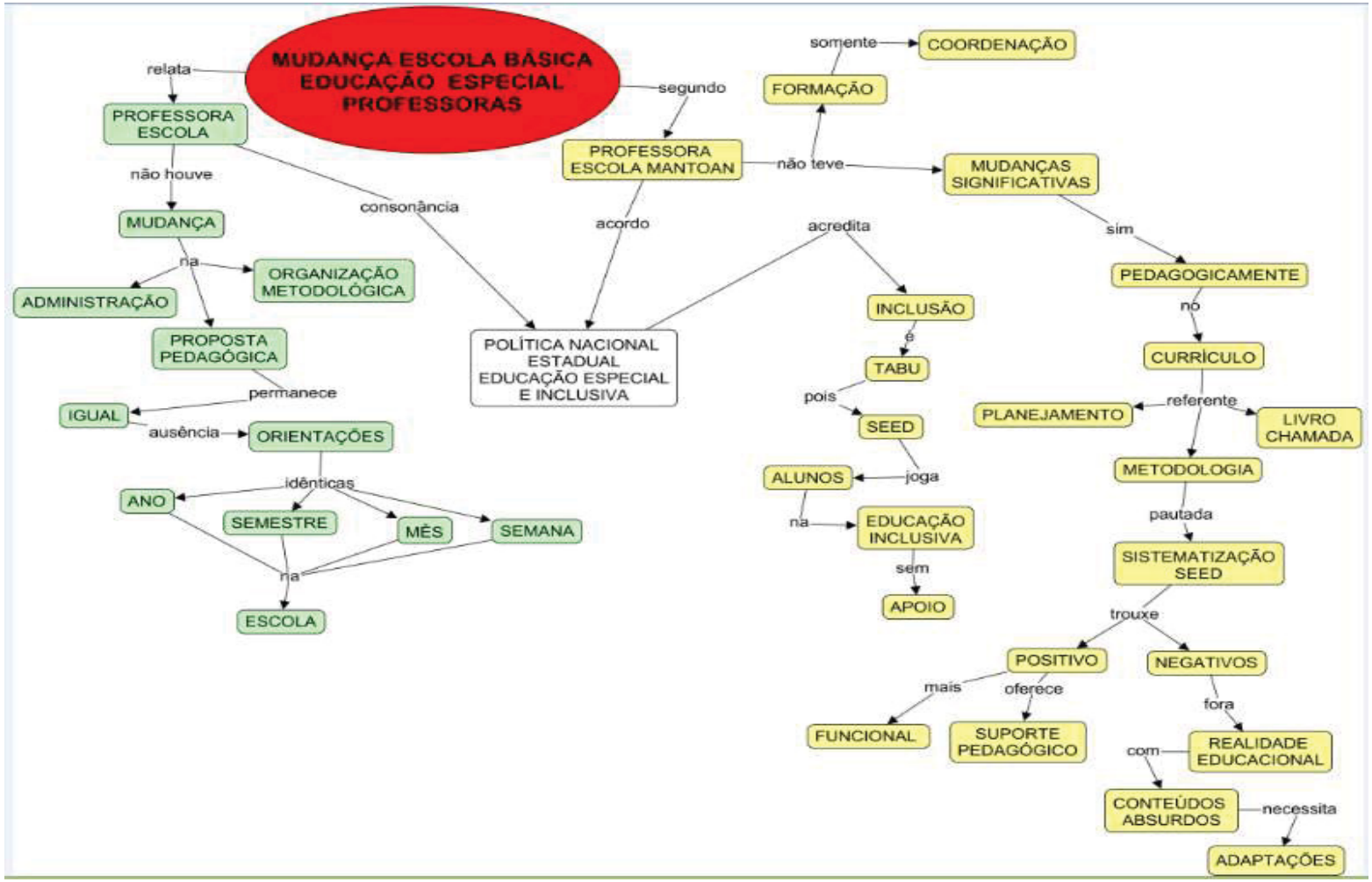
> *"Então eu faço o PEI para o aluno que apresenta mais dificuldade,* ***faço as atividades 'diferente', a mesma atividade, mas de um jeito diferente para ele fazer, dou mais tempo, é tudo 'meio quase' que individual****. Fazíamos nosso planejamento e encaminhávamos para a coordenação, não tinha "assim esse" é do aluno tal, esse é do outro aluno, esse é da aluna "X", não tinha o registro do papel, mas na prática já fazíamos há muito tempo" (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).*

A fala da professora coincide com a da Coordenadora da Escola Eniceia e representa o planejamento centrado na instituição, onde a escola tem o domínio das ações pedagógicas realizadas pelos profissionais no encaminhamento dos alunos perante o interesse e normas da instituição, assim caracterizando um ensino regular, formal, padronizado para todos, sem distinção ou especificidade, pois ao fazer somente atividades diferentes, o professor não está trabalhando as necessidades e particularidades de um aluno com deficiência (MOREIRA; BAUMEL, 2001).

Essas são algumas das análises levantadas com base nos dados construídos nos diálogos das percepções dos entrevistados em relação ao Planejamento Educacional Individualizado (PEI), sendo importante considerar a fala e disponibilidade de cada participante que contribuiu para com a construção de um plano individual de aprendizagem.

A seguir, apresentamos o mapa (FIGURA 22) com os aspectos positivos e negativos referente à mudança das instituições especializadas em escolas básicas na modalidade de educação especial no Paraná, nas perspectivas das professoras, na sistematização pedagógica, administrativa e política.

FIGURA 22 - MAPA ESCOLA BÁSICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSORAS



Fonte: Autora (2019).

As mudanças administrativas e pedagógicas ocorridas na instituição após o Parecer nº 07/14 (SEED/PR) que transformaram as escolas especiais em escolas básicas na modalidade de educação especial, garantindo direitos e atribuindo deveres educacionais serão analisadas diante da oferta de escolarização para alunos com deficiência.

Na avaliação da Coordenadora Eniceia no aspecto administrativo não houve interferência, pois a escola sempre funcionou em meio período. Somente com o projeto piloto GAE (Grupo de Aprendiz Especial) a escola teve uma organização integral ofertando escolarização no período matutino, almoço e a tarde com oficinas da unidade de produção através da confecção de cadernos e agendas. A duração do projeto foi de um ano porque: *"No começo as mães aderiram, mas na metade do ano, 'o que os alunos queriam?' Eles queriam ir para casa, deitar-se no sofá e assistir televisão, não teve continuidade o projeto"* (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA). Assim, verificamos que a escola não tem autorização para funcionamento integral, no caso, a SEED não repassa recursos financeiros para escolarização em dois períodos, o que a obrigaria a cobrir a diferença financeira.

A legislação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que objetiva a realização de vinte metas educacionais, considera que a capacidade de atendimento da educação acontece por meio de financiamento assegurando o direito à educação – metas 19 e 20 (BRASIL, 2014). As mudanças na proposta pedagógica ocorridas na escola após se tornar escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial não foram vistas como significativas pela coordenação da Escola Eniceia, as adaptações foram sendo gradativas:

> *"Olha eu acho que não teve mudança, porque na verdade a gente sempre funcionou como escola, talvez tivéssemos um pouco mais de autonomia em algumas questões, por exemplo, na grade curricular trabalhávamos questões de Atividades de Vida Diária (AVDs) e Atividades de Vida Prática (AVPs) que é o currículo funcional, eram trabalhadas antes dessa questão da escola de Educação Básica, agora não mais" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Conforme análise dos documentos das duas escolas, não encontramos essas questões de atividades de vida diária e vida prática, comentadas pelas duas coordenadoras nas entrevistas. Mas, pesquisando no Portal Dia-a-Dia-Educação, encontramos, no Anexo 4, orientações sobre conteúdo curricular específico para áreas do desenvolvimento e atividades de vida diária e prática para os professores das escolas de Educação Básica na modalidade educação especial:

> O trabalho com as áreas do desenvolvimento e atividades de vida diária e prática se referem a um conteúdo curricular específico da Escola Especializada. O objetivo é criar condições para que crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual e/ou transtornos, de acordo com suas potencialidades e dificuldades, possam desenvolver hábitos e criar condições para participar ativamente do ambiente em que vive (PARANÁ, 2019).

O ponto negativo comentado pela coordenadora refere-se ao encaminhamento pedagógico que a SEED faz para a escola, caracterizando uma "*organização pedagógica de conteúdos, que não tem nada a ver com a realidade da "gente", porque eu acho até que "a gente era mais feliz", quando podíamos ter a nossa grade curricular, algumas coisas se perderam nesse processo" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

A teoria de nossa pesquisa aponta para um currículo na EJA e na Educação profissional que não seja fechado e engessado, sob pena de ser ineficaz para a preparação acadêmica do aluno com deficiência e que dificulte a sua inclusão social e profissional em sociedade. Há que se definir que o "currículo é o lugar onde princípios culturais devem ser explícitos e sintetizados em objetos que orientem a ação educativa" (RIBEIRO, 1999, p.15).

Outra situação preocupante que foi relatada é a maneira como o professor trabalha:

> *"Antes ele era mais feliz, agora é muito papel, muita burocracia, não que antes não tivesse, mas era mais tranquilo, sabe, trabalhávamos bastante com lúdico, através de passeios e agora tudo não pode, porque se queremos programar um passeio, esbarramos na questão do SITES da prefeitura, que não libera, porque não tem ônibus, não podemos levar em um shopping, porque os alunos sozinhos não têm condições de ir até ao shopping, então nesse sentido, eu acho que* ***"trancou"*** *bastante o trabalho, antes o professor era mais* ***feliz****, agora é muita papelada" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Para que sentimentos de angústia e perplexidade não estejam emaranhados na relação entre professores e gestores de educação, o "ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos 'convivam' de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras" (FREIRE, 2005, p. 58).

A EJA é uma fase única de escolarização e não há certificação para os alunos conforme visto na análise dos documentos das escolas.

A capacitação/formação continuada oferecida aos profissionais da Escola Eniceia depois da mudança da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, a partir de 2013, acontece nos meses de fevereiro e julho e o

“Estado disponibiliza a semana pedagógica, onde a equipe pedagógica é chamada para reuniões, ou eles enviam material, o qual estudamos e repassamos para os professores. Quando ocorreu a mudança, sim tivemos formação” (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).

A atuação pedagógica do professor é um progresso de contínuo estudo e investigação para que, posteriormente, frente ao desafio, possa encontrar a solução de problemas com respaldo técnico e teórico, por isso, a necessidade de formações qualificadas aos profissionais da educação pelos sistemas educacionais públicos.

As indagações acerca da avaliação sobre as mudanças administrativas ocorridas na escola, pós mudança para Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, foram respondidas pela professora da Escola Eniceia, primeiramente com um silêncio muito grande e, em seguida, veio a resposta: *“Não percebi diferença. Não, não notei diferença nenhuma” (PROFESSORA ESCOLA ENICEIA).*

Já em relação às mudanças ocorridas na proposta pedagógica da escola, após Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, no tocante aos aspectos positivos e negativos, a resposta ficou no ar em meio ao silêncio, risos e o rosto de indiferença da professora, que, em seguida, retornou a pergunta para mim: **Então, me diga quais foram as mudanças?** Grifo, porque como pesquisadora fui impactada nesse momento, pois senti literalmente a indignação da professora ao retornar a pergunta para mim, fazendo com que em meus pensamentos, houvesse uma inversão do meu papel de pesquisadora para o de uma colega de profissão, acolhendo sua fala em meio à sua contestação sobre uma mudança que não beneficiou a sua prática profissional:

> *“Não percebi, nenhuma, nenhuma. Então, me diga quais foram as mudanças? Eu não sei quais são as mudanças. Não foram feitas orientações em relação a esta mudança. Não. É a questão. Mudança, “mudança se for te dizer”, tem todo ano, tem todo semestre, tem todo mês, tem toda semana, sempre vem alguma coisa nova, uma coisa diferente. Agora te dizer, há foi positiva ou negativa, não faz diferença” (PROFESSORA ESCOLA ENICEIA).*

Manzini, citado em nosso percurso metodológico, destaca que em meio ao processo de entrevista podem aparecer questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista, como vivenciado por mim, me fazendo entender que, muitas vezes, o discurso pode revelar sentimentos de subterfúgio da sala de aula e da organização pedagógica em uma resposta.

Repensar o papel de pesquisadora “nos invade uma ilusão de mudança de alguma coisa sobre a qual não nos interrogamos, preferimos mudar a educação e mudá-la sempre, antes de nos preocuparmos com a pergunta” (SKILIAR, 2003, p. 39).

Em relação à organização metodológica dos programas da escola verificamos que não houve mudança: *“Não mudou nada. Já fazíamos desta forma e não mudou em nada” (PROFESSORA ESCOLA ENICEIA)*.

Esta fala da professora contrapõe o relatório da proposta do Parecer 07/14 SEED/PR que deveria “oferecer instrução de auxílio pedagógico aos professores da Educação Especial, visando adequar o trabalho docente à Proposta Curricular da escola” (PARANÁ, 2014). Assim, evidenciamos a ausência de orientação e efetivação na conduta pedagógica na nova proposta do Parecer 07/ 2014 (SEED/PR):

> *“Continuamos fazendo igual, a única situação é que ano passado (2018), tínhamos um projeto no contraturno, mas acho já não era legal ou aceito, eu sei que este ano foi cortado. Os alunos gostavam muito desse projeto, agora somente meio período” (PROFESSORA ESCOLA ENICEIA)*.

Pontuou aqui a importância da educação inclusiva em período integral, como aporte de condições essenciais para o desenvolvimento com êxito de projetos para a transição para a vida pós-escolar.

Na Escola Mantoan, as avaliações da coordenadora e professora sobre as mudanças administrativas ocorridas após Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial refletem o mesmo posicionamento que analisamos das entrevistadas da Escola Eniceia relatando que não aconteceram mudanças significativas.

A coordenadora comentou que, quando começou a trabalhar na escola, a mudança já havia ocorrido, mas ela escuta os professores dizerem: *“antes o trabalho não tinha ‘assim tanto protocolo’, não tinha tanta cobrança, os professores não registravam ‘nada’ em relatório de classe, não tinha necessidade de relatório” (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN)*. Para ela não houve pontos positivos ou negativos, pois o seu trabalho já ocorreu através da proposta do Parecer 07/2014 (SEED/PR).

Um momento impressionante que vivenciei nas entrevistas realizadas foi a resposta da coordenadora à minha pergunta sobre quantos alunos concluíram a escolarização na EJA depois da mudança da escola. “*Concluir de terminar?”*

(COORDENADORA ESCOLA MONTOAN) - Entrevistadora: sim. Então recebo estas palavras: *"Não, não tem terminalidade. Todos os alunos que já estavam aqui na escola antes da mudança, continuam aqui e provavelmente vão continuar,* ***já estão com 70 anos****"* (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN).

Falas que materializam, em minha observação, os discursos de Machado e Pan (2012) que retratam as perspectivas atribuídas às pessoas com deficiência e as práticas educacionais constituindo historicamente suas identidades, transitando pela segregação, da caridade, do asilamento com intuito de proteção social, da concepção de integração e normalização do corpo deficiente constituídas historicamente.

FIGURA 23 - PESSOAS IDOSAS NA ESCOLAS ESPECIAIS

Fonte: Arquivos da autora (2019).

Nesta (FIGURA 23) o nosso registro é para identificar que a falta de parcerias e da comunidade dificulta a escola em realizar os pressupostos da teoria da taxonomia da transição para a vida pós-escolar e consequentemente a efetiva inclusão profissional para os alunos com deficiência.

Para a professora da Escola Mantoan, pedagogicamente não houve muitas mudanças, porém relata que hoje a escola tem um currículo para seguir *"porque antigamente era feito sem base nenhuma, trabalhávamos isso e aquilo, fazíamos o nosso planejamento e acabou" (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).* As orientações da SEED/PR são seguidas pelos profissionais da escola quando realizam o planejamento de suas aulas e *"o livro de chamada que não 'existia né', era uma coisa bem mais funcional antigamente, depois da transição, seguimos como ensino regular"*

(PROFESSORA ESCOLA MANTOAN). Assim, na sua rotina acadêmica, a Escola Mantoan adotou a proposta curricular do Parecer 07/14 da SEED/PR.

O suporte pedagógico que a SEED/PR oferece à escola é um ponto positivo apresentado pela professora: *"temos esse suporte para saber de onde tirar, às vezes tem coisas que achamos um 'absurdo' para a educação especial, mas daí transformamos 'aquilo', adaptamos e vamos embora, acho que foi bom ter esse suporte para seguir" (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).* Mas, compreendemos que se os conteúdos são um 'absurdo', o suporte não está suprindo as demandas pedagógicas dos profissionais, mas sim, dificultando a sua organização frente à realidade educacional que vivenciam.

Apoio apresentado de uma maneira geral e não específica à realidade escolar, caracterizando assim um aspecto negativo em relação aos "*conteúdos que a SEED/PR 'joga', mas não sabem a realidade que 'a gente' tem aqui, daí de repente você tem que seguir 'aquilo". Por exemplo, os conteúdos de geografia, você tem que seguir, mas não seriam para a nossa realidade" (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN)*. Fala que não condiz com os fundamentos teóricos apresentados na Semana Pedagógica de fevereiro/2009 (PARANÁ, 2009), onde os profissionais discutiram orientações e estudos sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica:

> A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação ensino/ aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar (PARANÁ, 2009).

Tal orientação não demonstra o encaminhamento da SEED/PR na formação pautada nos critérios de organização acadêmica de cada escola conveniada, conforme falas da coordenadora e professora das escolas entrevistadas e que ainda apontam que somente a coordenação participa das reuniões e repassa as informações para os profissionais da escola.

O trabalho realizado nas escolas especiais está em consonância com a política nacional e estadual de educação especial na perspectiva inclusiva, conforme discursos dos profissionais entrevistados, porém verifiquei nas turmas pesquisadas que há discordância com as concepções e práticas educacionais inclusivas, e ao

mesmo tempo, todos relatam que as escolas do ensino regular não estão preparadas para a escolarização dos alunos com deficiência.

Para a coordenadora da escola Eniceia, *"o que mais queremos, é lógico, que nossos alunos sejam incluídos no trabalho, na sociedade, no ensino regular, mas a gente sabe que tem algumas coisas, que precisam ser lapidas também, não só incluir por incluir"* (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA*).* Sua fala expressa que o ensino regular deve estar preparado para receber os alunos, ou que os profissionais da educação inclusiva precisam de um trabalho de preparação, que não presenciei nos dias de observação, nos registros do meu diário de campo e nas entrevistas sobre transição para a vida pós-escolar. Para ela os profissionais "de fora" precisam:

> *"Acolher nossos alunos, porque eles têm características diferentes, assim enquanto escola especial protegemos demais. Não é que a "gente" protege é que sabemos que eles têm dificuldades, temos essa consciência, então não dá para simplesmente colocar lá fora (ensino regular e sociedade) e deixar que ele se vire, apesar de todo o trabalho de preparação que fazemos aqui na escola" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

O Paraná singularmente possui uma proposta educacional diferenciada de outros estados em relação às escolas conveniadas, como já discutimos na seção 3.2, situação verificada nas palavras da coordenadora:

> *"Eu vejo que o Paraná ele tem outro olhar em cima da educação especial assim, eu não estou falando mal de outros estados, mas eu acho que a 'gente' é mais consciente na hora de inclusão, porque não adianta você simplesmente colocar o aluno na inclusão, já sabe e fingir" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Mas, se o estado do Paraná está em consonância com a legislação nacional, a perspectiva deveria ser inclusiva e de escolarização nas escolas de ensino regular, como acontece na maioria dos estados brasileiros, porém, a coordenadora respalda a decisão da política de educação especial ao dizer:

> *"Agora eu vejo que o mais difícil é incluir esse nosso aluno pedagogicamente, porque o pessoal 'aí fora' não está preparado. Pois o que nós temos de alunos que vão para a inclusão porque o pai quer tentar, porque acha que é direito, entendemos que o rótulo do filho estar em uma escola especial é muito 'forte' para alguns pais, eles 'tem essa coisa', 'meu deus', mas quando os pais conhecem o trabalho da escola especial, começam a mudar a visão, entendeu? E eles dizem: "eu quero meu filho na escola especial" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*
>
> *"Eu acompanhei alguns pais de alunos nossos no processo de inclusão, eu digo 'assim que não é fácil'. E eles acabam retornando, porque a maioria desses nossos jovens que foram para o ensino regular, sofriam bullying, porque eram burros, porque não sabiam ler, eram 'grandes' e não sabiam escrever o nome. E aqui na escola não, eles estão felizes, lá no ensino regular era bullying direto, direto. Teve violência, exclusão, deixavam eles num cantinho lá, sabe, 'nossa gente me dói', assim conversamos bastante com as mães, porque quando vem para 'cá' é aquela resistência 'a não meu filho numa escola especial, deus me livre', mas*

> *quando a gente conta como é o trabalho aqui dentro, nossa eles ficam maravilhados, aqui eles são felizes" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

A fala da família da aluna atacante condiz com a da coordenadora, *"achamos que é melhor ela estudar na Escola Eniceia, porque não tem muita criança que estuda em 'colégio normal', como é que ela vai se habituar com as crianças sem deficiência, e às vezes sofre até bullying no colégio regular" (TIA ALUNA ATACANTE ESCOLA ENICEIA).*

O contexto de exclusão e separação de alunos com deficiência e sem deficiência não demonstram o nosso posicionamento teórico nesta pesquisa, pois concordamos com a perspectiva educacional da autora Mantoan (2004, p. 39):

> A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

A diferença, alteridade e deficiência intelectual nos processos de incluir e excluir que as pessoas com deficiência vivenciaram, são marcados na concepção da diferença e na alteridade, em uma luta contínua dos movimentos sociais para a consolidação dos direitos humanos e inclusão social no Brasil.

