

