A resposta da coordenadora da Escola Mantoan deixou-me pensativa, pois ela disse que a escola realiza um trabalho em consonância com a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, todavia relata: *"Até porque a legislação nacional tem uma perspectiva da educação especial na perspectiva inclusiva, e no Paraná ela tem uma perspectiva mais diferenciada, mais fundamentada na educação especial" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA)*. Reiteramos que a política do Paraná não está em consonância, pois são perspectivas diferentes com fundamentos científicos distintos, conforme já amplamente debatido em seções anteriores:

> *"Olha eu acho que a inclusão ainda está muita difícil de acontecer, porque a sociedade ainda não enxerga as pessoas com deficiência com tanta desprendimento, 'tanto entendimento', e então eu acho que eles ficam mais discriminados com a inclusão, eu acho que ainda está difícil, não tem essa formação para os professores do ensino regular, formação para receberem as pessoas com deficiência, 'então eu acho' que ainda é importante, 'que é bom' eles terem um lugar, como é aqui no Paraná. Pode ter a inclusão também, mas de outra forma, eles podem estar juntos, "de reconhecerem um no outro", onde possam se sentir mais livres e até terem condições de irem para a sociedade com mais autoestima" (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN).*

Nas palavras da professora da Escola Mantoan, a inclusão “sempre foi um ‘tabu’, porque nem todos os alunos conseguem ser incluídos em uma sociedade, tem muita discriminação nas escolas”. Outra situação comentada é a falta de apoio das famílias dos alunos típicos e da escolarização para diferentes tipos de deficiência, pois o aluno com *“Síndrome de Down se inclui perfeitamente em uma escola regular, mas outros tipos de deficiência é bem difícil” (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN)*. Deficiência citada como o autismo severo e a dificuldade de inclusão no ensino regular, “*ela atrapalhava a sala todinha, o dia que estava em crise, eu não conseguia trabalhar, ficava em ‘cima dela’, porque ela tirava sobrancelha, cílios, cabelo, comia-os, então era bem difícil inserir ‘isso’ em um grupinho de 30 e poucos alunos” (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).*

A inclusão é um desafio construído nas vivências diárias em sala de aula, que transitam em “uma série de reações afetivo-emocionais é desencadeada e dirigida a “esse outro diferente por deficiência” (AMARAL, 1994, p.19), transcorrendo diretamente na relação professor-aluno no processo de aprendizagem e escolarização. Na continuidade, a professora da Escola Mantoan explica que a perspectiva de educação especial do governo do Paraná:

> *“Deixou muito a desejar com a inclusão, teria que ter um professor junto com esse aluno, e hoje em dia ‘não tem’, e os pais ficam indo ‘lá’ (SEED), de porta em porta, querendo uma ajuda, querendo um auxílio, ‘e não tem’. Então eles (SEED) ‘jogam a inclusão’, mas eles não ‘dão o suporte para ter a inclusão” (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).*

Compreendemos, dentro desse contexto, que a proposta pedagógica de educação especial no Paraná aponta como preferencial, de modo geral, a matrícula do aluno com deficiência em escolas especiais, em detrimento de fazê-lo em escolas no ensino regular, gerando assim, uma desestruturação no processo ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva; esse fato confronta os fundamentos e princípios da inclusão que visam “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008).

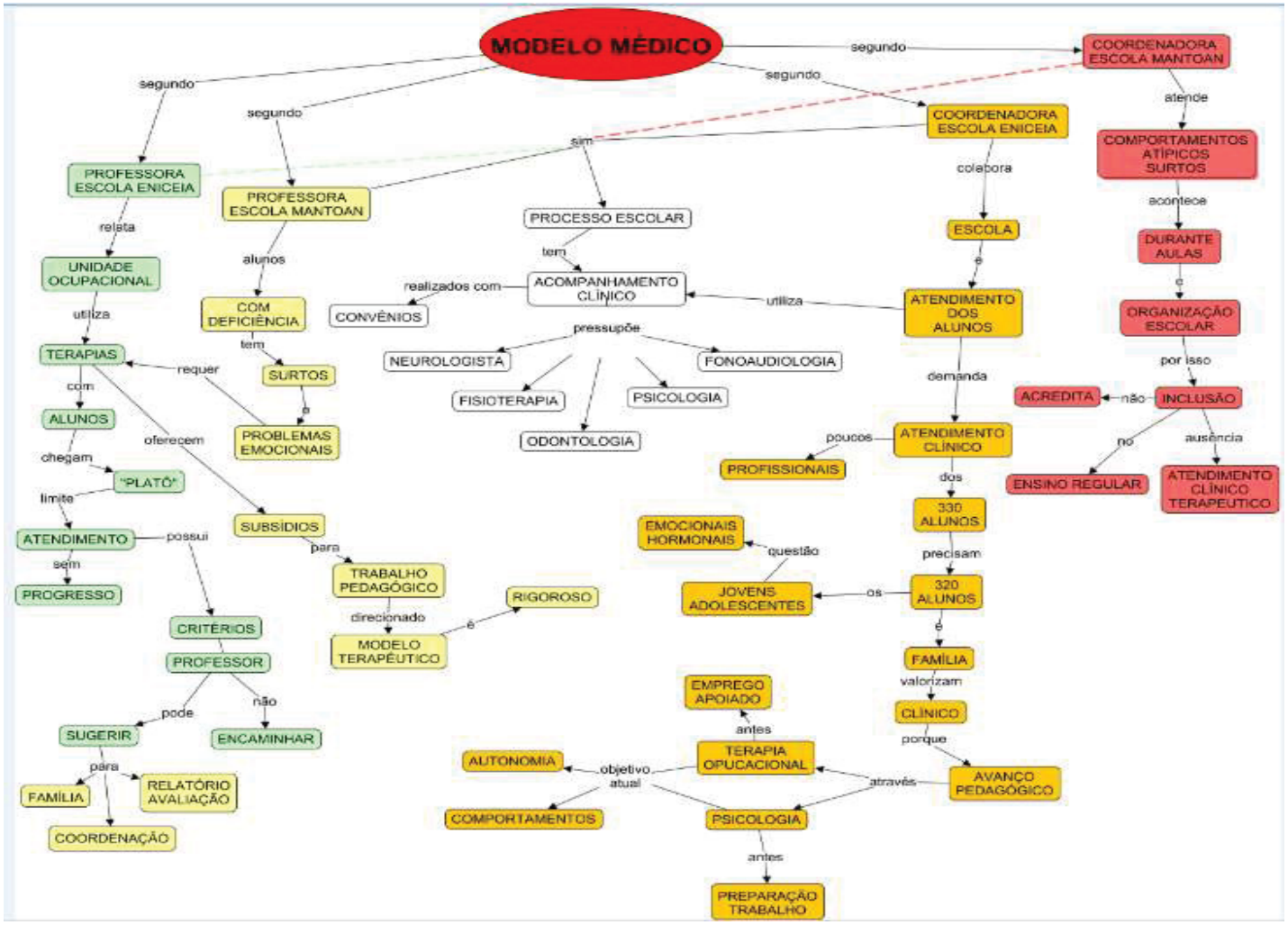
Para concluir esse bloco temático, quando perguntei para a coordenadora da Escola Mantoan sobre quantos alunos poderiam ser encaminhados para a EJA no ensino regular, a resposta foi: “*Poucos, mas pensando bem acho que não poderiam, não têm condições, teriam que trabalhar muito com os alunos para irem para o ensino regular, a maior dificuldade seria a falta do atendimento clínico e terapêutico”*

(COORDENADORA ESCOLA MANTOAN). A preocupação da profissional está na oferta do atendimento clínico-terapêutico que as escolas especiais podem oferecer e não especificamente no processo de escolarização, evidenciando a hierarquia de valores e conceitos educacionais alicerçados aos conceitos clínicos-terapêuticos.

Nessa perspectiva clínico-terapêutica, as escolas apresentam um currículo resultante de seleções de conteúdos e ações pedagógicas que são inteiramente desenvolvidos com o apoio e direcionamento dos profissionais da saúde. Além dessa seleção, estão os saberes acadêmicos sistematizados no intuito de manter o modelo hegemônico de educação e normalização distanciado da concepção de um sistema educacional que trabalhe o biopsicossocial de cada sujeito. Perante esta fala, apresentamos o próximo mapa conceitual sobre o modelo da concepção da deficiência que subsidia a escolarização dos alunos com deficiência nas escolas especiais que pesquisamos.

O modelo da concepção da deficiência, uma das categorias de investigação que sustenta o aporte teórico desta pesquisa, é conceituado pelos profissionais da escola especial em único mapa conceitual (FIGURA 24) abordando o acompanhamento clínico e os atendimentos terapêuticos, em detrimento da proposta pedagógica e da oferta de escolarização para os alunos/as com deficiência intelectual.

FIGURA 24 - MAPA MODELO MÉDICO DE CONCEPÇÃO DA DEFICIÊNCIA



Fonte: Dados da autora (2020).

Durante a entrevista, ao conversamos sobre o atendimento clínico e terapêutico na escola, percebi a ênfase que a coordenadora da Escola Eniceia direcionou aos serviços terapêuticos, devido à demanda clínica que os alunos apresentam ao chegarem à escola, pois, dos trezentos e trinta alunos matriculados na escola, trezentos e vinte necessitam de atendimento clínico e terapêutico: *"mesmo com o foco no atendimento pedagógico, porque somos uma escola, essa parte do atendimento clínico é um 'plus', que graças a Deus conseguimos oferecer" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

A maioria dos alunos que buscam a matrícula na escola, o fazem pelo interesse da oferta do atendimento clínico/terapêutico, *"porque muitos pais relatam que os filhos dificilmente conquistaram avanços pedagógicos, dando prioridade ao atendimento terapêutico ao atendimento educacional na sua formação" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA)*.

Nas entrevistas com as famílias, os discursos condizem com este relato, a importância para o atendimento clínico-terapêutico é representada no (QUADRO 23), que demonstra que todos os alunos participam de atendimentos na escola:

QUADRO 23 - ALUNOS COM ATENDIMENTO CLÍNICO-TERAPÊUTICO NA ESCOLA

ESCOLA	ALUNOS ENTREVISTADOS	TIPO DE ATENDIMENTO	FAMÍLIA	PROFISSIONAIS
ENICEIA	Todos participam do atendimento	Psicológico todos e alguns recebem atendimento terapia ocupacional e médico do SUS	Apoiam e acham prioritário	Diferencial da escola
MANTOAN	Todos	Psicológico, terapia ocupacional e médico todos alunos	Apoiam e acham prioritário	Auxilio determinante na escolarização

Fonte: Dados da autora (2020).

A pedagogia terapêutica faz a aproximação da educação e da área clínica, quando questões emocionais particularizam o percurso acadêmico de alguns alunos na escola e demandam abordagens condizentes à equipe de saúde, descontextualizando as peculiaridades de um contexto educacional de aprendizagem:

> "Por*que a escola possui alguns alunos que não dão conta do pedagógico, então neste caso, temos um livro ata com registros médicos atestando que o aluno não se beneficia mais da proposta pedagógica, direcionando o aluno apenas para o atendimento médico uma a duas vezes por semana. O aluno está matriculado, mas frequenta a escola através do cronograma clínico/terapêutico em diferentes áreas da saúde" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA)*.

O atendimento terapêutico acontece durante o período de aula, com tempo estipulado de trinta minutos e com frequência de duas vezes por semana. Os alunos da turmas pesquisadas, tanto na Escola Eniceia como Mantoan, recebem atendimento psicológico. Como presenciei em minha observação, a psicóloga vai à sala de aula, retira o aluno conforme agendamento programado. Os atendimentos são realizados por profissionais como terapeuta ocupacional, psicólogo, fisioterapeuta, assistente social e médico neurologista.

Devido às questões hormonais dos adolescentes que alteram o estado emocional, a coordenadora diz que os *"alunos não conseguem lidar com muitas 'coisas', é um bate papo, muito legal, porque conversam questões que não falam com a professora e familiares, mas com a psicóloga os alunos encontram este apoio" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA)*. Esse bate papo realmente é importante, mas não concordamos que seja realizado no período de aula dos alunos, pois neste momento está sendo suprimido com o direito de escolarização respaldado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que institui que "os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação... ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social" (ONU, 2006), e não o atendimento clínico-terapêutico.

É necessário destacar que ocorrem surtos de alguns alunos na Escola Mantoan, que geralmente são atendidos pela coordenadora, e são descritos por motivos relacionados a problemas familiares, ela explica que nesse momento:

> *"O atendimento médico terapêutico é solicitado, mas geralmente eles não podem atender no momento de surto, não dá. O último surto que teve aqui na escola, eu acho que você estava presente, o setor psicólogo não pode descer, eu tive que acompanhar até ela se acalmar. Eu consegui conversar com o médico, e como ela é moradora, tínhamos o remédio, porque a mãe social tinha receita e o medicamento na 'Casa Lar' dela. Mas, se for um surto muito grave, eu tenho que chamar a família, não tem um suporte aqui na escola" (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN)*.

Incoerência com a proposta clínico-terapêutica apresentada nos documentos e sistematizada no encaminhamento pedagógico dos alunos, pois, nesse momento, o atendimento médico deveria ser o responsável pela conduta da situação do surto, e não os profissionais educacionais.

Por ora, a coordenadora da Escola Eniceia informa que os alunos que já não realizam mais atendimentos, atingem o que chamam de *"Platô, quando o atendimento não tem mais função, pois o aluno começou desde pequeno e não atingiram mais*

progresso, por exemplo a fonoaudiologia" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA), demonstrando que todos seus alunos recebem atendimento clínico-terapêutico durante sua escolarização, sendo contínuo ou não, e reavaliados pelos mesmo profissionais com supremacia de decisões.

Os alunos recebem atendimento odontológico, de um projeto da Universidade Federal do Paraná (estagiários) em parceria com a escola Eniceia, como também a nutricionista faz um projeto de nutrição, onde a cozinha da escola pode ser utilizada por todos os alunos. Esses projetos estão focados na área da saúde, exercidos por profissionais específicos que decidem quais serão os atendimentos, pois a professora relata que os professores trabalham somente a questão pedagógica: *"podemos sugerir para coordenação, mas não encaminhamos, pode sugerir, e a questão se encaminha ou não, é pela (equipe médica), isso fazemos no próprio no relatório de avaliação, como sugestão" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA)*. Desta forma demonstra-se a fragmentação do currículo e ingerência da saúde no contexto pedagógico.

Outro ponto é a medicação, já que a maioria dos alunos são medicados pelos profissionais ou se automedicam, na escola ou em casa. A concepção de deficiência também pode ser percebida quando me relataram que os atendimentos terapêuticos como a fonoaudióloga, fisioterapeuta, psicóloga e a terapeuta ocupacional acontecem uma vez por semana *"Quando a gente tem um problema, passa para a coordenação para ver o pedagógico, quando é problema emocional, para a psicóloga,* ***esses atendimentos clínicos não dão subsídio para o meu trabalho pedagógico"*** *(PROFESSORA ESCOLA MANTOAN)*.

FIGURA 25 - ATENDIMENTO CLÍNICO-TERAPÊUTICO NAS ESCOLAS

Fonte: Arquivo da autora (2019).

As imagens (FIGURA 25) ilustram o atendimento clínico-terapêutico durante o período de aula, nas duas primeiras fotos durante a unidade ocupacional de bijuterias na Escola Eniceia, e na terceira foto durante a unidade ocupacional de panificação na Escola Mantoan, o atendimento faz parte da rotina escolar.

Em uma das perguntas da entrevista semiestruturada sobre o Modelo Médico e Modelo Social da Deficiência na Escola, a professora responde: "*O atendimento médico acontece através do laudo médico, das terapias, psicólogos, pedagoga e tem um acompanhamento bem rigoroso. Na escola acho que acontece mais o modelo médico/terapêutico, 'assim até porque, temos essas terapias' que nos auxiliam" (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).* Pelas palavras **laudo, terapia e acompanhamento rigoroso** inferi que a educação especial, nesse sentido, está sucinta ao direcionamento médico e demarcada pela incapacidade das habilidades e potencialidades desses alunos, ratificando então uma visão clínica patologizante vigente a essa modalidade de educação que, historicamente, foi constituída em instituições especializadas.

Na entrevista com a mãe do aluno da Escola Eniceia, percebi como a predominância do laudo médico influencia e define percursos de vidas:

> *"Eu levei meu filho na médica, ela viu que ele tinha um probleminha, fez aqueles exames, diagnóstico de deficiência intelectual leve, disse que esse menino precisa ir urgente para uma escola especial, ela deu um laudo e eu o levei direto na Escola Eniceia, que havia me indicado, e lá está até hoje, ele entrou com sete anos e está com 20 anos. O laudo médico que determinou a ida dele para a escola especial"! (MÃE DO ALUNO VOLANTE ESCOLA ENICEIA).*

O diagnóstico do médico determinou a escolarização desse aluno e, até hoje, influencia sua vida social e acadêmica, pois ele continua a receber atendimentos clínicos-terapêuticos na Escola Eniceia. Influência que Oliver (1996) descreve no modelo médico de deficiência com uma "ênfase excessiva do diagnóstico clínico e na visualização da deficiência como uma natureza trágica e inibidora da humanidade em devir" (*apud* PICOLLO, 2018, p. 39)

Em meu diário de campo, registrei o dia em que uma aluna surtou no momento do lanche, cujo relato de minha experiência como pesquisadora neste momento muito desafiador de minha observação:

> *"Estavam todos os alunos sentados lanchando, conversando e aparentemente alegres. As professoras e atendentes servindo o lanche. Quando uma professora foi servir o chá e a bolacha para uma aluna e o seu namorado que estavam sentados na mesa conversando, a aluna não gostou de ser interrompida, e jogou todo o lanche no chão e partiu para cima da*

professora a agredindo (não era a regente dela) e jogando todos os outros lanches do balcão em cima das atendentes. Nesse momento, um aluno da professora agredida, abraça fortemente pelas costas a aluna surtada, tentando contê-la, como também alguns alunos se aproximam, conversando com a intenção de acalmá-la. A professora que entrevistei tenta conversar, e a aluna a xinga, fazendo com que um aluno da turma dessa professora, também tente protegê-la. Logo em seguida, o aluno solta a aluna, que tenta partir para cima dele, mas acabam ficando discutindo em voz alta, gerando um clima de medo e angústia para todos que estavam presentes. A coordenadora e o diretor são chamados, e ela consegue acalmá-la e encaminhar para outro espaço, apesar da aluna também tentar agredi-la. No caminho ela visualiza a professora agredida e tenta agredi-la de volta, neste momento a professora reage agredindo também a aluna e dizendo: eu não tenho medo de você! O diretor chama a psicóloga e o médico. Quando os profissionais de saúde chegaram, a coordenadora, após longos diálogos, conseguiu tranquilizar a aluna, só depois a psicóloga entrou em ação. Não houve medicação, conforme relato da coordenadora para mim.
Todavia, gostaria de relatar as reações que observei dos alunos em meio ao surto:
** Uma aluna com Síndrome de Down, ficou muito nervosa com os gritos, levantou e jogou sua cadeira no chão, uma reação como se estivesse pedindo para parar a discussão.*
** Alguns alunos se agitaram, levantaram e andavam fazendo estereotipias.*
**Outros permaneceram sentados e lanchando, e a maioria se distanciou do conflito, levantando-se das mesas e indo em direção à cozinha, atendentes e professores.*
Mas eram impactantes os seus rostos de angústia, preocupação e vontade explicita de não estar naquele momento na escola.
Já as professoras perplexas com a situação apresentaram atitudes distintas: duas professoras atenderam a professora agredida, uma professora chamou a coordenadora e diretor e as outras ficaram paradas e olhando o acontecido, permanecendo no seu posto (mesa) de atendimento.
Os funcionários da cozinha socorreram a auxiliar que teve chá quente derrubado no abdômen" (RELATO DA PESQUISADORA).

Surpreenderam-me as atitudes dos profissionais da saúde, pois no único momento em que eram necessárias suas intervenções, eles deixaram a desejar, pois se a escola preza tanto por atendimento clínico-terapêutico como auxílio e parte do processo educacional, neste momento de surto o trabalho foi todo realizado pela coordenadora pedagógica que brava e competentemente conseguiu contornar e abrandar a situação, sem apoio do essencial modelo médico de concepção da deficiência.

Portanto, a maioria dos surtos acontecem quando os alunos estão juntos no mesmo ambiente (entrada, lanche, almoço). Os discursos da professora e da coordenadora coincidem sobre o atendimento nos momentos dos surtos*: "Você viu aquele dia, uma aluna surtou no lanche, então, na maioria das vezes é a pedagoga e o diretor que 'se viram', tentam acalmar 'e tal', chamam a psicóloga para ajudar, mas se não tem jeito, levam para o setor médico" (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).*

Ao perguntar para a aluna lateral esquerda da Escola Eniceia sobre as terapias e se estava feliz na escola, ela me disse: *"Agora eu estou graças a Deus, porque eu estou conseguindo me levantar, antes eu estava com depressão, mas agora tomo medicação que está ajudando muito. A médica e a psicóloga da escola*

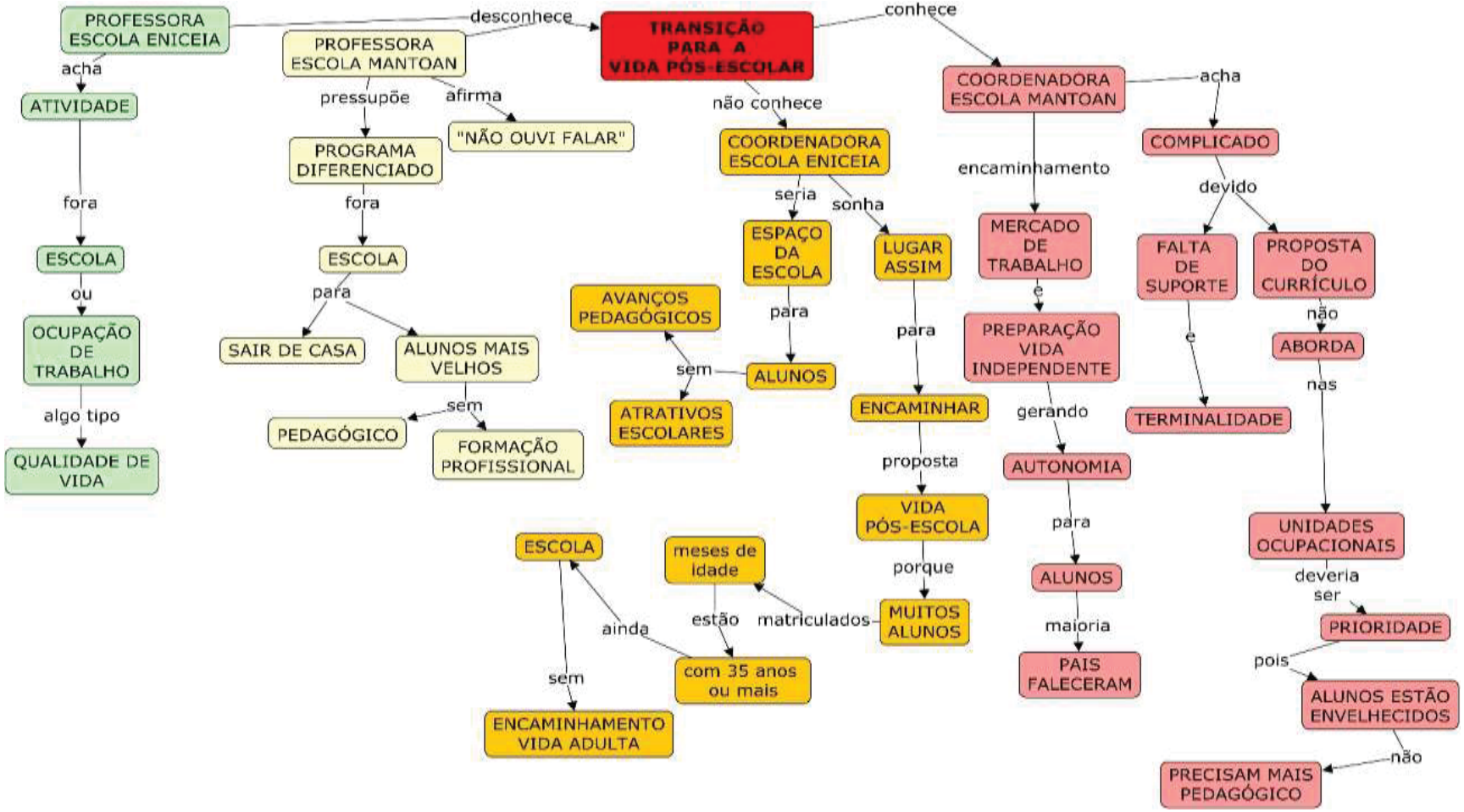
que me deram a receita da medicação" (ALUNA LATERAL ESQUERDA ESCOLA ENICEIA).

Palavras que, juntamente à análise do mapa conceitual, dos discursos dos profissionais, familiares e do quadro dos atendimentos dos alunos fornecem respostas para a problematização de nossa pesquisa, ao indagarmos como os pressupostos dos modelos clínico-terapêutico e social da deficiência operam na organização curricular dos programas e serviços ofertados aos alunos/as com deficiência intelectual nas escolas especializadas.

Respaldam a nossa teoria sobre a concepção da deficiência em romper com lógicas binárias de normal/anormal, capaz/incapaz que hospedam a deficiência na medicalização, homogeneização de atendimentos médicos e que constituem paradigmas da educação especial no Paraná. Assim, entendemos que o movimento pela educação inclusiva deve estar concentrado nas necessidades urgentes de mudança de paradigmas e conceitos que garantam a escolarização dos alunos em ambientes das escolas e não a medicalização ou atendimentos de saúde dos nossos alunos com deficiência.

A partir dessas considerações, apresentamos o mapa conceitual (FIGURA 26) do nosso objeto de estudo, a transição para a vida pós-escolar. O interesse em investigar este tema está entrelaçado com minha experiência profissional e no anseio por respostas e encaminhamentos pedagógicos para o público-alvo deste estudo. Em vista disso, o mapa conceitual mostrará o entendimento dos profissionais entrevistados para a inclusão social respaldada na formação acadêmica e profissional, simultaneamente aos apontamentos dos diários de campo e os relatos dos familiares e alunos das escolas especiais pesquisadas em Curitiba, Paraná:

FIGURA 26 - MAPA TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR



Fonte: A autora (2019).

O mapa conceitual (FIGURA 26) ilustra que as profissionais entrevistadas em nossa pesquisa não vivenciaram programas de transição para a vida pós-escolar, as professoras pressupõem, uma coordenadora desconhece e a outra acredita ser o direcionamento para o mercado de trabalho ou vida independente, então, passaremos à análise de seus discursos.

Ao questionar a coordenadora da Escola Eniceia sobre sua participação em programas de transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência, ela relata que não, mas pressupõe que seria algo sobre encaminhamentos pedagógicos da escola:

> *"Olha eu acho que seria sobre a questão da escola, porque quando falamos em escola, já vem o pedagógico é o primeiro objetivo, mas seria um 'espaço ideal' para esses nossos alunos que a escola já não tem mais atrativo, que não terão mais avanços, ganhos pedagógicos e assim a gente até sonha com um lugar assim, onde você possa encaminhar, dependendo claro da proposta do local, que possamos encaminhar os alunos que tenham "ali como diz vida pós-escola", porque tem muitos que "meu deus", "a gente até estava comentando aqui na escola", tem alunos* ***que entraram aqui com três meses e hoje eles já tem trinta e cinco anos "olha quanto tempo dentro de uma escola especial"****! (grifo autora) (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Entendemos que o aluno com deficiência intelectual tem direito a ter o currículo adaptado, encaminhamentos metodológicos individuais e outras formas de avaliação para a efetiva inclusão social e profissional através do desenvolvimento de suas próprias competências.

As próximas falas da coordenadora da Escola Eniceia e da professora da Escola Mantoan também estão de acordo com o discurso da coordenadora acima descrito:

> *"Você vai ler um relatório de um cara desse, relatando que agora ele está reconhecendo um nome, 'meu deus' a gente está com ele há trinta e poucos anos, o que fizemos para esse menino? Sabe a gente sente falta, eles teriam que ter algum atrativo depois da escola, do período de escolarização" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

> *"O aluno faz um programa diferenciado para não ficar somente em casa. Como exemplo, a gente tem aqui na turminha de outra professora, uma* ***senhorinha de 70 anos****, a senhorinha vem para escola todo dia, sendo que ela "tipo" não pode nem caminhar, não pode fazer nenhum exercício. A gente até "se bate" nessa pergunta, porque 'né'? Tinha que chegar nessa idade, e ter uma outra ocupação para eles, não virem para a escola todo dia, "todo dia". Porque aqui na escola, os nossos alunos ainda vão para o pátio, fazem educação física, fazem uma arte, jogam uma bola, fazem uma atividade, agora "ali" nessa turma, "eles ficam sentadinhos" o dia todo. Nessa turma de alunos com idade avançada, a maioria não são moradores da Casa Lar, é as famílias que trazem para a escola"* (grifo autora) (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).

Enunciados de importantíssima relevância para nossa pesquisa, pois fornecem dados que subsidiam um de nossos objetivos específicos sobre: conhecer e descrever a oferta e formas de organização dos programas e serviços de transição para a vida pós-escolar em escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, em Curitiba, analisando suas implicações para a inclusão social de alunos com deficiência intelectual.

Relevância apresentada pelo fato de que esses alunos chegaram às idades de trinta, setenta anos e não atingiram os objetivos da fase da alfabetização, e tampouco o encaminhamento para a vida profissional como consta na legislação das escolas de Educação Básica na modalidade de educação especial e a confirmação da ausência total de programas de transição para a vida pós-escolar.

Ausência que continuamos a confirmar nos questionamentos que recebi na entrevista com a professora da Escola Eniceia: *"seria alguma atividade de vida fora da escola, ou uma ocupação de trabalho ou de qualidade de vida, que seria, é isso?" (PROFESSORA ESCOLA ENICEIA).* Perguntas devolvidas que demonstram a necessidade de formação sobre programas de transição para a vida pós-escolar direcionados aos profissionais das escolas especiais de Curitiba.

Programa de transição para a vida pós-escolar seria, na visão da Coordenadora da Escola Mantoan, a solução para que os alunos pudessem ter uma vida mais independente:

> *"Eu posso falar que é 'bem complicado' essa transição, porque não temos todo esse suporte para colocar os alunos no mercado de trabalho ou para colocar eles nesse 'pós-escola', não acontece, porque não temos terminalidade e não tem esse suporte 'todo' pós-escola. Deveria ser trabalhado a autonomia para o mercado de trabalho para que os alunos vivessem mais independentes, porque a maioria já perderam os pais, e não tem família, moram com irmãos, tios ou com primos..." (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN).*

Assim, ela acredita que a proposta do currículo funcional na escolarização propicia objetivos concretos de vida autônoma e independente para os alunos com deficiência:

> *"Colocar eles para fazerem coisas que realmente necessitam, fechar uma torneira, amarrar um cadarço, fazer uma comida, então o currículo funcional ajuda os alunos que já estão envelhecidos e precisam dessa mediação para terem autonomia. Se fomos ensinar os alunos a lerem e escrever antes de ensinar fechar uma torneira por exemplo, eu acho que essas coisas são prioridades para eles, para todo mundo, atividades do dia a dia. Então em relação ao tema que é a transição para a vida pós-escolar não tem programa específico aqui na escola, não temos nenhum programa na nossa proposta. Os atendimentos nas unidades ocupacionais não visam a inserção no mercado de trabalho" (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN).*

Em parte, concordamos com o currículo funcional visando à autonomia dos alunos e a transição para a vida pós-escolar, porém, é evidente que deve ocorrer paralelamente ao processo de escolarização, porque senão, qual seria a lógica das escolas especiais se tornarem escolas de Educação Básica na modalidade de educação especial que tem por pressuposto oficial o ensino e a profissionalização?

Escolas que, a partir da mudança, integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná e devem cumprir com os mesmos deveres educacionais e pedagógicos das escolas do ensino regular, principalmente porque se beneficiam de financiamentos públicos para o cumprimento desse dever através da oferta de vaga, e por constituírem a estrutura organizacional e administrativa da educação especial paranaense.

Foquei o olhar na socialização dos alunos, se realizavam atividades na comunidade ou em outras situações sociais (cinema, shopping, empresas, supermercados), conforme apontamentos do meu roteiro de observação, e percebi que eles se relacionam amigavelmente e participam de alguns eventos em outros espaços sociais, compartilho as falas das profissionais que confirmam:

> *"A Socialização é perfeita 'né' (risos). Os alunos podem não ler e escrever direito, mas o celular eles mexem como ninguém, sabem tudo. Eles mesmo marcam encontros fora da escola, se encontram, fazem festas em casa dos colegas, um dorme na casa do outro, e namoram, se sociabilizam muito bem" (PROFESSORA ESCOLA ENICEIA).*
>
> *"Nossa a socialização dele é tudo, eles passam a tarde em shopping, final de semana eles se reúnem no Jardim Botânico de Curitiba" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*
>
> *"Os alunos se dão 'super bem', cada um, com seu jeitinho" (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).*

Na concepção do modelo social da deficiência, as pessoas com deficiência experimentam a independência e a contribuição legítima da sociedade nas eliminações das barreiras atitudinais e de acessibilidade (DINIZ, 2007). No diário de campo do dia 03/06/2019, fiz um registro no tópico sobre planejamento do meu roteiro de observação, a respeito da coerência, faixa etária da leitura do texto/letra de música (FIGURA 27) que os alunos trabalharam nesse dia. Segue texto[73]:

[73] Artista: Palavra Cantada. Álbum: Canções de brincar. Data de lançamento: 1996. Gênero: Música infantil. Disponível em: http://palavracantada.com.br/. Acesso em 17/12/2019.

FIGURA 27 - TEXTO/LETRA AULA ESCOLA ENCIEIA

O QUE TEM NA SOPA DO NENÉM? **Palavra Cantada**	
"O que que tem na sopa do neném? O que que tem na sopa do neném? *Será que tem espinafre? Será que tem tomate? Será que tem feijão?* *Será que tem agrião?* *É um, é dois, é três. O que que tem na sopa do neném? O que que tem na sopa do neném? Será que tem farinha? Será que tem balinha? Será que tem macarrão? Será que tem caminhão?* *É um, é dois, é três. O que que tem na sopa do neném? O que que tem na sopa do neném? Será que tem rabanete? Será que tem sorvete? Será que tem berinjela? Será que tem panela?*	*É um, é dois, é três. O que que tem na sopa do neném? O que que tem na sopa do neném? Será que tem mandioca? Será que tem minhoca? Será que tem jacaré? Será que tem chulé?* *É um, é dois, é três. O que que tem na sopa do neném? O que que tem na sopa do neném? Será que tem alho-poró? Será que tem sabão em pó? Será que tem repolho? Será que tem piolho?* *É um, é dois, é três. O que que tem na sopa do neném? O que que tem na sopa do neném? Será que tem caqui? Será que tem javali? Será que tem palmito? Será que tem pirulito?* *É um, é dois, é três. É um, é dois, é três".*

Fonte: Diário de Campo da Autora (2019).

A professora realizou a leitura com a ajuda dos alunos (alguns cantaram), solicitando os versos que se repetem e finalizando com a atividade de desenho dos ingredientes que havia na sopa. O planejamento apresentado não estava alinhado aos conteúdos acadêmicos correspondentes ao nível de ensino da EJA e profissionalização que constam na PPP da escola, mas, sim, corresponde à etapa da Educação Infantil. Os conteúdos não contribuem para a transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência, como também não consegui identificar a qual unidade ocupacional pertencem.

Com este texto trabalhado pela professora, fiz uma retrospectiva de minha experiência profissional e formações que vivenciei com a equipe de educação do SESI/SC, sob a supervisão do professor David Rodrigues, quando pontuávamos a necessidade especifica de gerarmos aprendizagens condizentes com a idade cronológica, com os interesses e especificidades dos alunos, contextualizando sua realidade social e educacional nos programas de transição para a vida pós-escolar. Orientações que se transformaram em minhas motivações pessoais para investigar diretrizes políticas e práticas pedagógicas voltadas à transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência intelectual nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em Curitiba. Reflexões que foram construídas nos posicionamentos ideológicos das escolas (e dos profissionais, alunos e familiares), com a intenção de compreender o objetivo geral desta pesquisa em conhecer e

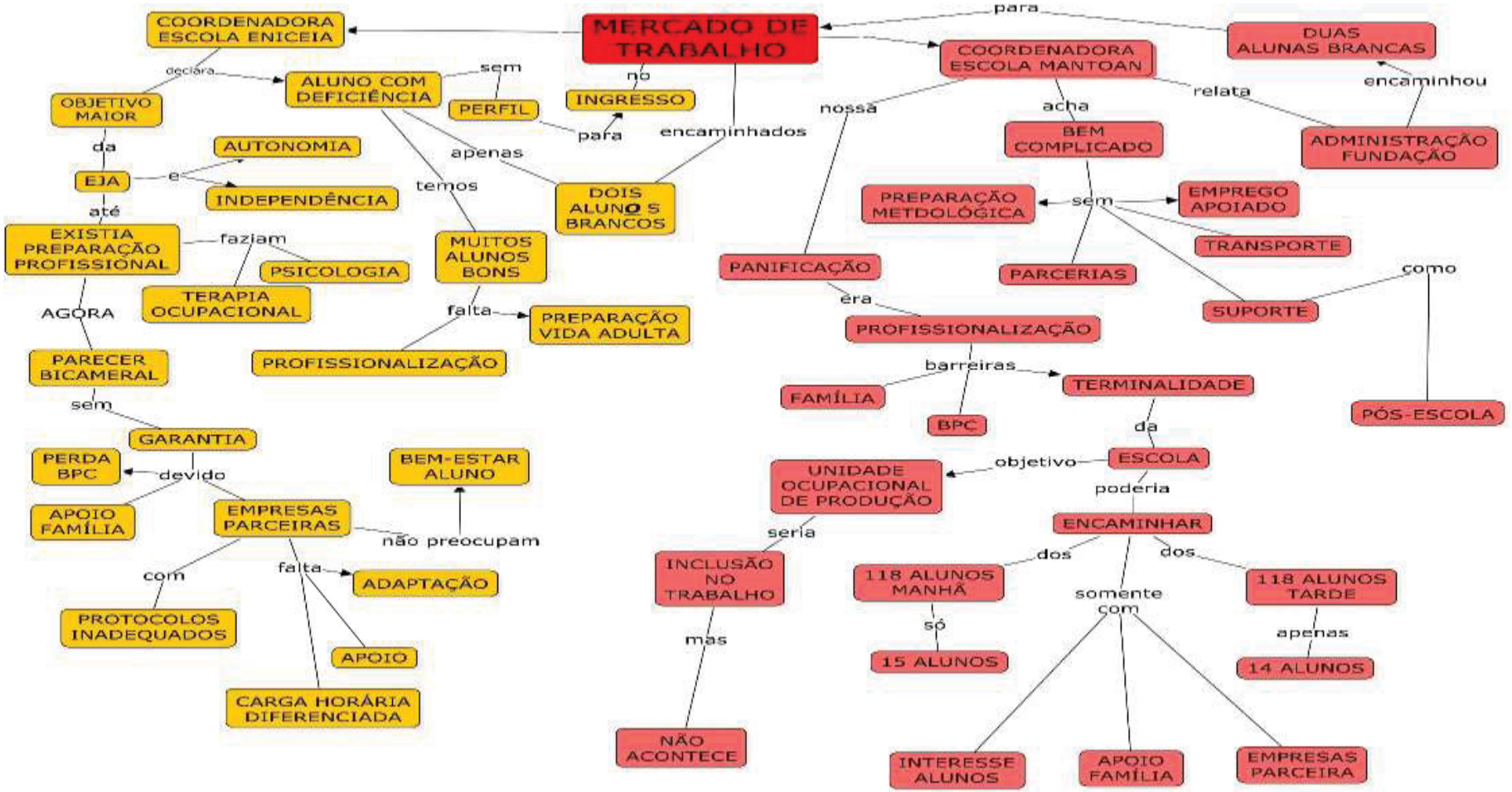
descrever a oferta e formas de organização dos programas e serviços de transição para a vida pós-escolar.

Vivenciando esta atividade textual acima e com a oportunidade de estar inserida no contexto de aprendizagem da EJA nas escolas, analiso os desafios que a educação especial no Paraná apresentam na oferta de programas para transição para a vida pós-escolar, para que se possa efetivamente incluir social e profissionalmente os alunos com deficiência. As implicações são muitas, conforme vimos nas falas das profissionais, questões de concepções educacionais (especial x inclusiva), encaminhamentos pedagógicos, terminalidade, tratamentos clínicos-terapêuticos, falta de parceria com empresas, família e comunidade.

Nesse cenário, não houve contribuições dessas instituições na efetivação da transição para a vida pós-escolar, os fatos e ações na educação especial do Paraná reforçam a necessidade da inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto das políticas e práticas de educação inclusiva e do modelo social da deficiência, para que programas sejam iniciados no sistema educacional.

Na continuidade, buscamos compreender o encaminhamento e preparação para o mercado de trabalho, emprego apoiado, profissionalização e possíveis parcerias na inclusão profissional dos alunos das escolas especiais. Para isto, apresentamos os mapas conceituais sobre mercado de trabalho decorrente das entrevistas das coordenadoras pedagógicas (FIGURA 28) e, em seguida, com as professoras (FIGURA 30):

FIGURA 28 - MAPA CONCEITUAL MERCADO DE TRABALHO COORDENADORAS



Fonte: Autora (2019).

Os objetivos do processo de socialização na EJA seriam para o encaminhamento para o mercado de trabalho, porém a escola não tem o perfil de aluno que o mercado está exigindo *"não adianta prepará-los aqui na escola, se lá fora, os alunos não vão dar conta. O objetivo maior da EJA é a independência e autonomia para eles se virarem fora da escola*" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA). Desta forma, há alunos que deveriam estar inseridos em outros contextos, conforme a coordenadora relata:

> *"Então temos uma aluna que é uma 'menina' que sabemos que ela precisa urgente sair daqui da escola, porque aqui já deu o tempo para ela, não tem mais atrativo na escola. Tanto que ela queria ir para a EJA à noite, ir para o ensino regular à noite, como também para o mercado de trabalho, mas a família dela não apoia, acha que aqui é melhor para ela ficar, não estão pensando na questão emocional dela, no crescimento que ela vai ter.*
> *Você pode conversar com ela, e ver como ela é maravilhosa, você não diz que é uma menina que tem 'limitação'. Ela tem a questão pedagógica? Tem, ela veio de uma classe especial do ensino regular, mas avançou muito desde que ela chegou, hoje ela já está com 19 anos, deve ter entrado aqui na Escola Eniceia com uns nove anos de idade" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Na análise curricular realizada na seção 3.2 da Escola Eniceia, verificamos que o objetivo da EJA é a formação humana com acesso à cultura geral, interação, inclusão social, inserção no mercado de trabalho, autonomia, de maneira que os alunos desenvolvam atitudes éticas e compromisso político. Ao encaminhar para outras escolas especiais que visem à profissionalização, a escola está deixando de cumprir com as diretrizes de sua própria proposta pedagógica curricular.

Diante dessa realidade, a coordenadora contou-me que o setor médico, especificamente a psicóloga, percebeu que a aluna estava muito desmotivada e um pouco depressiva, então realizou o seguinte encaminhamento:

> *"Fazer o curso de confeiteiro, em um projeto que eu não vou lembrar o nome agora, próximo à casa dela, assim não precisa se deslocar muito, porque a avó também não queria, ela fez o curso de confeiteira e concluiu, frequentava o curso de tarde, adorou. Quando concluiu o curso teve uma formatura, contamos aqui na escola e ela ficou muito feliz, até brincamos que qualquer dia vai fazer um 'cupcake'. Então é nesse sentido que queremos incentivar, mesmo com a família não querendo inserir no mercado de trabalho e que a aluna permaneça na escola. Estamos vendo que ela precisa de mais, 'que aqui na Escola Eniceia já deu', assim pensamos em encaminhá-la para outras escolas especiais que trabalham mais essa questão para encaminhamento ao mercado de trabalho, mas ela não quer e a família também" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Fala que condiz com os relatos obtidos na entrevista com a aluna e família, que não apoiam a efetivação no mercado de trabalho, porque ela tem o BPC que seria o empecilho, pois a família diz: "*ela tem medo de perder, tem o salário dela para se manter, se vestir, comprar perfume, comer algo diferente e ajudar um pouquinho em*

casa, os desafios para trabalhar são o BPC e o transporte" (TIA ALUNA ATACANTE ESCOLA ENICEIA).

A coordenação pedagógica da escola comenta que esbarram em dois pontos primordiais: *"primeiro, a maioria dos alunos tem o BPC e não querem perder, segundo, os pais tem medo de mandar para o mercado de trabalho, porque a escola é uma realidade que conhecem há muito tempo, e o trabalho é algo inseguro e desconhecido" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).* Os discursos podem ser constatados nos dados do (QUADRO 24) sobre o BPC dos alunos:

QUADRO 24 - ALUNOS QUE RECEBEM BPC NAS TURMAS PESQUISADAS

ESCOLA	TOTAL DA TURMA	SIM	NÃO
ENICEIA	11	10	01 (trabalha)
MANTOAN	07	06	01 (trabalha)
TOTAL	18	16	02

Fonte: Dados da autora (2020).

A preparação ou formação profissional dos alunos estão previstas no PPP, mas o regimento interno da escola será reformulado devido às orientações do Parecer Bicameral de 2018 (SEED/PR). Porém, a escola não sabe se contemplará questões para profissionalização, porque "*os alunos com um desenvolvimento melhor, que teriam perfil para o mercado de trabalho, já saíram da escola ou foram procurar outra escola que trabalhe essa proposta bem efetiva" (COORDENDORA ESCOLA ENICEIA)*.

A implementação de um currículo de promoção à inclusão no mundo do trabalho para o aluno jovem ou adulto com deficiência intelectual se efetiva em uma proposta curricular de transição que oportunize a individualização do ensino e o diálogo parceiro com órgãos da administração pública, profissionais e comunidade, direcionados pela visão da dignidade humana que o trabalho promove na vida do aluno (CHAGAS; PACHECO; FERNANDES, 2016).

A Deliberação nº 02/2016 (SEED/PR), que dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, em seu artigo 20, inciso I, determina que o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento das escolas devem ser ajustados às necessidades e especificidades dos estudantes da Educação Especial (PARANÁ, 2016). Desta forma, a escola deveria buscar

alternativas para a profissionalização através de programas de transição para a vida pós-escolar e não o encaminhamento para outra escola, conforme relato acima.

Por outro lado, a escola não tem parceria com empresas e os alunos quando trabalham, acabam sendo incluídos no mercado de trabalho somente em supermercados:

> *"Sabemos que, apesar dos alunos serem deficientes intelectuais, e também terem uma carga horária diferente, o trabalho no 'supermercado é meio escravo'. Eles tinham que cumprir alguns protocolos, algumas horas, que não estavam dando conta, porque na escola tudo é diferente, na escola eles tem 15 minutos de recreio, batem papo, mas no trabalho, não é assim. Então para os alunos foi muito difícil essa adaptação e assim fazemos essa ponte, mas não pode ser um apoio eterno, né? O outro lado, a empresa também tem que garantir o bem-estar desses meninos" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Realmente evidenciei nas entrevistas com os alunos que eles desejam trabalhar no supermercado. Nas duas escolas e nas turmas pesquisadas, apenas um aluno em cada turma trabalha no supermercado, são os únicos que estão inseridos no mercado de trabalho.

O emprego apoiado é feito pelo setor de terapia ocupacional e de psicologia com as empresas que disponibilizavam um profissional para atender os alunos com deficiência intelectual, mas que não permanecia porque a coordenadora explicou que *"às vezes o aluno se desorganiza e o profissional não fazia o atendimento certo. Então as nossas psicólogas até forneciam esse apoio, mas que não pode ser eterno, só por um tempo, e não víamos o mesmo apoio da empresa" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA)*.

Na pergunta sobre a metodologia para inserção dos alunos no mercado de trabalho formal e em que áreas os professores trabalham os objetivos de formação profissional, a coordenadora disse: *"Na verdade assim, não digo que a professora trabalhe alguma questão pra encaminhar para o mercado de trabalho, porque a professora tem a questão pedagógica. Esse trabalho ficava com a psicologia e com a terapia ocupacional e não com a professora" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Atualmente, a escola tem apenas dois alunos trabalhando, os dois no supermercado, um é da turma que pesquisei, e ainda a coordenadora dialoga comigo dizendo:

> *"Coordenadora: - Na verdade eles foram os alunos pilotos no mercado de trabalho, eu vejo que temos muito para evoluir, a escola tem muitos alunos bons, 'bem você viu ali' na sala da professora, mas esbarramos naquelas questões da família e do BPC, às vezes a família tem medo de deixar o aluno se tornar independente, até porque não controla mais. Apesar dos alunos virem de ônibus de linha para a escola, 'isso foi um ganho para eles', mais*

> *independentes. Não sei se você percebeu? Mas eles não andam uniformizados, você percebeu isso? (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*
> *Entrevistadora: - Sim, percebi.*
> *Coordenadora: - Porque o rótulo da escola "especial" para eles incomodam um pouco, entendeu? (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*
> *Entrevistadora: - Sim, entendi e percebi que alguns alunos colocam a jaqueta por cima do uniforme.*
> *Coordenadora: - Para a escola, seria melhor que eles viessem uniformizados porque é uma segurança, 'deus me livre', ter um aluno perdido por 'aí', ou acontecer alguma algo, mas eles não querem usar uniforme nesse momento, fase de adolescente para vida de adulto" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Perfeita a colocação da coordenadora com a proposta de transição para a vida pós-escolar, pois os alunos já são jovens e adultos e deveriam estar incluídos em contextos acadêmicos funcionais, profissionais e sociais na comunidade. Particularmente, a coordenadora da Escola Eniceia acredita que os alunos poderiam estar inseridos no mercado de trabalho se tivessem apoio e parcerias com empresas, prefeituras, etc. Porém, na escolarização formal:

> *"Depende muito da família, se ela quiser, porque não podemos dizer, 'olha a senhora leve ele para o ensino regular', vai ser desligado da escola. Não, se a família quiser, pode deixar o filho aqui até 'cem anos'. A escola não tem autonomia, poder para isso, somente se agora no novo PPP, a escola possa fazer a terminalidade, mas eu acredito que não" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

> *"Sabe é isso que deixa os profissionais um pouco chateados, porque poxa os alunos têm condições. A professora faz uma sacada bem legal, eles estão na fase que querem aprender a ler, ler, ler, então ela trabalha conteúdos do quinto, sexto, sétimo ano do Ensino Fundamental, então talvez para o final do ano possamos encaminhar alguns para o EJA no ensino regular" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Concordo que os alunos da turma observada poderiam estar inseridos nas escolas de EJA no ensino regular, assim como serem incluídos no mercado de trabalho e em outras situações de inclusão social em uma perspectiva educacional inclusiva. Em minhas observações, percebi que a professora está trabalhando com livros doados (FIGURA 29) nas atividades pedagógicas com os alunos, que *"sentem-se importantes, porque muitos tem irmãos que usam livros na escola, e eles só faziam cópia, então assim eles se sentiram no ensino regular, e como levantou a autoestima dos 'danadinhos'" (COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

FIGURA 29 - DOAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

Fonte: Arquivos da autora (2019).

Na LBI (BRASIL, 2015) é garantido que o Estado deve fornecer materiais didáticos e acessíveis aos alunos com deficiência, atribuído ao **Direito Inalienável de Educação**, conforme artigo 28, que incumbe ao poder público "assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar" (LBI, 2015), e no inciso VI refere-se especificamente aos recursos didáticos quando relata que, "pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva" (BRASIL, 2015). Então, a legislação garante o fornecimento de livros respaldado no direito humano de acesso à educação, e não em práticas de assistencialismo expressas em doações de livros. (grifo autora).

Na conversa com a coordenadora da Mantoan, ela relatou os mesmos discursos das profissionais da Escola Eniceia: dificuldade da família e do BPC para inserção dos alunos no mercado de trabalho. Mesmo com a panificação, o que os alunos *"produzem e vendem, não são revertidos em valores para os alunos, mas para a administração da escola, sem o foco de profissionalização" (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN).*

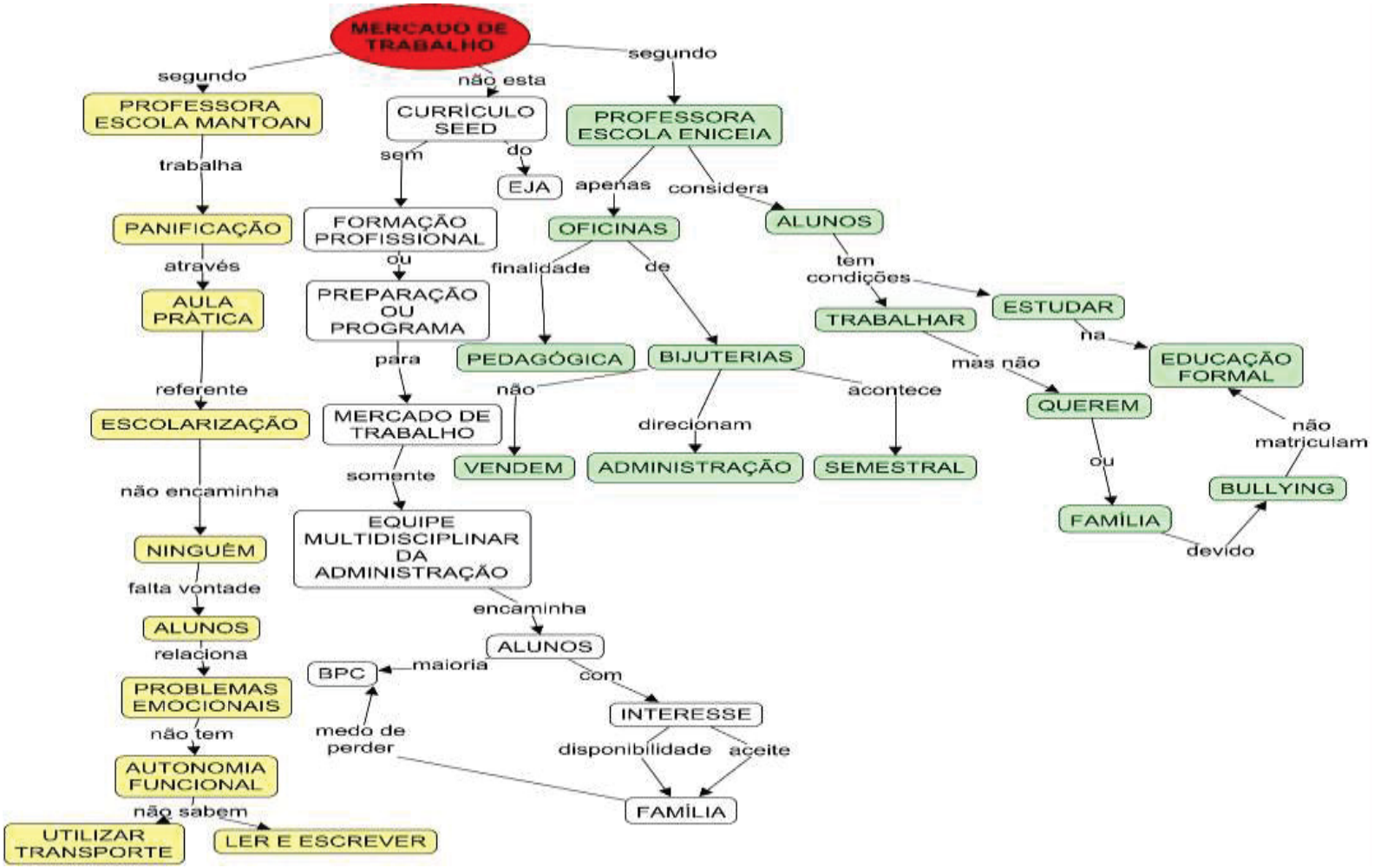
Não há programa de preparação ou formação profissional dos alunos previsto no PPP, e nem de emprego apoiado e parceria, como podemos verificar no mapa conceitual. A metodologia para inserção dos alunos no mercado deveria ser a Unidade Ocupacional de Produção da panificação, *"temos a panificação que seria preparação para o mercado de trabalho, mas não tem demanda de alunos interessados*" (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN). A escola tem duas alunas empregadas, como pude observar, uma na administração e outra como auxiliar na cozinha, e o acompanhamento das alunas é realizado pela administração da instituição.

Na entrevista, a coordenadora expôs que, dos "*118 alunos do período da manhã, 15 alunos poderiam ser encaminhados para o mercado de trabalho e do período da tarde dos 118 alunos, encaminharia apenas 14 alunos" (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN), d*esde que houvesse parceria com as empresas e apoio no transporte para eles.

Em linhas gerais, fiz a pergunta de como classificaria por ordem de prioridade os atendimentos que a escola oferece, e se fossemos colocar a pontuação 1,2,3, como seria: *"Atendimento prioritário é o terapêutico: 1) Escolarização é a nossa prioridade; 2) Clínico-Terapêutico e 3) Encaminhamento profissional" (COORDENADORA ESCOLA MANTOAN)",* caracterizando, assim, o aspecto meritocrático da medicina no trato da deficiência, que constrói o princípio de organização pedagógica e social na escolarização dos alunos com deficiência nas escolas especiais pesquisadas no estado do Paraná.

O mapa conceitual (FIGURA 30) apresenta que não há programa de preparação ou formação profissional dos alunos previsto nos planejamentos das professoras, apenas as unidades ocupacionais de produção de bijuterias na Escola Eniceia e panificação na Escola Mantoan:

FIGURA 30 - MAPA CONCEITUAL MERCADO DE TRABALHO PROFESSORAS



Fonte: Autora (2019).

Em relação aos objetivos de profissionalização, os alunos da Escola Eniceia realizam um trabalho de confecção de bijuterias, uma vez por semana, que faz parte do currículo. Em meu diário de campo, escrevi que os alunos selecionam os materiais e fazem suas produções com autonomia individual em um ambiente amigável e descontraído. As falas dos alunos são enoveladas em meio à tecelagem de fios e miçangas de bijuterias (FIGURA 31):

FIGURA 31 - UNIDADE OCUPACIONAL DE PRODUÇÃO - BIJUTERIAS

Fonte: Arquivos da Autora (2019).

A equipe multidisciplinar (psicólogos e assistentes sociais), com a coordenação pedagógica verificam se o aluno tem condições de ser encaminhado para o mercado de trabalho e se ele e a família têm interesse para este encaminhamento: *"No caso da minha turma, tem um aluno que foi encaminhado, e*

estão trabalhando com dois ou três alunos, que possivelmente irão para o mercado de trabalho" (PROFESSORA ESCOLA ENICEIA).

A metodologia das aulas não busca a profissionalização dos alunos:

> *"Como te falei", é a equipe multidisciplinar que trata, a 'professora mesmo', não sabe desta parte de profissionalização e da inserção no mercado de trabalho, nada. A única situação é que a equipe conversa conosco perguntando como está a leitura, a escrita e a matemática do aluno, o pedagógico mesmo. Nós não interferimos nesta parte de profissionalização.* ***A oficina de bijuterias, não tem nada a ver com a inserção no mercado de trabalho ou formação profissional"*** *(COORDENADORA ESCOLA ENICEIA).*

Esta fala é conflitante com a PPP da escola, que tem a profissionalização como foco das unidades ocupacionais. Deste modo, será que a professora acredita que os alunos poderão estar inseridos no mercado de trabalho ou escolarização formal? A professora presume que muitos alunos poderiam participar da proposta de educação inclusiva nas redes regulares de ensino, mas o não querer é atribuído às *"famílias, tem medo de serem excluídos, pois desde pequenos sempre estiveram aqui, tem esta proteção toda. Alguns alunos já foram excluídos, vieram do ensino regular, e lá sofriam bullying" (PROFESSORA ESCOLA ENICEIA).*

As famílias entrevistadas relatam que estão satisfeitas com a escolarização de seus filhos nas escolas especiais e que eles gostam de estudar nas mesmas. Mas, nos sensibilizamos com a citação da tia da aluna boleira da Escola Mantoan com o desejo da sua falecida mãe de que a filha fosse escolarizada no ensino regular:

> *"Quando minha irmã era viva, mãe dela, os profissionais da escola regular falaram que ela deveria estudar na escola especial, minha irmã tirou ela da escola regular e falou que ela ficaria dentro de casa e que não iria para escola especial, comentando que a filha dela não tinha problema nenhum e era 'coisa' da escola. A aluna somente foi estudar na escola especial quando a mãe faleceu precocemente de diabetes" (TIA ALUNA BOLEIRA ESCOLA MANTOAN).*

Questionamentos sobre matricular alunos em escolas especiais ou regulares foram compartilhados nas entrevistas dos alunos e familiares das escolas pesquisadas, relatando suas experiências nesses dois contextos educacionais distintos:

> *"Eu estudo há muito tempo na Escola Mantoan, não me lembro da outra escola que estudei quando era pequena" (ALUNA BOLEIRA ESCOLA MANTOAN).*

> *"Eu estudei na escola regular, mas saí de lá, porque eu bati em uma menina, puxado o cabelo dela, porque me irrito e não gostava dela. Eu vim para a Escola Eniceia para aprender a ler e escrever" (ALUNO MEIA ATACANTE ESCOLA ENICEIA).*

“Entrevistadora: Por que que você veio para a Escola Eniceia? - Porque eu não estava aprendendo quase nada... daí eu vim parar aqui, e eu aprendi muita coisa.
- Entrevistadora: Aqui você aprendeu o quê?
- Ah, aprendi a ler e escrever. Ah, muita coisa” (ALUNO TREINADOR ESCOLA ENICEIA).

“Eu ficava na classe especial, mas saída escola regular porque fazia cinco a quatro anos que eu estava na classe especial, e eu não avançava, estava muito complicado para mim, e assim eu passei para a Escola Eniceia e a minha mãe achou melhor aqui. Eu vim para esta escola com treze anos, eu não sabia nem escrever o nome, aqui na escola aprendi muitas coisas, tem curso para o mercado de trabalho, curso de bijuteria...” (ALUNA LATERAL ESQUERDA ESCOLA ENICEIA).

“Eu entrei com nove anos, antes eu estudava no colégio regular, em uma classe especial e eu gostava de estudar lá. Mas hoje gosto de estudar aqui, eu fiz um curso de preparação para o mercado de trabalho à tarde, curso de montar caderno e um curso de Cupcake, mas não fui trabalhar, nunca trabalhei” (ALUNA ATACANTE ESCOLA ENICEIA).

“Eu acho que assim para minha sobrinha é melhor a escola especial, até a questão da aprendizagem ‘né’, não é que o professor seja ruim é que ela não iria ficar só com a Luana com seis, sete alunos na sala de aula, eu acho que na escola especial os professores tem mais espaço para trabalhar com os alunos” (TIA DA ALUNA ATACANTE ESCOLA ENICEIA).

“Eu estudei em outra escola quando pequeno, não lembro direito, estou aqui na Escola Eniceia desde os sete anos, e ‘eh’ gosto de estudar aqui, é uma boa escola, todo dia eu estou aqui” (ALUNO VOLANTE ESCOLA ENICEIA).

“O meu filho foi para um jardim de infância particular e assistencialista. Lá na escola eles descobriram que ele não estava conseguindo acompanhar as outras crianças, depois que ele passou por um monte de exame, todo mundo achou que ele ia acompanhar, daí eu peguei e coloquei ele nessa creche, só que daí lá o diretor começou a ver que ele tinha um probleminha, que ele tinha que ir pra uma escola diferente, então mandaram eu procurar uma escola especial pra ele” (MÃE DO ALUNO VOLANTE ESCOLA ENICEIA).

“Eu estudei em outra escola, mas não lembro, eu estudei aqui o tempo todo quase, gosto daqui, aprendi a ler e fazer artesanato” (ALUNO TORCEDOR ESCOLA ENICEIA).

“O meu filho no começo estudo em escola regular, mas depois mudei para uma escola especial, ficou dos oito aos quinze anos, mas daí eu vi que não estava aprendendo muito, eu tirei. Comecei a levar ele em uma faculdade para fazer fono, fisio, oficinas e acabou ficando cinco anos. Depois ficou em casa tendo aulas com minha filha e fazendo algumas terapias. Mas como moramos perto da Escola Mantoan, fui conhecer, gostei e matriculei o meu filho, faz cinco anos que está lá. A escola ensina muita coisa, tem EJA, informática, terapia, médico, piscina, bosque, fanfarra. Eu gosto muito muito da escola, diretor, professora, somente uma vez briguei, por causa de um menino que queria beijar a boca do meu filho a força...mas foi resolvido” (MÃE DO ALUNO DECORADOR ESCOLA MANTOAN).

“Estudei no jardim de infância no ensino regular, mas logo fui para outra escola especial e depois que minha mãe morreu, meu pai bêbado e usa drogas, ele vendeu o nosso apartamento, eu e meus irmãos fomos abandonados, alguns moram na rua, eu vim morar aqui na Casa Lar e estudar na Escola Mantoan, gosto muito daqui” (ALUNA CONFEITEIRA ESCOLA MANTOAN).

“Sempre estudei aqui, desde quando nasci, desde pequeno, nunca fui para outra escola” (ALUNO PADEIRO ESCOLA MANTOAN).

“O meu filho quase nasceu aqui dentro da Escola Mantoan, eu vi tudo isto crescer e se desenvolver, a escola tem muitos erros e acertos, já vi muito absurdo, mas coisas boas também” (mãe do padeiro). Uma das dificuldades que encontrei é devido ao temperamento forte e os rompantes agressivos que ele tem, só que a escola ‘super’ protege e passa a mão

> *na cabeça dele, mesmo ele sendo um adulto e fazendo coisas erradas, há muita liberdade" (MÃE DO ALUNO PADEIRO ESCOLA MANTOAN).*
>
> *"A escola regular não está preparada para alunos com deficiência. Se neste momento tivesse um pouquinho mais de preparo pedagógico, talvez eles estivessem lá, principalmente os meus alunos, porque eu acho que eles teriam condições. Eu tenho três alunos que, com certeza, estariam no ensino regular, têm dificuldades de aprendizagem, mas eles teriam condições de acompanhar. A escola regular tem que aceitar, no momento que os alunos vão fazer matrícula, são encaminhados. Podemos até dizer, você tem condições para ir para o regular, mas se eles não quiserem, que a família não queira, eles ficam aqui na Escola Eniceia e acabam não indo para o ensino regular" (PROFESSORA ESCOLA ENICEIA).*

Para a maioria dos alunos da pesquisa, o processo educacional iniciou-se nas escolas de ensino regular, mas no decorrer do ensino as dificuldades de aprendizagem e socialização fizeram com que muitos migrassem para as escolas especiais, tendo em vista que essas dificuldades são vivenciadas por alunos com ou sem deficiência quando a escola não utiliza propostas inclusivas e diferenciadas para promover a aprendizagem de todos.

De acordo com os estudos de Mazzotta (2005), destacamos ações sociais que marcaram o desenvolvimento da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência: a marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação, integração e inclusão. Diante dos discursos acima, continuamos fielmente anunciando ao contexto educacional a perspectiva de educação inclusiva que tem seus pressupostos aliançados aos direitos humanos e a concepção social da deficiência como primícias para a escolarização destes alunos, público-alvo no estado do Paraná.

Na experiência vivenciada em nossa pesquisa, na unidade ocupacional de produção da panificação na Escola Mantoan, nesse momento, surgiu um sentimento de esperança entrelaçado ao meu anseio de encontrar um programa efetivo de transição para a vida pós-escolar.

Em meus registros no diário de campo, a panificação acontece três vezes por semana no período matutino, observei que os alunos ficam muito motivados para participar nessa unidade, se organizam rapidamente com autonomia, vestindo as roupas e adereços adequados para se direcionarem para o espaço da panificação. Os alunos dividem as tarefas com a professora e a atendente de cozinha responsável pela organização e estruturação do espaço da panificação. As atividades são divididas em selecionar os ingredientes, utensílios, receita, forno, geladeira, limpeza, empacotar e vender: *"É tudo aula prática, é tudo praticidade e ir lá e 'meter a mão" na massa mesmo" (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN)*, podemos visualizar esta fala nas imagens a seguir (FIGURA 32):

FIGURA 32 - UNIDADE OCUPACIONAL DE PRODUÇÃO - PANIFICAÇÃO

Fonte: Arquivos autora (2019).

Os produtos feitos na panificação (bolachas, pães, empadas, bolos e outros) são vendidos na escola para os profissionais, familiares, mas a arrecadação com as vendas vai direto para a administração da entidade mantenedora da Escola Mantoan.

Confesso que essa experiência na panificação foi frustrante perante a minha motivação de pesquisa em identificar programas de transição para a vida pós-escolar ou de preparação para o mercado de trabalho, pois apesar dos alunos participarem ativamente da metodologia de ensino que condiz com a prática de profissionalização na unidade de produção da panificação, e os conteúdos e a práticas educativas serem adequados aos programas de transição para a vida pós-escolar, os alunos não são inclusos no mercado de trabalho.

Canha (2015) dialoga sobre a taxonomia do plano de transição na teoria de Kohler e Field (2003) que estudaram cinco áreas que viabilizam a transição para a vida pós-escolar: (1) planejamento focado no aluno; (2) desenvolvimento escolar e profissional do aluno; (3) contribuição entre instituições; (4) participação da família; (5) programas de apoio. Essa teoria, aplicada, contribuiria cientificamente para que nessa unidade ocupacional de panificação pudesse efetivamente acontecer o programa de transição para a vida pós-escolar com sucesso na inclusão social, acadêmica e profissional dos alunos com deficiência na Escola Mantoan.

Alusivo ao encaminhamento para o mercado de trabalho, a professora da Mantoan contou-me que:

> *"Desde que eu entrei aqui na escola, não saiu ninguém para o mercado de trabalho, mas antes teve dois ou três alunos que foram trabalhar. Eu tenho muita vontade de encaminhar meus alunos para o mercado de trabalho, mas o problema emocional complica bastante, alguns alunos que têm autonomia, se você disser um 'não' para ele, a reação vai ser de destruir tudo" (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).*

Investiguei que não há preparação profissional nos cursos da escola, apenas readequação dos alunos para participação e escolarização nas oficinas e que o requisito de inscrição é a avaliação emocional feita pelos professores, coordenação e terapeutas, por causa dos surtos que os alunos têm no contexto da escola. Surtos como o que foi descrito pela professora Mantoan em sua entrevista:

> *"Um aluno meu não veio bem emocionalmente de casa, e não quis trabalhar na panificação, e ficou tentando quebrar o vidro da padaria... Eu fiquei brava e falei áspera com ele, pronto, ele disse: - Sabe que eu não gosto que pegue no meu pé. Logo em seguida, ele surtou, jogou cadeiras, bateu na porta, os alunos ficaram todos horrorizados com medo dele. Mas ele não é agressivo comigo, nenhuma vez, com os alunos eu também nunca vi ele bater, ele somente chuta e quebra as coisas que tiverem na frente dele" (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).*

Narrativa que se mistura à minha experiência vivenciada em campo ao presenciar o surto de agressividade de uma aluna descrito anteriormente, e que me impulsionou a pesquisar a respeito. Assim, encontrei nos estudos do módulo 4 da

Gestão em Foco (SEED/PR, 2018), orientações para situações de surtos como as descritas em nossa pesquisa e que podem ocorrer no ambiente escolar. No módulo da SEED/PR apresentam-se encaminhamentos que foram debatidos para que a direção (diretor e diretor auxiliar) possa analisar e prever quais seriam os procedimentos adequados e possíveis de serem adotados referentes às ações para alunos da Educação Especial no contexto do ensino regular, porém nenhuma menção às escolas especiais.

Durante a coleta de campo na escola, conheci as oficinas de bijuteria, artesanato, cartonagem, jardinagem, horta, informática, e atividades de beleza e Fanfarra (música), fiz o registro fotográfico (FIGURA 33):

FIGURA 33 - OFICINAS E ATIVIDADES ESCOLA MANTOAN

Fonte: Arquivo pessoal autora (2019).

A autonomia funcional dos alunos da turma pesquisada é estimulada diariamente nas atividades pedagógicas e nas relações sociais, como pude constatar quando participei, com a turma, de uma visita ao supermercado perto da escola, conforme testemunhado em meu diário de campo e nos registros fotográficos (FIGURA 34):

> *"No caminho para o supermercado os alunos foram andando com a professora, demonstrando cuidado e atenção ao atravessarem as ruas e obedecendo a sinalização com alguns comandos da professora. Ao entrarmos no supermercado, os alunos selecionaram de maneira organizada e calma os produtos que precisavam comprar, analisando preços e estado de conservação dos alimentos. Todos são alfabetizados e demonstraram estar familiarizados com a economia doméstica e com o manejo do dinheiro na hora do pagamento.*

Percebi que esta ação fazia parte das rotinas familiares dos alunos e que muitos estavam acostumados a frequentar supermercados" (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

FIGURA 34 - ATIVIDADE DE VISITA AO SUPERMERCADO ESCOLA ENICEIA

Fonte: Arquivo da autora (2019)

Essa atividade leva o jovem com deficiência a pensar e a construir princípios sobre autonomia, cidadania, independência para uma vida adulta e responsável, pois "educar jovens e adultos é dar a essas pessoas uma nova perspectiva de vida, um novo ponto de partida" (SITE DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2014).

Perspectivas de vida que devem ser construídas em ações da família, escola e comunidade, porém a professora da Mantoan diz que realizam atividades como esta ida ao supermercado e outras estimulando ações independentes, porém, em sua sala de aula tem alunos com diferentes perfis de autonomia:

"Eu tenho um aluno que mora pertinho da escola, poderia vir sozinho, mas a mãe coloca ele em uma redoma de vidro, não desenvolve a autonomia dele, e ele já tem quarenta anos de idade". Outro exemplo, são os meus alunos gêmeos, um dos gêmeos comentou que eles limpam a casa, arrastam sofá, tiram lixo, então nesse caso a mãe ensinou, trabalhou a autonomia para se vestir, ir no banheiro, escovar os dentes, etc". (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).

A autonomia na transição para a vida pós-escolar prevê um currículo funcional ou individual que inclua conteúdos que permitam desenvolver atitudes autônomas frente aos desafios pessoais e sociais do aluno, oportunizando a prioridade de atividades utilitárias e operacionais do dia a dia na resolução das tarefas da vida de uma pessoa em diferentes contextos.

Tendo em vista esta autonomia e outros fatores, a professora da Escola Mantoan comenta comigo: "*Olha eu acho que encaminhar para escolarização formal, aqui na escola já não daria mais".* A dificuldade estaria em acompanhar os conteúdos da EJA, porque a alfabetização que a professora realiza com seus alunos já apresenta muitas dificuldades na escola especial, porque:

> *"Tem dias que eles conhecem o alfabeto, e outros que não conhecem, tem dias que eu pergunto: Qual dia é hoje? E eles respondem que estamos em maio, estamos em abril, sendo que é algo trabalhado com eles todo dia, e tem dias que eu falo: – Gente, parece que eu não trabalho este conteúdo com vocês! O que está acontecendo hoje com vocês? E pergunto de novo: Em que mês nós estamos? - Mas passou uma hora ou duas, se você perguntar, eles já não sabem mais 'né'" (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).*

O apontamento contribui para entendermos que a escolarização de jovens e adultos com deficiência não está pautada nas próprias diretrizes expressas nos documentos legais das escolas pesquisadas que objetivam oferecer oportunidades para o desenvolvimento do aluno na sua totalidade, visando sua emancipação e inclusão social, como vemos nesta fala da professora da Escola Mantoan: *"Mas o meu aluno já está com quarenta anos, já não iria mais acompanhar, e também uma EJA à noite, eu acho que seria muito bom, além disso, eu não conheço o currículo da EJA no ensino regular" (PROFESSORA ESCOLA MANTOAN).*

Acreditamos que a escolarização da EJA (FIGURA 35) para alunos com deficiência deve buscar uma perspectiva educacional onde a solidez dos conceitos enraizados devem ser desvinculados dos ambientes de aprendizagens normatizadas e redirecionadas para a constante construção de saberes novos, significativos e reais.

FIGURA 35 - ESCOLAS ESPECIAIS E A OFERTA DE EJA

Fonte: Arquivos autora (2019).

Cercada de tantas reflexões valiosas ao longo da construção dessa pesquisa e no levantamento de dados em campo, constatei que a educação inclusiva ainda é uma perspectiva educacional muito distante da educação dos alunos com deficiência no estado do Paraná, devido ao forte movimento de institucionalização da escolarização em escolas especiais que domina as políticas públicas e educacionais.

As percepções e análises levantadas com base nos dados de campo construídas no percurso metodológico nas entrevistas semiestruturadas, observações e diário de campo tiveram aporte no levantamento bibliográfico e teoria empírica que conduziram o processo de identificação das vozes dos autores participantes, segundo Bakhtin (1992), as relações dialógicas estão imersas em um discurso predominante e individual, em nossa pesquisa, constatamos que a institucionalização e filantropia são vozes determinantes e constituintes de uma concepção de educação especial no Paraná.

A concepção social de deficiência que defendemos é o resultado da inclusão das pessoas com deficiência em todos os contextos e da quebra de barreiras sociais e ambientais impeditivas em consonância com os direitos humanos (CDPD, 2006). Concepção efetivada como fundamento na PNEEPEI (BRASIL, 2008) que assegura um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis e modalidades sem discriminação de classe, gênero, etnia, raça e deficiência e que garanta a inclusão social e profissional:

> O direito à socialização do produto do trabalho humano a toda a população é o que oportunizará a convivência não segregada e a inclusão no mundo da educação e do trabalho, em igualdade de condições e oportunidades, enfatizando a necessidade de estabelecer redes de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares a fim de alcançar a necessária inclusão (FERNANDES, 2013, p. 106).

A inclusão é uma labuta diária que requer dos cidadãos em sociedade a compreensão de que a educação só é verdadeira e resultante de mudanças quando conseguimos entender, priorizar e lutar contra “todas as formas de exclusão, marginalização, disparidades e desigualdades no acesso, participação e resultados de aprendizagem, nenhuma meta de educação será considerada cumprida se não for atingida por todos” (RODRIGUES, 2017, p. 285).

Não ocultamos a possibilidade de haver, no decorrer das dificuldades e desafios enfrentados nessa pesquisa e na formação dos dados empíricos, a ocorrência de acertos e erros cometidos durante o processo de investigação.

Para finalizar esta seção e dar visibilidade às pessoas com deficiência e seus direitos humanos, fiz um poema dos diálogos que tive a honra de estabelecer com os alunos entrevistados e que marcaram meu entendimento como pesquisadora, mas que transcenderam minha alma e coração, intitulado:

Histórias reais e sonhos da Transição para a Vida Pós-Escolar

Sonhos de jovens e adultos com deficiência
Sim, jovens e adultos
Que dizem não à infantilização de suas vidas
Que pensam em futuro como todos
Futuro um pouco distante
Mas, real e presente
Distante pela falta de oportunidades
De visões inclusivas e
Barreiras desfeitas
Para serem o que querem
Muitos anseiam laborar no supermercado

Único trabalho revelado e acessível
Outros, não
Porque se perderem o benefício
O pão de cada dia também será perdido
Então, acham que o sonho foge às mãos
Assim sonhos se misturam a realidades
Muitas vezes, injustas e impostas
Pelo descrédito que todos somos capazes
Apenas mudem o olhar
Sonhos existem
De trabalhar, casar e ter filhos
Como todo cidadão de bem e direito
E sonham em ser jogador de futebol, confeiteiro, padeiro
Ou lidar com a beleza da mulher
Mas, no caminho, pedras de desapoio, despreparo e negação
Tentam fazer da exclusão social companheira
Dançar, correr, sair, música, canais no YouTube, torcer pelo time, divertir
É comum, somos jovens e a sociedade
Também é nossa
Porém, o medo toma conta ao sairmos sozinhos
A acessibilidade é negada
O interesse insuficiente
Da comunidade, escolas e empresas
Deixa-nos estagnados e sem esperança
Resta, assim, o aconchego da nossa casa, não perfeito
Famílias só de mãe, ou pai, tios e avós
Deixa quieto melhor não falar
Proteção exagerada muitas
Mas também há
Violência, drogas, bebida e abandono
Parte da vida de muitos
Vida que desejam que seja diferente
Diferente como todos somos
Não porque somos pessoas com deficiência
Mas, pelo fato de sermos pessoas.

Autora: Liriane (2020)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *O próprio Deus teve que encarnar-se para amar, sofrer e perdoar, teve, por assim dizer, de abandonar um ponto de vista abstrato sobre a justiça. A existência se instaura, de uma vez por todas, entre mim, que sou único, e todos aqueles que são outros para mim e, daí em diante, qualquer ato e qualquer juízo só podem ser feito a partir dessa posição que eles postulam enquanto tais (BAKHTIN, 1992, Estética da Criação Verbal, p. 143).*

Ao redor do mundo a educação inclusiva é uma premissa nas concepções do modelo da deficiência e nas negociações das políticas públicas para uma educação que “não deixe ninguém para trás” (ONU, 2016). Nesse contexto, as políticas públicas são constituídas em relações imersas de poder para definirem o lócus da escolarização dos alunos com deficiência. Na contramão do mundo inclusivo, o Paraná se tornou o estado com a predominância das escolas especiais na organização e oferta do ensino público.

O objeto deste estudo teve como foco a temática do processo de transição para a vida pós-escolar das pessoas com deficiência e suas implicações na construção da identidade e dos direitos humanos desses sujeitos assentados em uma teoria social da deficiência em duas escolas de Educação Básica, na modalidade de educação especial em Curitiba.

Após o levantamento bibliográfico, constatamos a ausência de pesquisas que tratassem da nossa temática, evidenciou-se a relevância investigativa que visou à contribuição teórico-metodológica para a efetivação de programas de transição para a vida pós-escolar nas escolas de educação especial paranaense, aspecto que determinou o objetivo geral dessa pesquisa: analisar a contribuição de programas de transição para a vida pós-escolar para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto das políticas e práticas de educação inclusiva.

Para responder às questões que materializaram o problema desta pesquisa – sob que concepções e práticas da educação inclusiva nacional ocorreu a implantação das Escolas Básicas na Modalidade de Educação Especial no Paraná, a partir de 2013? Como os pressupostos dos modelos clínico-terapêutico e social da deficiência operam na organização curricular dos programas e serviços ofertados aos alunos/as com deficiência intelectual nas escolas especializadas? – foram delineados como objetivos específicos: compreender os desdobramentos das concepções e princípios do Modelo Social da Deficiência/*Disabilities Studies* no campo da política de educação

inclusiva nacional e estadual, a partir dos anos 2000; Conhecer e descrever a oferta e formas de organização dos programas e serviços de Transição para a Vida Pós-Escolar, em escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, em Curitiba, analisando suas implicações para a inclusão social de alunos com deficiência intelectual.

Ao longo da jornada do levantamento de dados no campo, seguimos o nosso percurso metodológico e dialógico (BAKHTIN, 2009) de entrevistas semiestruturadas com profissionais, familiares e alunos, as observações das relações teoria-prática registradas nos diários das escolas especiais pesquisadas e intituladas Escola Eniceia e Escola Mantoan em Curitiba. Desta forma, agradecemos as escolas por oportunizar a minha ida ao campo, pois o pesquisador precisa justamente problematizar e fazer o papel de provocador com a intenção de apontar um futuro e não fazer uma crítica absoluta para os profissionais que estão na escola tentando fazer o melhor na conduta da escolarização.

Historicamente, no Brasil, a Educação Especial foi constituída na escolarização das pessoas com deficiência em instituições especializadas, mas através dos movimentos sociais com o protagonismo das pessoas com deficiência, a perspectiva inclusiva de educação ganha voz diante das concepções e políticas educacionais, pautadas nos direitos humanos e no modelo social de deficiência, principalmente a partir da década de 1990.

Assim, contextualizamos a concepção nacional das políticas públicas de educação especial e educação inclusiva que marcaram significativamente as orientações legais na maioria dos estados brasileiros. Fizemos uma retrospectiva legal desde 1988 com a Constituição Federal até a política atual, que está em construção, e consideramos o percurso histórico e político de tensões, embates e rupturas ideológicas nos posicionamentos da educação especial desde 2001 até 2018.

Observamos que, o sistema de ensino do Paraná para as pessoas com deficiência é estruturada por uma ideologia pautada na institucionalização, através das práticas cotidianas de filantropia e assistencialismo no processo de ensino, aprendizagem, avaliação e diretrizes legais.

Isto ocorre porque o estado constitui sua trajetória na educação especial no atendimento aos alunos em instituições especializadas e filantrópicas com caráter substitutivo à escolarização comum. Trajetória que situa o Paraná como o estado brasileiro que mais realiza matrículas em escolas básicas na modalidade de educação

especial, visto que 37.872 alunos estudam nas 379 escolas especiais, em contrapartida à 2 escolas estaduais, 7 municipais e 3 particulares, por meio de recursos públicos repassados pelo governo estadual através de convênios de cooperação técnica e financeira.

Essa realidade é comprovada na análise documental realizada envolvendo as legislações nacionais, estaduais e as perspectivas dos documentos que subsidiam a proposta desenvolvida nas escolas (como o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica Curricular), que confirmam concepções educacionais e pressupostos legais normatizados no Parecer 07/14 (SEED/PR), documento norteador para a mudança que transformou as escolas especiais em escolas básicas na modalidade de educação especial, dispondo dos mesmos direitos e deveres legais das escolas regulares do ensino paranaense.

Portanto, conhecemos as políticas educacionais que embasam e orientam a educação especial, bem como as ações educacionais dos profissionais voltadas aos estudantes público-alvo da educação especial na transição para a vida pós-escolar e os desafios que limitam ou contribuem para a inclusão social, acadêmica e profissional na voz dos alunos e familiares.

Nesse cenário, aprofundamos a investigação das questões relacionadas ao modelo social da deficiência e suas implicações em programas de transição para a vida pós-escolar, registrando em nosso diário de campo fatos, concepções e ações na conduta das legislações políticas internacionais, nacionais no Estado do Paraná.

Desta maneira, a análise do processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos com deficiência nas escolas pesquisadas revelou que não existem formas de organização e tipos de programa/apoio desenvolvidos nas práticas educacionais e que não expressam modelos para a inclusão profissional e acadêmica em contextos da sociedade para adultos e adolescentes a partir de 17 anos, todos regularmente matriculados, considerados público-alvo da educação especial e inclusiva.

A concepção de deficiência do modelo médico é sistematizada nos documentos legais das escolas e nas práticas educacionais que internalizam educação e atendimento clínico-terapêutico. Nesse processo, os alunos estão constituindo sua escolarização e comportamentos em práticas e valores terapêuticos na conduta de seus estudos. O planejamento para as atividades pedagógicas é desenvolvido perante a análise das características individuais de cada aluno e, principalmente, do seu quadro clinico-terapêutico (PARANÁ, 2014).

Assim, entendemos que a perspectiva de educação especial está profundamente alicerçada na conduta educacional dos alunos com deficiência no estado do Paraná e no caráter hegemônico de institucionalização, desconsiderando perspectivas inclusivas relacionadas à universalização dos direitos humanos e sociais, à democratização da Educação Básica, ao exercício da cidadania, à valorização da diversidade e ao reconhecimento da diferença (GARCIA, 2004).

Afirmamos que, apesar da documentação das escolas retratarem uma educação de inclusão social, os valores presentes na prática pedagógica das escolas de Educação Básica, na modalidade de educação especial, nomeadas Eniceia e Mantoan estão fundamentados em sistemas educacionais formatados, currículos engessados, sem a utilização acadêmica e efetiva do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e de metodologias diversificadas que atentam às necessidades e particularidades educacionais que os alunos com deficiência apresentam, desconexas com os interesses sociais e idade cronológica dos jovens e adultos matriculados na EJA e nas unidades ocupacionais que visam à profissionalização.

Para Mantoan (2006, p. 192), “as ações educativas inclusivas têm como eixos o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, (...) construída no coletivo das salas de aula”. Modelo de aprendizagem não verificada nas observações em salas de aulas e na dialogia com as professoras.

A falta de formação pedagógica para os professores em relação aos marcos normativos das legislações que direcionam a proposta administrativa, pedagógica e metodológica necessita ser considerada. Essa ausência de conhecimento impacta diretamente no planejamento e ações para os atendimentos dos alunos, pois verificamos que cada aluno está em um nível de aprendizagem, como uma forma diferente de compreensão, pois são jovens e adultos com deficiência.

Não houve registro de mudanças significativas tanto administrativas quanto pedagógicas com a implantação do Parecer 07/14 (SEED/PR), após as instituições especializadas se tornarem escolas básicas na modalidade de educação especial, nos discursos dos profissionais entrevistados. A educação profissional é composta por cursos e programas para preparação para o mercado de trabalho, organizada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, com finalidade de inclusão social (PARANÁ, 2014). Programas que não foram relatados pelas professoras e coordenadoras das escolas e não constituem a prática pedagógica com a finalidade

de empregabilidade ou profissionalização, apenas como oficinas nas unidades ocupacionais de produção.

A transição para a vida pós-escolar é um conceito que acarreta mudanças nos aspectos pessoais, sociais e profissionais com quebra de barreiras da sociedade e de transformações nas relações pessoais e emocionais no desenvolvimento de diferentes papéis enquanto ser humano ao longo da vida dos alunos. Aspectos que familiares, alunos e profissionais não relatam no processo de escolarização nas escolas especiais.

As considerações das famílias revelam que a escola especial atende bem seus filhos e que apreciam o processo de ensino proposto, visto que, alguns alunos anteriormente foram matriculados no ensino regular, porém, relataram dificuldades no processo de escolarização oferecido e, assim, os matricularam em escolas especiais que oferecem atendimentos clínicos-terapêuticos pois julgam necessários para seus filhos. Registro que a falta de conhecimento de uma proposta de educação na perspectiva inclusiva pela comunidade escolar resulta na matrícula excessiva em escolas especiais e pelos próprios estigmas preconceituosos em relação às habilidades e capacidades dos alunos com deficiência em estarem inseridos em escolas regulares inclusivas.

Assim, as entrevistas realizadas em interação dialógica com os alunos demonstraram seus pensamentos sobre escolarização e futuro profissional e dos sentimentos e anseios nas suas relações sociais. Ao questionarmos sobre sonhos para os dias futuros, pois “a vida é dialógica por natureza, nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo e atos” (BAKHTIN, 2003, p. 348), indagamos porque não dizer e implantar um diálogo cujo sonho seja uma transição para a vida pós-escolar que possibilite inclusão social.

Precisamos redirecionar conceitos de incapacidade e normalização historicamente constituídos na educação de pessoas com deficiência e conduzi-los ao pensamento reflexivo de que a educação inclusiva é o instrumento que busca promover o acesso, a permanência e a participação de todos em uma escola para todos que considere suas possibilidades de aprendizagem, sua identidade cultural imersas nas concepções de diferença e diversidade. “Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKTHIN, 1992, p 143).

Entretanto, entendemos que romper com princípios históricos de estruturação e sistematização do ensino em escolas especiais é um processo árduo e progressivo de conquistas diárias e que, muitas vezes, são demonstradas em idas e vindas de discursos e valores de que “a inclusão é uma questão de valor e portanto de um imperativo moral para as sociedades democráticas, como perspectiva para garantir o progresso necessário na educação especial brasileira” (MENDES, 2006, p. 406).

Valores que estão sendo discutidos no atual contexto político brasileiro e que apontam para o retrocesso da perspectiva de educação inclusiva para a escolarização pública dos alunos com deficiência. Por isso, é importante registrarmos que a PNEEPEI (BRASIL, 2008) atribuiu a formação dos alunos com deficiência, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e profissionalização, como uma prática de democratização no acesso, permanência e sucesso na inclusão acadêmica, profissional e social de todos alunos.

Esperamos, a partir de um diálogo entre as ciências de Educação Inclusiva, Educação Especial e Institucionalização do ensino, Modelo Social da Deficiência e *Disabilities Studies* na perspectiva dos Direitos Humanos em programas de transição para a vida pós-escolar nas escolas de Educação Básica, na modalidade de educação especial em Curitiba, ter contribuindo para revelar a existência de uma teoria mundial sobre TVPE para alunos com deficiência aplicadas em vários países, e identificar a configuração de ausência na educação especial do Paraná e na teoria empírica no Brasil.

Ressaltamos que a concepção de transição para a vida pós-escolar de Portugal abordada nesta pesquisa assume uma perspectiva especificamente inclusiva em sua legislação na escolarização dos alunos com deficiência. Realizando o processo escolar através de marcos normativos para o currículo do ensino básico e secundário que contemplem o perfil dos alunos até a saída da escolaridade obrigatória, fundamentando-se em uma visão impulsionadora e de suporte à implementação de mudanças a nível organizacional e educacional (PORTUGAL, 2018). Diferente da perspectiva educacional de inclusão vivenciada pelos alunos com deficiência no Brasil, onde a maioria dos alunos não consegue completar a etapa do ensino fundamental, ingressando e permanecendo na educação de jovens e adultos por muito tempo como apontamos nesta pesquisa.

Diante desta realidade, propomos que as políticas públicas sejam pensadas e constituídas na perspectiva inclusiva e com programas de transição para a vida pós-

escolar que contemplem a teoria de taxonomia (KOHLER *apud* CANHA, 2015) neste processo, construindo serviços justapostos e colaborativos entre as cinco áreas que viabilizam esta transição: planejamento para o aluno, suporte e aptidões vocacionais do aluno, parceria com instituições, política de programa com efetivas estratégias e envolvimento da família.

Essa teoria de transição para a vida pós-escolar consolida-se em contextos inclusivos, que reforçam os direitos humanos e a concepção sociológica da deficiência, distanciada de discursos clínicos-terapêuticos e institucionalizações do ensino público, assim por ser tratar de uma teoria nova, necessita de estudos e aprofundamentos para novas contribuições cientificas, convocando novos caminhos investigativos sobre programas de transição para a vida pós-escolar.

Ao pensar em concluir este estudo, não poderia deixar de registrar as tensões envolvendo os pesquisadores de educação inclusiva e o sistema público de ensino tanto no Paraná, como em nosso amado Brasil, diante de possíveis rupturas ideológicas de inclusão social. Portanto, “a resposta compreensível é a força essencial que participa da formação do discurso e, principalmente, da compreensão ativa, percebendo o discurso como oposição ou reforço e enriquecendo-o” (BAKTHIN, 1988, p. 89).

Desta forma, concordamos que não existe mais retorno a retrocessos educacionais inclusivos, o que se conquistou está escrito como ciência, mas acima de tudo marcado na vida das pessoas com deficiência, na alma e coração de guerreiros que lutam pelo seu direito de inclusão social, sempre inclusão para todos, imersa em nosso ser!

Parafraseando Pacheco (2006), submeter cada um a ser o que não é, para ser igual a todos, é negar a existência humana livre e consciente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea: **Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

AFONSO, C. M. P. **Inclusão e mercado de trabalho**: papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. Saber (e) Educar, 2005. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/26/SeE10_InclusaoCarlosAfonso.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 ago. 2019.

ALVES. Francisco. **Transição da escola para a vida adulta: experiências de aprendizagem integrada**. Dissertação para grau de Mestre. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2009.

AMARAL, Lígia Assunção. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Desmistificando a inclusão**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.

ANDIFES. **Políticas para inclusão da diversidade na educação superior Global do Conhecimento: Inclusão e Acessibilidade**. Disponível em: http://www.andifes.org.br/?s=SECADI. Acesso em 19/12/2019.

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANGONESE, Larissa Schikovski; BOUERI, Iasmin Zanchi; SCHMIDT, Andréia. **O Adulto com Deficiência Intelectual**: Concepção de Deficiência e Trajetória de Carreira. Revista Brasileira de Orientação Profissional, jan.-jun. 2015, Vol. 16, No. 1, 23-34.

ANTONIO, Rosa Maria. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. Maringá, 2008.

ANTUNES. Elisabete, Baptista. **Impacto do PIT na qualidade de vida de uma jovem com dificuldade intelectual e desenvolvimental**. Dissertação para grau de Mestre. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação, 2012.

ARANHA, M. S. F. **Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica.** In: Temas em Psicologia. São Paulo: SBP, 1995.

ARAÚJO, E. A. C. **Deficiência Mental, suporte comunitário e transição para o trabalho**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES PRODOC, 2008.

ARROYO, M. G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf

ASSOL. **Transição para a Vida Adulta e Autodeterminação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. 1ª ed. Lisboa: Paralelo editora, 2003

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

_____. O Problema do Texto. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 327-358.

_____. **Os gêneros do Discurso**. In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BARREIRO, E. **Acreditar num projeto. Revista Diversidades**. Funchal. ISSN 1646-1819.Ano 2 - Abril, Maio e Junho, 2005 - n.º 8.

BARROSO, J. **Os Liceus Organização Pedagógica e Administração Pedagógica**. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 1995.

BECERRA, M. T. Evaluación de un programa de apoyo laboral para trabajores con discapacidad intelectual em tareas con elevada exigência cognitiva. Espanha: **Siglo Cero**, v. 39. n. 226,p. 63-81, 2008.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORGES, M. L.; LUÍSA, C.; MARTINS, M. H. **Livro Ata do II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva**: Múltiplos Olhares. Faro: Universidade do Algarve, 2017.

BOTA, L. M. C. P. C. **A Transição para a Vida Pós Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Básicas dos 2º e 3º Ciclos e Ensino**. Dissertação de Mestrado. Secundário no Concelho de Faro. Porto, Universidade Fernando Pessoa, 2013.

BRESSER-PEREIRA, L. C.. Reforma Gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública (RAP)** – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2000.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

BUENO, C.C.; KASSAR, M.C.M. **Público e privado**: a educação especial na dança depossibilidades. In: ADRIÃO, T., PERONI, V. (Org.). O público e o privado na educação interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

CABRAL; L. S. A. A Legislação Brasileira e Italiana sobre Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCAR, 2010.

_____. MENDES, E. G. **Aproximações entre legislação brasileira e italiana sobre educação de estudantes com deficiências.** Marília: ABPEE, 2018.

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: Katia Regina Moreno Caiado (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. 1. ed. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2013, p. 155.

CANASTRA, G. **Transição para a Vida Activa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**: para uma cultura de autodeterminação. Portugal: Itinerários, 2.ª Série, (9),11-23, 2009.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em:17/07/2019.

_____. V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANHA, L. M. N. **Transição para a Vida Adulta no Contexto da Deficiência:** Estudo das variáveis pessoais e sociais associadas a um processo de sucesso e desenvolvimento de um modelo de intervenção inclusivo. Portugal: Tese de Doutoramento na Universidade de Lisboa, 2015.

CARNEIRO, M.S.C. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. 193f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, UFRS, 2007.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos**. Brasília: Capes, 2017. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pinstitucional&Itemid=103>. Acesso em: 11/07/2018.

CASANOVA, J. L. Pessoas com deficiências e incapacidades - um inquérito nacional. **VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais**. Lisboa: Saberes e Práticas, 2008.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CHAGAS, P. M. L.; PACHECO, A. P. C. M.; FERNANDES, E. M. **Currículo de Promoção ao Trabalho e a Pessoa Jovem e Adulta com Deficiência Intelectual**. São Carlos: **Anais do CBEE**, 2016.

COLÔA, J.; SANCHES, I. (Org.). A Vida Pós-Escolar: Necessita-se Livre Trânsito. In: **Para uma Educação Inclusiva, dos Conceitos às Práticas**. Vol. II. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p. 63-84, 2014.

_____. A Portaria n.º 201-C/2015 – Constructos da Transição para a Vida Pós-Escolar. Portugal: Revista Educação Inclusiva da Pró-Inclusão Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2017.

_____. Participar para Além da Escola Experiências para a Aprendizagem de Qualidade e Autodeterminação. In: **II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva**: Múltiplos Olhares (Livro de Atas). Faro: Edição Universidade do Algarve, p. 112-127, 2017.

CORDIOLO, A. V. **Vencendo o transtorno obsessivo-compulsivo:** Manual de terapia cognitivo-comportamental para pacientes e terapeutas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, A. **Educação e Transição para a Vida Pós-escolar de Alunos com Deficiência Intelectual Acentuada**: Caracterização das Respostas Educativas Proporcionadas aos Alunos dos 2º e 3º Ciclos com Currículos Alternativos ao Abrigo do DL 319/91. Lisboa: Ministério da Educação, 2004.

CRONIN, M.; PATTON, J. **Life Skills Instrution for All Students with Special Needs** – A pratical guide for integrating real – life content into the curriculum. Austin, Pro-ed, 1993.

CUCCOVIA, M. M. **Educando com a vida rumo à Cidadania:** Currículo Funcional Natural. Curitiba: Editora CRV, 2018.

DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA):** um estudo de caso. Dissertação (Doutorado em Educação, 288. F). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

_____. O estudante com deficiência intelectual no ensino superior: entre a utopia e a realidade, UFRN-SIGAA, 2013.

DARKE, B. **Deficiente: O desafio da Inclusão na Igreja**. Traduzido por José Carlos Siqueira. São Paulo: Editora Hagnos, 2015.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL. **Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva"**, 2001. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec _inclu.pdf. Acesso em 15 set. 2019.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3a Ed., São Paulo, Atlas, 1995.

DGIDC. Educação Especial. **Manual de Apoio à Prática**. Lisboa: Ministério da Educação. (2008).

DIAS, S.S. **O sujeito por trás do rótulo**: significações de si em narrativas de estudantes de ensino médio com indicação de deficiência mental. 2004. 209 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

DIAS, S.S; OLIVEIRA, M.C.S.L. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

_____; MEDEIROS, M. Envelhecimento e alocação de recursos em saúde. **Cadernos de Saúde Pública.** Rio de Janeiro: Fiocruz v. 20, n. 5,2004**.**

_____; _____; SQUINCA, F. **Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

_____; PEREIRA, N.; SANTOS, W. **Deficiência e perícia médica**: os contornos do corpo. Reciis, v. 3, n. 2, p. 16-23, 2009.

_____; BARBOSA, L.; SANTOS, W. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça**. Revista Internacional de Direitos Humanos, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf. Acesso em 20 de jul. 2019.

DOMINGUES, I. (org.) **Conhecimento e Transdisciplinaridade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; IEAT, 2001.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. **Os Nomes dos Outros**. Narrando a alteridade na Cultura e Educação. In: LARROSA Jorge e SKLIAR Carlos (Org). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DUTRA, C. P. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008**: Contexto de Criação. Marília: ABPEE, 2018.

EDLER, R. C. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FÂNZERES, L. J. L. T. **Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**: Percursos de Formação no Sistema Educativo Português. Braga: Universidade do Minho, 2017.

_____. L. J. L. T.; CRUZ, S.A. **Percepções dos empregadores sobre o processo de TVA dos alunos NEE**. Entrevista não publicada. Braga: Instituto de Educação; Universidade do Minho, 2013.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia. **“A Classificação internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde**: conceitos usos e perspectivas”. Revista Brasileira de Epidemiologia, 5(2), 2005.

FARIAS, W. **Mapas conceituais**: Aplicações ao ensino, currículo e avaliação. São Paulo: EPU, 1995.

FERNANDES, H. E.; RODRIGUES, L.M.L. **A Transição para a Vida Ativa em Jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais**: O caso da Cercimb/Portugal. Lisboa: Jorsen, 2016. Disponível em https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12134. Acesso em 17/01/2019.

FERNANDES, S. **Educação Bilíngue para Surdos**: Identidades, Diferenças, Contradições e Mistérios. Tese Doutorado em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, UFPR, 2003.

_____. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2006ª, 2008. Fundamentos para educação especial [livro eletrônico]. Curitiba: IBPEX, Série Fundamentos da Educação, 2013.

_____. **Metodologia da Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2006b.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, S.S. **Transição para a Vida Pós-Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**. Viseu: Psicosoma, 2008.

FISCHER, R.M.B. **Escrita acadêmica:** Arte de Assinar o que Se Lê. In: COSTA, M. V; BUJES, M. I.E (orgs.) Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FLEURI, R.M. **Educação Intercultural Gênero e Movimentos Sociais**. Educar em Revista, Curitiba, 2003.

FLOSA, E. R.; FERNANDES, S. **Transição para a Vida Pós-Escolar de Jovens com Necessidades Educacionais Especiais na Finlândia**. Braga: Universidade do Minho, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 2002.

FREITAS, M. T. A. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. In: Maria Teresa de a. Freitas; Solange Jobim e Souza; Sônia Kramer. (Org.). Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FOGLI, B. F. C. S. **A dialética da inclusão em educação:** uma possibilidade em um cenário de contradições: um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiência na rede de ensino FAETEC. Tese 173 f. (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade etnorracial. São Paulo: Autêntica, 2011.

FRANÇA, T. H. **Modelo Social da Deficiência**: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. São Paulo: Lutas Sociais, 2013.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (doutorado em Educação). Florianópolis: PPGE/ UFSC, 2004.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52, 2013.

GATTI, B. **Habilidades Cognitivas e Competências Sociais**. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - Marco Conceptual. UNESCO, 1997.

GIL, M. **O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência**. São Paulo: Instituto Ethos, 2002.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da Educação segregada à educação inclusiva**: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Brasília: Revista Inclusão, 2005. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em 25 set. 2019.

GONÇALVES, T. G. G. L.; CAIADO, K. R. M. **Histórias de Vida de Duas Estudantes com Deficiência que frequentaram a Educação de Jovens e Adultos do Pronera.** Marília: ABPEE, 2018.

HELIOS II (1996). **Socialisation and preparation of Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults**. Bruxelas: European Comission. Helios II (1996b). Transition through the Different Levels of Education. Bruxelas: European Comission, 2008.

GUARDA, N.S.; OLIVEIRA, A.A. S. Escola da Ponte: um exemplo de escola inclusiva. **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 2007

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALPERN, A. S. **Transição: um olhar sobre as fundações**. V.51, n. 6, p. 479–486, 1985.

HART, D. Comparing transition planning, higher education, and students work results with intellectual disabilities and other disabilities. In: **Career Development and Transition for exceptional individuals**. A Journal of the Hammill Institute on disabilities, vol. 34, p. 4, 2011.

HAZARD, D; Filho, T. A; REZENDE, A. L. **Inclusão Digital e Social de Pessoas com Deficiência**. UNESCO, 2007.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

IACONO, J.P.; MORI, N.N.R. **Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada**? In: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., Curitiba, 2004. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004.

INCLUSION IRELAND'S STRATEGIC PLAN. Inclusion Ireland – **Nation Association for People with an Intellectual Disability**. Irland, february, 2017. Disponível em: http://www.inclusionireland.ie/sites/default/files/attach/book-page/508/inclusion-ireland-strategic-plan-17-19.pdf. Acesso em 10 set. 2019.

INÊS, H. N.P. **O Plano Individual de Transição no 3º ciclo**: que repercussões? Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta, 2012.

INSS - INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL. **Benefício assistencial à pessoa com deficiência (BPC)**. Disponível em: https://www.inss.gov.br/beneficios/beneficio-assistencia-a-pessoa-com-deficiencia-bpc/. Acesso em 10 jan. 2020.

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

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec**. Vol.17, n.spe1, pp. 41 58, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-53820110004000005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13/01/2019.

_____. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELETTI.S. M. F.; KASSAR, M. de C. M. (Org). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, V.1, 2013.

KOHLER; Paula D. **Taxonomy for transition programming**: Linking research and practice. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1996.

_____. **Implementing a transition perspective of education**: A comprehensive approach to planning and delivering secondary education and transition services. In F. R. Rusch & J. Chadsey (Eds.), High school and beyond: Transition from school to work (pp. 179–205). Belmont, CA: Wadsworth, 1998.

_____. FIELD. S. **Transition- Focused Education**. Foundations for the Future. Journal of Special Education, v. 37, p.174-183, 2003.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frisziman

(orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas-SP: Coleção Educação Contemporânea, autores associados, p. 5-20, 2007.

_____. CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica Carvalho de Magalhães. **As Relações Público-privado na Educação Especial**: Tendências atuais no Brasil. Rio de Janeiro: Revista Teias v. 17, n. 46. - 2016) - Observatórios de Educação Especial e Inclusão. UERJ, 2016.

LARA, Luiz Fernando. **A Gestão de Pessoas e o Desafio da Inclusão das Pessoas com Deficiência**: Uma Visão Antropológica da Deficiência. Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCe) – ISSN 2177-4153 – Vol. 11 n.3, 2013.

LEHMAN, C.; CLARK, H.; BULLIS, M.; RINKIN, J. e CASTELLANOS, L. **Transition from School to Adult Life**: EmpowerinhgyouthThrough Community Owenership and Accountability. Journal of Childand Family Studies, p. 127-141, 2011.

LEITÃO. L. Manual Personalizado de Competências Funcionais para um Aluno com **Currículo Específico Individualizado**. Lisboa: Politécnico de Lisboa, 2018.

LONDRINA. Jornal de. **Paraná é o Estado com mais alunos em escolas especializadas**. Londrina, 02/06/2017. Disponível em https://www.folhadelondrina.com.br/reportagem/parana-e-o-estado-com-mais-alunos-em-escolas-especializadas-979190.html. Acesso em 10/02/2020.

LOPES, B. J. S. **Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. São Carlos-SP: UFSCAR, 2016.

LUBBERS, J. H; REPETTO, J. B; MCGORRAY, S. P. **Perceptions of transition barriers, practices, and solutions**. Florida: Remedial and Special Education, 29, 280–292, 2008.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A**. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, C. F. C. **Ensino profissional como meio de preparação do formando, com vista a uma (re) inserção ou progressão no mercado de trabalho**. (Dissertação de Mestrado não publicada). Porto: Universidade Lusófona do Porto, 2014.

MANIFESTO FOR **COMMUNITY INCLUSION**. General Election, 2016. Disponível em: http://www.inclusionireland.ie/sites/default/files/attach/basic-page/512/collaboration-manifesto-final.pdf. Acesso em 25 set. 2019.
MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Morin (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2º Ed. São Paulo: Summus, 2006a.

_____. O Direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação***:* doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, p. 15-34, 2006b.

_____. **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). LEPED FE/UNICAMP, 2018. Disponível em: <http://paulopimenta.com.br/wp-content/uploads/2018/05/Texto-de-análise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-PNEEPEI-FINAL-1.pdf>. Acesso em 11/02/2019.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1990.

MANZINI, E. J.; OLIVEIRA, J. P.; GERMANO, G. D. (Orgs). **Política de E para Educação Especial**. Marília: ABPEE, 2018.

MARTINS, M. **Transição da Escola para a Vida Adulta de Jovens com Necessidades Educativas Especiais. Lisboa**: Departamento de Educação Básica Ministério da Educação – NOEE, 2001.

MARTO, I. **Sonhos, Receios e Expectativas (Testemunho).** Dossier Temático: A Transição para a Vida Pós-Escolar. Portugal: Revista Educação Inclusiva da Pró-Inclusão Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 2017.

MAZZOTTA, M.J.S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional**. Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2002.

_____. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MEIRELLES, M. C. B.; DAINESE, R. ; FRISO, V. **Educação Especial no contexto italiano**: o projeto de vida, da escola à vida adulta. Valeria Friso, Educação Especial | v. 30 | n. 57 | p. 189-202 | jan./abr. 2017. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>http://dx.doi.org/10.5902/1984686X19102. Acesso em 03/08/2019.

MELETTI, S. M. F. O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 7, n. 1, p. 77-90, 2001.

_____. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial:** da política à instituição concreta. 2006, 00f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENDES, E. G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. São Paulo: **Rev. Bras. Educ**., vol.11, n.33, p.387-405, 2006.

_____. E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

_____. E. G.; PASIAN, M. S.; CIA, F. **Revista Educação Especial,** v. 32, Santa Maria, 2019.

MENEZES, A. P. C. **A Transição para a Vida Pós Escolar de Jovens com Necessidades Educativas Especiais – a Visão da Escola.** Dissertação apresentada no Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, FPCEUP, 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. (2010). **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco.

MIURA, R. K. K. **Considerações sobre o Currículo Funcional Natural** – CFN. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. p. 153-165.

MOREIRA, L. C.; BAUMEL R. C. R. C. Currículo em Educação Especial: tendências e debates. Educar, Curitiba, n. 17, p. 125-137, 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2072/1724>. Acesso em: 07/01/2020.

MOREIRA, M.A.; MASINI, E.F.S. **Aprendizagem Significativa**: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2006.

NATIONAL ACTION PLAN FOR SOCIAL INCLUSION. Irlanda, 2007-2016. https://www.socialjustice.ie/sites/default/files/attach/policy-issue-article/3337/2007-02-21-napinclusion-ireland.pdf. Acesso em 01/08/2019.

NEGREIROS, D. A. **Acessibilidade Cultural:** por que, onde, como e para quem? Rio de Janeiro, 2014.

NOVAK, J. D. e GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

NUNES, C.; AMARAL, I. **Educação, Multideficiência e Ensino Regular**: Um Processo de Mudança de Atitude. Portugal: Diversidades, 20, (6), pp. 4-9, 2008.

NUNES, E. M. P. **Planejamento Centrado na Pessoa como Elemento Central no Processo de Transição para a Vida Ativa:** Um Olhar sobre a Vida de cinco Jovens. Porto: IPP, 2013.

OLIVEIRA, R. P. D. **Transição para a vida adulta - inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho**. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa; 2012.

PASTOR, C. G.; TORRES, M. J. G. Uma Visión Crítica de las Adaptaciones Curriculares. In: **XV Jornadas Nacionales de Universadad y Educación Especial**. Ovideo, Espanha 1998.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods**: Integrating theory and practice (4 ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, 2015.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000126&pid=S1413-65382013000200003000026&lng=en. Acesso em 21 de abr. 2019.

_____. **Os nomes da loucura**. São Paulo: 1999.

_____. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. Marília: ABPEE, 2012.

PETERSON, P.J. **Inclusão nos Estados Unidos**: filosofia, implementação e capacitação de professores. Marília: Rev. Bras. Ed. Esp., v.12, n.1, p.3-10, Jan.-Abr. 2006

PICCOLO, G.M. **Contribuições para um pensamento sociológico sobre uma deficiência**. 2012. 1 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2012.

_____. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência.** Campinas: Educação & Sociedade, 2013.

_____. MOSCARDINI, Saulo Fantato; COSTA, Vanderlei Balbino da. **Implicações teóricas e práticas advindas do conceito social de ciência**. Campo Grande, MS: InterMeio, revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v.15, n.30, p.71-83, jul./dez. 2009

PILUSO, R. P. **Deficiência, gênero e a perspectiva do cuidado:** intersecções possíveis e as relações jurídico-sociais aplicadas. Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

PRÓ-INCLUSÃO. **Associação Nacional de Docentes de Educação Especial**. Lisboa, 2008. Disponível em https://proandee.weebly.com/historia.html. Acesso em 25/10/2019.

REDIG, Anne Gomes. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**: narrativas de professoras especialistas. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2010.

_____. **A inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual.** Curitiba: Editora Appris, 2016.

_____. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. Santa Maria: **Revista de Educação Especial**, v. 32, 2019.

_____. MASCARO, Cristina Angélica A. de C; ESTEF, Suzanli. Estudantes com Deficiência Intelectual: **Perspectivas para a Vida Adulta e o Plano Individual de Transição**. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.

_____. GLAT, Rosana. **Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, 2017.

_____. NASCIMENTO, Vanessa Lima do; PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva; MASCARO, Cristina. **Profissionalização de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual:** Uma Análise Das Produções Do VII CBEE. São Carlos: Anais do CBEE, vol 3, 2018.

RIBEIRO, S. **Inclusão social dos jovens com deficiência mental**: o papel da formação profissional. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre. Porto, 2009. Disponível em: http://purl.net/esepf/handle/10000/369, 2009. Acesso em 25 ago. 2019.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico.** Educ. Soc. [online]. dez. 1999, vol. 20, no. 68 [citado 03 Agosto 2005], p.184-201. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33019990003000 10&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. Acesso em 25 de jun.2018.

ROCHA, L. M. da. **A Gestão da Educação Especial nos Municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba:** Uma Análise Decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Curitiba: UFPR, 2016.

RODRIGUES, D. **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto. Portugal: Porto Editora, 2001.

_____. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Direitos Humanos e Inclusão**. 1ª Edição. Porto: Profedições, Lda./Jornal a Página, junho de 2016.

_____. Uma Ética Inclusiva. Como podemos educar depois de sabermos que, em novembro de 2017, homens são vendidos como cabeças de gado? Lisboa: **Revista O Público**, 2017. Disponível em https://www.publico.pt/2017/12/04/sociedade/opiniao/uma-etica-inclusiva-1794773. Acesso em 17/07/2018.

ROQUE, P. **Percursos formativos ao longo da vida**: Três percursos, três histórias de vida. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências, 2013. Retirado de http://hdl.handle.net/1040.26/8762

SAMPAIO, D. **Inventem-se novos pais**: Construindo uma relação mais sólida e confiável entre pais e filhos. São Paulo, SP: Gente, 2004.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SARAMAGO, V. M. L. **Jovens com necessidades educativas especiais: transição para o trabalho.** Tese em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção a ação. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. SEGIB. Secretaria Geral Ibero-Americana. Disponível em: <https://www.segib.org/pt-br/la-ii-reunion-de-ministrasos-de-asuntos-sociales-de-iberoamerica-concluye-con-un-llamamiento-para-mejorar-las-politicas-publicas-de-apoyo-a-las-personas-con-discapacidad/>. Acesso em 09/10/2019.

SELLTIZ, C. et allii. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2a edição. São Paulo: EPU, 1987.

SHAKESPEARE, T. Cultural representation of disabled people: dustbin for disavowal. In: BARTON, Len; OLIVER, Mike. **Disability Studies**: past, present and future. Leeds: Disability Press, 1996.

_____. **The Social Model of Disability**. In: DAVIS, Lennard J. (Ed.). The disability studies reader. Taylor & Francis, 2006. p.197 – 204.

SCHALOCK, R.; ALONSO, M. A. V. **Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners**. Washington DC: American Association on Mental Retardation, 2002. Disponível em: https://www.scirp.org/(S (351jmbntvnsjt1 aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1140260. Acesso em 12 mai. 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SITE INCLUSION IRELAND. **National Action Plan for Social Inclusion (2018)**. Disponível em: http://www.inclusionireland.ie/national-action-plan-social-inclusion. Acesso em 10 set. 2019.

SITE MEC. Ministério da Educação. **BPC na Escola Documento Norteador**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view =download&alias=394-documento-bcp&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 dez. 2019.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade**, v. 24, n.1, p. 15-32, jul/dez. 1999. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealiadade/ article/view/55373/33644>. Acesso em: 12/01/2018.

_____. SKLIAR, Carlos. **E se o outro não estivesse as notas para uma pedagogia (improvável) da diferença**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando anormalidade. In: ___. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 7-32.

SORIANO, V. **Transição da Escola para o Emprego**. Principais Problemas, Questões e Opções enfrentadas pelos Alunos com Necessidades Educativas Especiais em 16 Países Europeus. Relatório Síntese (trad. Agência Europeia). Middelfart: Europeans Agency for Development in Special Needs Educations, 2002.

_____. **Planos Individuais de Transição**. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego. Middelfart: Europeans Agency for Development in Special Needs Educations, 2006.

TENBROEK, J. **The right to live in the world**: the disabled in the law of the torts. 54 Califórnia: Law Review, 841, p. 918, 1966.

TRIVINOS, A. N. S**. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado em Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. Dissertação de Mestrado. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

_____. MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado**: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação v. 23, p. e 230076. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

VEIGA, C. V.; FERNANDES, L. M. **Inclusão Profissional e Qualidade de Vida.** Portugal: Formem, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico**: Uma construção possível. 16 ª Ed. Cortez, 2006.

VIDAZINHA, A.M.E. **Caminhos Diferentes Rumo ao Sucesso**. Qual a percepção dos professores de educação especial, professores de 3º ciclo e entidades empregadoras sobre as competências que os alunos devem adquirir na escola para serem bons profissionais? Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2011.

VIEIRA, I.; AZEVEDO, J. Factores que promovem o sucesso educativo nas Escolas Profissionais. Porto: **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v.7, p. 51 – 69, 2008.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. **A importância das variáveis pessoais do professor na sua formação para a Educação Inclusiva**. In: OLIVEIRA, A.A.S.; PAPIM, A.A.P.; PAIXÃO, K.M.G. (Org.). Educação Especial e Inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde. 1ed. Curitiba, CRV, v. 1, p. 191-209, 2018.

WEHMEYER, ML; ABERY, Brian. H. Self-Determination and Choice. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 51, n. 5, p. 399-411. doi: http://dx.doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.399, 2013.

DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.** Brasília - DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em 25/01/2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais — Adaptações Curriculares**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001c.

_____. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** (2004). Brasília. Recuperado em 20 abril, 2010, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em 05/09/2018.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. LEI Nº 11.788 DE 25/09/2008. Lei do Estágio - (texto integral da Lei em vigor). Brasília, 25 de setembro de 2008.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009a.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Resolução CNE/CEB 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

_____. **Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007**, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto Nº 7.612, de 17/11/2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite**. Brasília, 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto Nº 7.611, de 17/11/2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011.

_____. Leis e Decretos**. Lei nº 12.470, de 31/08/2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12470.htm. Acesso em: 04/12/2018.

_____. Ministério da Educação**.** Nota Técnica Nº 62/2011/MEC/SECADI/DPEE. **Trata das orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011**. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº055/2013. MEC/SECADI/DPEE. **Trata das Orientações à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2013.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece **as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 abr. 2013, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 04/01/2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.146, de 06/07/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015.

_____. **Minuta da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida**. Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Ministério da Educação - MEC. Brasília, DF, setembro de 2018.

_____. **Artigo 2º da Declaração Universal rejeita as discriminações (2018)**. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/agosto/artigo-2o-da-declaracao-universal-rejeita-as-discriminacoes. Acesso em: 11 fev. 2020.

APA. **American Psychological Association**. Página oficial da Associação, 2003. http://www.health-psych.org/. Acesso em: 10 de ago. 2019.

EADSNE. **Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais**. Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus. **Relatório Síntese**, 2002.

_____. **Transição da escola para o emprego:** Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em16

países europeus. 2002. Disponível em: <www.european agency.org>. Acesso em: 17 abr. 2019.

_____. MEIJER, C.J.W. **Financing of Special Needs Education**. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. European Commission: Joint Employment Report, 1998; 1999.

_____. European Commission: **Labour Force Survey**, 2000.

EUROPEAN AGENCY. **Documento de Posição sobre a Luta contra a Segregação Escolar na Europa através da educação inclusiva**. Disponível em: https://www.european-agency.org/news/position-paper-fighting-school-segregation-europe-through-inclusive-education

EUROPEAN DISABILITY. **Forum: The Madrid Declaration**. Brussels: European Disability Forum, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. 2006a. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez/2006.

_____. Recorde: Declaração Universal de Direitos Humanos traduzida em 500 línguas (2016). Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2016/11/1567801-recorde-declaracao-universal-de-direitos-humanos-traduzida-em-500-linguas. Acesso em 15 fev. 2020.

_____. (2016). A Declaração Universal de Direitos Humanos. Disponível em: https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/. Acesso em 15 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento da CID – 10**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Educação. Deliberação N.º 02/03. **Dispõe sobre as Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica** para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2003.
_____. Conselho estadual de Educação. **Parecer n.º 07 de 07 de maio de 2014**. Curitiba, 2014.

_____. Deliberação nº 02/2016 – CEE/PR, que **dispõe sobre as Normas para a Modalidade de Educação Especial** no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

_____. Instrução nº 15/2018 - Sued/Seed - **Estabelece critérios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado** para estudantes da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento, matriculados na Educação Infantil das instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

_____. **Portal Dia a Dia Educação**. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em 11 jul. 2018.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEIF/ CEMEP 07/14**, de 07 de maio 2014. Curitiba, 2014.

_____. **Referencial Curricular do Paraná**: Princípios, Direitos e Orientações. 2018. Disponível em http://www. educadores.diaadia.pr.gov.br. Acesso em 14/07/2019.

_____. **PARECER CEE/CEIF/ CEMEP 128/2018 08 de novembro de 2018** - Disponível em http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo. php?conteudo=42. Acesso em 14/07/2019.

PORTUGAL. **Legislação Portuguesa de Educação Inclusiva**. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Portugal, 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Diretrizes políticas sobre inclusão na educação**. UNESCO, Paris, 2009.

_____. **Declaração de Incheon**. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

_____. **Policy guidelines on inclusion in education**. Paris, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>. Acesso em 21/07/2017.

_____. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. – Brasília: UNESCO, 2019. 47 p., i. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508. Acesso em 15/02/2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DOS DIÁRIOS DE CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE SOCIAL

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Escola _____

Turma _____

Data _____ **Horário** _____

Número de Alunos: _____

Faixa Etária:_____

Nível: _____

I. PLANEJAMENTO

- Apresenta planejamento (diário, semanal, mensal, bimestral...)? Possui coerência e sequência temática?
- O planejamento apresentado está em consonância com a política educacional da SEED? Em que aspectos?
- Quais as atividades previstas para escolarização? E formação profissional?
- Os objetivos de aprendizagem são de curto, médio ou longo prazo? Por quê?
- O planejamento é adequado à faixa etária da turma?
- O planejamento corresponde a qual ano/etapa/modalidade da Educação Básica?
- Que tipo de programa de Transição para a Vida Pós-Escolar pode ser indicado no planejamento?
- Existe coerência entre o proposto no plano de aula e o que foi realizado na prática do(a) professor(a)?

II. CONTEÚDOS

- Qual é conteúdo da aula? O conteúdo desenvolvido é adequado ao planejamento apresentado? A qual unidade corresponde o conteúdo?
- Os conteúdos correspondem às diretrizes da SEED?
- Há conteúdos de caráter clínico-terapêutico nas aulas? Quais? Com que objetivo?
- Quais conteúdos acadêmicos correspondem ao nível de ensino fundamental/EJA?
- Qual a contribuição dos conteúdos ao programa de transição para a vida pós-escolar?
- Os conteúdos são contextualizados com a realidade sociocultural dos alunos?
- Que conteúdos poderiam ser identificados à unidade Qualidade de Vida?
- Que conteúdos poderiam ser identificados à unidade Produção?
- Que conteúdos poderiam ser identificados à unidade Formação Inicial?

III. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS/AS

- Há dúvidas individuais ou coletivas? Como elas são respondidas pelo professor?
- Quais as estratégias utilizadas pelo professor para lidar com ritmos de aprendizagem diferenciados?
- Quais práticas educativas têm auxiliado a autonomia?
- Quais são os problemas de aprendizagem dos estudantes são manifestados durante as atividades?
- Há manifestações afetivas por parte do professor? Dos alunos com o professor? De que tipo e em que situações?

IV. ALUNOS NA ESCOLA

- Existe clima de cooperação entre os alunos?
- Os alunos realizam interações individuais ou em grupo?
- Os alunos têm autonomia em que tipo de tarefas cotidianas? Quais?
- Os pais acompanham atividades na escola? Quais? Em que momentos?
- Os alunos realizam atividades na comunidade ou em outras situações sociais (cinema, shopping, empresas, supermercado)?

V. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DE APRENDIZAGEM

- A prática pedagógica corresponde à faixa etária da Educação de Jovens e Adultos?
- A metodologia utilizada em sala de aula contempla atividades para a Transição Pós-Escolar dos alunos? De que forma?
- Quais são os recursos utilizados em sala de aula? São apropriados ao conteúdo e à 2ª fase do ensino fundamental para jovens e adultos?
- Há recursos de tecnologia assistiva? Quais e para qual objetivo?

VI. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- A avaliação corresponde aos conteúdos desenvolvidos no planejamento apresentado?
- Quais os critérios de avaliação identificados à unidade Qualidade de Vida?
- Quais os critérios de avaliação identificados à unidade Produção?
- Quais os critérios de avaliação identificados à unidade Formação Inicial?

8. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

- Quais são os itens de acessibilidade e de que tipo (comunicacional, arquitetônica, curricular, etc.:

a) no espaço comum escolar (pátio, banheiros, refeitórios, quadras, etc.)?

b) na sala de aula (mobiliário, equipamentos, materiais...)?

c) no transporte escolar e entorno da escola?

- A organização dos espaços é adequado à faixa etária dos alunos?
- Quais são os espaços que promovem a formação inicial para o trabalho?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE SOCIAL

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Formação: Ensino Médio em Magistério. Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Educação Especial e Autismo.
Cargo: Coordenadora Pedagógica
Tempo de serviço na Educação Especial
( ) menos de 5 anos ( ) entre 5 e 10 anos
( ) entre 10 e 15 anos ( ) entre 15 e 20 anos
( ) mais de 20 anos

Data da entrevista:_____

1. Você poderia relatar brevemente a sua formação, função e experiência profissional na educação especial.

1a. Você integra uma equipe multiprofissional? Quais são os outros membros e funções?

2. Qual é o número de alunos com deficiência matriculados na escola? Quais são os tipos de deficiência e faixa etária atendidos?

TIPO DE DEFICIENCIA	NÚMERO DE ALUNOS	FAIXA ETÁRIA
Deficiência Física		
Deficiência Intelectual		
Deficiência Visual		
Surdez		
TGD		

3. Quantos destes alunos estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos?

4. Há alunos com deficiência em fila de espera? Quantos? Qual é a perspectiva para atendimento?

5. Qual o perfil socioeconômico dos alunos?
Todos são de Curitiba?

6. Em linhas gerais, descreva a organização do trabalho pedagógico da escola:
a) número de turmas;

b) critérios de formação das turmas;
c) tipos de programas e serviços (terapêutico, escolarização e formação profissional);
d) critério para escolha dos professores para as turmas.

7. Quais são os objetivos do processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos nas turmas? Quais as adaptações realizadas nas formas de avaliação? O que acontece com alunos que não conseguem se alfabetizar ou cumprir objetivos de escolarização formal previstos para o EJA-II?

8. Há algum programa de preparação ou formação profissional dos alunos previsto no PPP? Descreve-los.

9. A escola tem alguma metodologia para inserção dos alunos no mercado de trabalho formal? Em que áreas? Como o processo acontece? O que acontece com os alunos que não conseguem atingir os objetivos de preparação ou formação profissional?

(Se houver programa de Emprego Apoiado, solicitar dados de número de inclusões por ano, sexo, locais, formas de acompanhamento e desligamento)

10. Qual a sua avaliação sobre as mudanças (administrativas) ocorridas na instituição após para Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial?

11. Quais foram as mudanças na proposta pedagógica da escola ocorridas na instituição após a mudança para Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Cite aspectos positivos e negativos, se houver?

12. Quantos alunos concluíram a escolarização no EJA-II, depois da mudança da escola?

13. Em quais eventos de capacitação/formação continuada os profissionais da escola participaram, depois da mudança da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, a partir de 2013?

14. Observei que a escola definiu a forma de organização pedagógica por meio de UNIDADES de trabalho. Qual foi a diretriz teórica e legal utilizada para organizar o Projeto Político Pedagógico em Unidades?

15. Caracterize, em linhas gerais, os objetivos e diferenças entre o trabalho em cada uma das unidades:

a) Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida
b) Unidade Ocupacional de Produção
c) Unidade Ocupacional de Formação Inicial
(todos os alunos participam de todas as unidades).

14. Você sabe o que é o Plano Educacional Individualizado? Ele é trabalhado nas turmas? Como?

15. Quais os programas e parcerias que a escola mantém com a comunidade e outras secretarias? Quais os objetivos?

16. Em relação ao financiamento, como a escola se mantém?

17. Você já ouviu falar ou estudou sobre programas de Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com deficiência? Caso negativo, o que você imagina que seja?

18. Você considera que a escola realiza um trabalho em consonância com a política nacional e estadual de educação especial na perspectiva inclusiva? Justificar.

19. Que tipo de formação/capacitação é feito com os pais/família:

- Periodicidade de Encontros:
- Desenvolvimento:
- Feedback:

20. Você acredita que os alunos poderão estar inseridos no mercado de trabalho ou escolarização formal?

21- Em relação ao parecer Bicameral, quais foram as modificações?

Pesquisadora: Liriane Costa de Oliveira Luiz

Orientadora: Sueli de Fátima Fernandes

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES/AS DA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE SOCIAL

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES/AS

Escolaridade:
Cargo/Função: Professora Regente
Tempo de serviço na Educação Especial
( ) menos de 5 anos ( ) entre 5 e 10 anos
( ) entre 10 e 15 anos ( ) entre 15 e 20 anos
( ) mais de 20 anos

Data da entrevista:

1. Você poderia relatar brevemente a sua formação, função e a experiência profissional na educação especial.

2. Quantos alunos compões a sua turma? Qual a faixa etária e tipo de deficiência? Qual o critério de agrupamento de alunos nessa turma?

3. Quais são os objetivos do trabalho que você desenvolve com sua turma?

4. Quais são os objetivos do processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos com alunos em sua turma? Quais as adaptações realizadas nas formas de avaliação? O que acontece com alunos que não conseguem se alfabetizar ou cumprir objetivos de escolarização formal previstos para o EJA-II?

5. Há algum programa de preparação ou formação profissional dos alunos previsto em sua proposta de trabalho? Fale sobre eles, se houver.

6. A escola tem alguma metodologia para inserção dos alunos no mercado de trabalho formal? Em que áreas? Como o processo acontece? O que acontece com os alunos que não conseguem atingir os objetivos de preparação ou formação profissional?

7. Qual a sua avaliação sobre as mudanças (administrativas) ocorridas na instituição após a mudança para Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial?

8. Quais foram as mudanças na proposta pedagógica da escola ocorridas na instituição após a mudança para Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial? Cite aspectos positivos e negativos, se houver?

9. Você conhece a organização metodológica dos programas da escola? Como funcionam?

10. Em caso de resposta afirmativa:
Diferencie a proposta e objetivos de cada uma das Unidades:
a) Unidade Ocupacional de Qualidade de Vida:
b) Unidade Ocupacional de Produção:
c) Unidade Ocupacional de Formação Inicial:
11. Você sabe o que é o Plano Educacional Individualizado? Ele é trabalhado na sua turma? Como?

12. Você já ouviu falar ou estudou sobre programas de Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com deficiência? Caso negativo, o que você imagina que seja?

13. Você considera que a escola realiza um trabalho em consonância com a política nacional e estadual de educação especial na perspectiva inclusiva? Justificar.

14. Você acredita que os alunos poderão estar inseridos no mercado de trabalho ou escolarização formal?

15. Que tipo de formação/capacitação é feita com os pais/família:

- Periodicidade de Encontros:
- Desenvolvimento:
- Feedback:

16. Em relação ao Parecer Bicameral 128/18, quais foram as adequações em relação à proposta de trabalho? Houve alguma reunião?

17. Em relação ao BPC, quantos alunos têm?

Outros atendimentos:

Modelo Clínico e Modelo Social da Deficiência na Escola:

Qual o perfil socioeconômico dos alunos?

Em relação ao namoro, socialização, o que os alunos comentam?

Pesquisadora: Liriane Costa de Oliveira Luiz
Orientadora: Sueli de Fátima Fernandes

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ALUNOS/AS DA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE SOCIAL

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ALUNOS/AS

Nome:
Idade:
Escolaridade:
Data da entrevista:

1. Você estudou somente aqui na escola, ou em outras também? Se sim, quais, especial ou não? Qual a idade que você entrou na escola?

2. O que você aprendeu na escola, e o que mais gosta, e quer continuar aqui?

3. Você teve formação para o mercado de trabalho? Gostaria de Trabalhar? Se sim, em que? Tem BPC?

4. Você faz algum tratamento médico ou terapia?

5. Você mora com quem? O que você faz para ajudar em casa? Tem autonomia para utilizar ônibus, e sair sozinho?

6. Em relação ao namoro, socialização, o que faz para se divertir?

Pesquisadora: Liriane Costa de Oliveira Luiz
Orientadora: Sueli de Fátima Fernandes

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA FAMILIARES DA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE SOCIAL

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA FAMILIARES

Nome:
Escolaridade:
Ocupação:
Data da Entrevista:

1. Você poderia relatar brevemente a trajetória escolar de seu filho?

2. Como é o processo de ensino na Escola?

3. Seu filho participou de algum programa de preparação ou formação profissional na escola? Se sim, fale sobre ele.

4. Seu filho trabalha? Se Sim, aonde, como foi a contratação? Ele gosta? Se não, por quê? Recebe o BPC?

5. Seu filho realiza algum tratamento médico? Qual(is)? Aonde?

6. Como é a vida social de seu filho? Namora, passeia, tem autonomia?

7. O que você espera do futuro do seu filho? Você acredita que ele concluirá a EJA ou trabalhará?

Pesquisadora: Liriane Costa de Oliveira Luiz
Orientadora: Sueli de Fátima Fernandes

APÊNDICE F – DIÁRIOS DE CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE, DIFERENÇA E DESIGUALDADE SOCIAL

DIÁRIO DE CAMPO

Pesquisadora: Liriane Costa
Escola:
Turma: EJA

Data:
Horário:
Alunos:

SITUAÇÃO OBSERVADA:

1) Planejamento:

2) Conteúdos:

3) Relação professor – alunos/as:

4) Alunos na escola:

5) Os procedimentos metodológicos e recursos de aprendizagem:

6) Avaliação e aprendizagem:

7) Estrutura e organização do espaço:

Data: 08/06/2020
Horário: tarde e noite
Alunos: escola, familiares e comunidade

SITUAÇÃO OBSERVADA: Festa Junina

1) Planejamento: Realizado pelos profissionais e alunos da escola, Clube das Mães e comunidade. A festa junina é acontecimento cultural relativo a passagens históricas e sociais de diversas regiões do país, sendo uma das mais tradicionais festividades brasileiras.

2) Avaliação: A festa junina contribuiu para desenvolver habilidades socioemocionais nos alunos e a integração, sociabilização, cooperação de maneira amigável e respeitável entre todos os participantes.

As danças, brincadeiras e jogos típicos criaram um ambiente acolhedor, feliz e de muita diversão.
As barracas com diversos quitutes de época como: pipoca, pinhão, quentão não alcoólico, cachorro-quente, espetinho, refrigerantes e doces foram comprados pela escola e doados pela comunidade, sendo que o resultado das vendas foram para benfeitorias da própria escola.
3) Estrutura e organização do espaço: foi conduzida do início ao fim da festa pelos profissionais, alunos e familiares.

Data: 19/06/2020
Horário: Manhã e tarde
Alunos: Todos

SITUAÇÃO OBSERVADA:

1) Planejamento: panificação no período matutino e pedagógico e aulas de Artes, à tarde.
2) Conteúdos: escrita e leitura de texto, produção de bolachas.

3) Relação professor – alunos/as: harmoniosa e silenciosa.
4) Alunos na escola: metade na aula e o restante no ensaio da Fanfarra.
5) Os procedimentos metodológicos e recursos de aprendizagem: iguais para todos, apenas com atendimento individual na carteira do aluno que apresentava dificuldade de cópia do texto, rotina diária, oração e calendário.
6) Avaliação e aprendizagem: alunos produziam a cópia do texto do quadro, ao mesmo tempo que escutavam músicas em tom baixinho no rádio, sem interação um com os outros, apenas as professora interagia. As aulas de Artes e Música acontecem na mesma sala para duas turmas diferentes, devido à falta de salas de aula na estrutura da escola, nesse momento é muito ruim e confuso o ambiente de aprendizagem.
7) Estrutura e organização do espaço: panificadora e sala de aula e campo para o ensaio da Fanfarra.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ -

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Transição para Vida Pós-Escolar dos alunos com Deficiência: Uma Análise nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial no Paraná.
Pesquisador: SUELI DE FATIMA FERNANDES
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 07327219.8.0000.0102
Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.328.663

Apresentação do Projeto:
Título do Projeto: A Transição para Vida Pós-Escolar dos alunos com Deficiência Intelectual e Múltipla: Uma Análise nas Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em Curitiba.
Pesquisador Principal: Professora Doutora Sueli de Fátima Fernandes
Colaboradora: Mestranda Liriane Costa de Oliveira Luiz
Local de Realização: Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial de Curitiba.
Período da Pesquisa: Segundo semestre 2018 à segundo semestre 2019

Esta pesquisa busca empreender uma análise sobre o processo de Transição para a Vida Pós-escolar das pessoas com deficiência em relação a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, na construção da identidade e nos direitos humanos destes sujeitos frente à concepção da deficiência em detrimento ao posicionamento dos agentes intelectuais e dos marcos políticos. A concepção deste projeto justifica-se a importância de realizar uma análise reflexiva com base nas entrevistas semi-estruturadas individuais, questionário e entrevistas coletivas em relação ao discurso dos alunos com deficiência, seus familiares e dos profissionais dos programas de Transição para a Vida Pós- nas escolas básicas na modalidade de educação especial em relação ao processo de inclusão acadêmica e profissional, a fim de entender como está sendo percebido e compreendido este processo pelos sujeitos da inclusão. Neste contexto, o objetivo é

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar
Bairro: Alto da Glória **CEP:** 80.060-240
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 **E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

conhecer, investigar e analisar as formas de organização e oferta dos programas de Transição para a Vida Pós Escolar dos alunos com deficiência a partir das Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e seus desdobramentos no Estado do Paraná, sobretudo através da escuta dos relatos dos participantes desta pesquisa.

Esta pesquisa será desenvolvida com profissionais, familiares e estudantes adolescentes e adultos com deficiência intelectual e múltipla, na faixa etária acima de 16 anos de idade, sendo que os alunos desta forma são caracterizados como grupo de vulneráveis.

A pesquisa terá como ferramenta para coleta de dados as entrevistas semi-estruturadas individuais e questionário, e entrevistas coletivas, no qual se almeja conhecer a percepção dos estudantes, profissionais e familiares em relação a Transição para a Vida Pós-Escolar nas escolas. Para tanto, o recorte do trabalho delimitou como população-alvo da pesquisa, entrevista individual e questionário com uma gestora, dois professores especializados e a composição de um grupo com 5 familiares para entrevistas coletivas, outro grupo com oito estudantes para as entrevistas coletivas da educação de jovens e adultos regularmente matriculados na Escola Agrícola Henriette Morineau e na Escola Integração e Treinamento do Adulto (CITA), escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, inseridas nos programas e políticas da educação básica da Secretaria do Estado da Educação do Estado do Paraná, do turno integral, sendo esses, considerados público-alvo da educação especial/inclusiva.

Recrutamento:

Por meio de contato presencial com a Coordenação/Direção das Instituições Especializadas Estaduais e Conveniadas de Curitiba, será realizada a apresentação da natureza e objetivos da pesquisa, quando serão indicados/selecionados os estudantes público-alvo da pesquisa, profissionais e familiares, e solicitada a autorização para a realização da coleta de dados com os profissionais, estudantes e familiares. Mediante dados fornecidos pela coordenação, será realizado contato com as famílias dos estudantes (jovens e adultos com deficiência intelectual e múltipla) e procedida à autorização, realizar-se-á o contato inicial com os participantes, explicando a finalidade da pesquisa, a importância da participação dos estudantes e familiares, o que se espera dos entrevistados durante o processo e indicando a possibilidade de desistência, a qualquer momento. As eventuais dúvidas serão esclarecidas, destacando-se ética e profissionalismo com os estudantes e sua família.

Os documentos "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE" e o "Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE" serão lidos pessoalmente para os responsáveis/familiares dos

adolescentes/adultos, respectivamente, a fim de explicar cada item para a compreensão e o esclarecimento de dúvidas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Conhecer, investigar e analisar as formas de organização e oferta dos programas de Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com deficiência intelectual e múltipla a partir da política da educação especial/inclusiva e seus desdobramentos em escolas especiais do Estado do Paraná.

Objetivos Específicos:

a. Investigar concepções e princípios do Modelo Social da Deficiência/Disability Studies e seus desdobramentos.

b. Identificar os programas e serviços de Transição para a Vida Pós-Escolar ofertados em escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, em Curitiba, no período de 2013 a 2018.

c. Conhecer e analisar a política de Transição para a Vida Pós-Escolar, sob a ótica das famílias, dos profissionais e de estudantes com deficiência, observando sua adequação e efetividade no processo de inclusão social, educacional e profissional de pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os participantes da pesquisa, não serão objeto de risco explícito nessa pesquisa, a não ser por possível desconforto em responder perguntas da rotina escolar/familiar que possam lhe causar constrangimento, durante a entrevista. Caso isso ocorra, a pesquisadora se compromete a esclarecer as dúvidas do participante ou se for o caso, abortar a entrevista/conversa e tentar ajudá-lo a lidar com essa situação. Outrossim, os participantes da pesquisa estão submetidos à ínfima possibilidade de haver quebra de sigilo em relação às informações coletadas, fato que a pesquisadora se compromete a não fazer estando, inclusive, sujeita às penalidades legais da quebra de sigilo profissional.

Benefícios:

Contribuições no campo acadêmico e científico, e especificamente pode trazer contribuições indiretas para a prática pedagógica dos docentes e profissionais na preparação para a vida pós-escolar nas escolas básicas na modalidade de educação especial, bem como mudanças de concepções a partir do olhar dos estudantes público-alvo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os diretores das escolas participantes apresentam ofício solicitando a dispensa da declaração de coparticipante da SEED (Secretaria Estadual de Educação do Paraná) devido ao fato dessas escolas serem conveniadas através da legalização do Termo de Convênio Técnico e Financeiro no 201700386 que delega as escolas autonomia como unidade pedagógica e administrativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências do parecer anterior foram atendidas, portanto o projeto está aprovado.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1292946.pdf	25/04/2019 00:20:57		Aceito
Outros	CARTA_SIMPLES_2.docx	25/04/2019 00:14:30	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_HENRIETTE_CORRIGIDO_2.docx	25/04/2019 00:12:32	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_CITA_CORRIGIDO_2.docx	25/04/2019 00:12:07	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CITA_CORRIGIDO_2.docx	25/04/2019 00:10:58	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Outros	Carta_simples.docx	23/03/2019 13:54:32	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_HENRIETTE_CORRIGIDO.docx	23/03/2019 13:54:02	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_HENRIETTE_CORRIGIDO.docx	23/03/2019 13:53:48	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_CITA_CORRIGIDO.docx	23/03/2019 13:53:32	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CITA_CORRIGIDO.docx	23/03/2019 13:53:14	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Outros	DISPENSA_CONCORDANCIA_DA_INSTITUICAO_COPARTICIPANTE_HENRIETTE.pdf	07/02/2019 14:42:59	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Outros	DISPENSA_CONCORDANCIA_DA_INSTITUICAO_COPARTICIPANTE_CITA.p	07/02/2019 12:15:36	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Outros	JUSTIFICATIVA_CONCORDANCIA_DA_INSTITUICAO_COPARTICIPANTE_HENRIETTE.pdf	07/02/2019 12:12:35	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Outros	JUSTIFICATIVA_CONCORDANCIA_DA_INSTITUICAO_COPARTICIPANTE_CITA.pdf	07/02/2019 12:12:13	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_HENRIETTE.docx	07/02/2019 12:09:36	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_CITA.docx	07/02/2019 12:09:25	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_HENRIETTE.docx	07/02/2019 12:09:12	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CITA.docx	07/02/2019 12:09:02	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Outros	ANALISE_DE_MERITO.pdf	07/02/2019 12:01:24	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	07/02/2019 11:50:28	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Outros	ATA_DE_APROVACAO_DO_PROJETO.pdf	05/02/2019 16:13:21	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Outros	CHECK_LIST.pdf	05/02/2019 16:12:33	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE_DE_ETICA.docx	05/02/2019 16:12:00	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Outros	OFICIO_DO_PESQUISADOR.pdf	05/02/2019 16:07:22	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CONCORDANCIA_DOS_SERVICOS_ENVOLVIDOS_CITA.pdf	05/02/2019 16:07:01	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CONCORDANCIA_DOS_SERVICOS_ENVOLVIDOS.pdf	05/02/2019 16:06:37	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CONCORDANCIA_DA_INTITUICAO_COPARTICIPANTE_CITA.pdf	05/02/2019 16:05:54	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CONCORDANCIA_DA_INSTITUICAO_COPARTICIPANTE.pdf	05/02/2019 16:05:32	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_USO_ESPECIFICO_DE_MATERIAL_EOU_DADOS_COLETADOS.pdf	05/02/2019 15:25:53	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_TORNAR_PUBLICOS_OS_RESULTADOS.pdf	05/02/2019 15:25:28	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Aceito
Declaração de	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_I	05/02/2019	Liriane Costa de	Aceito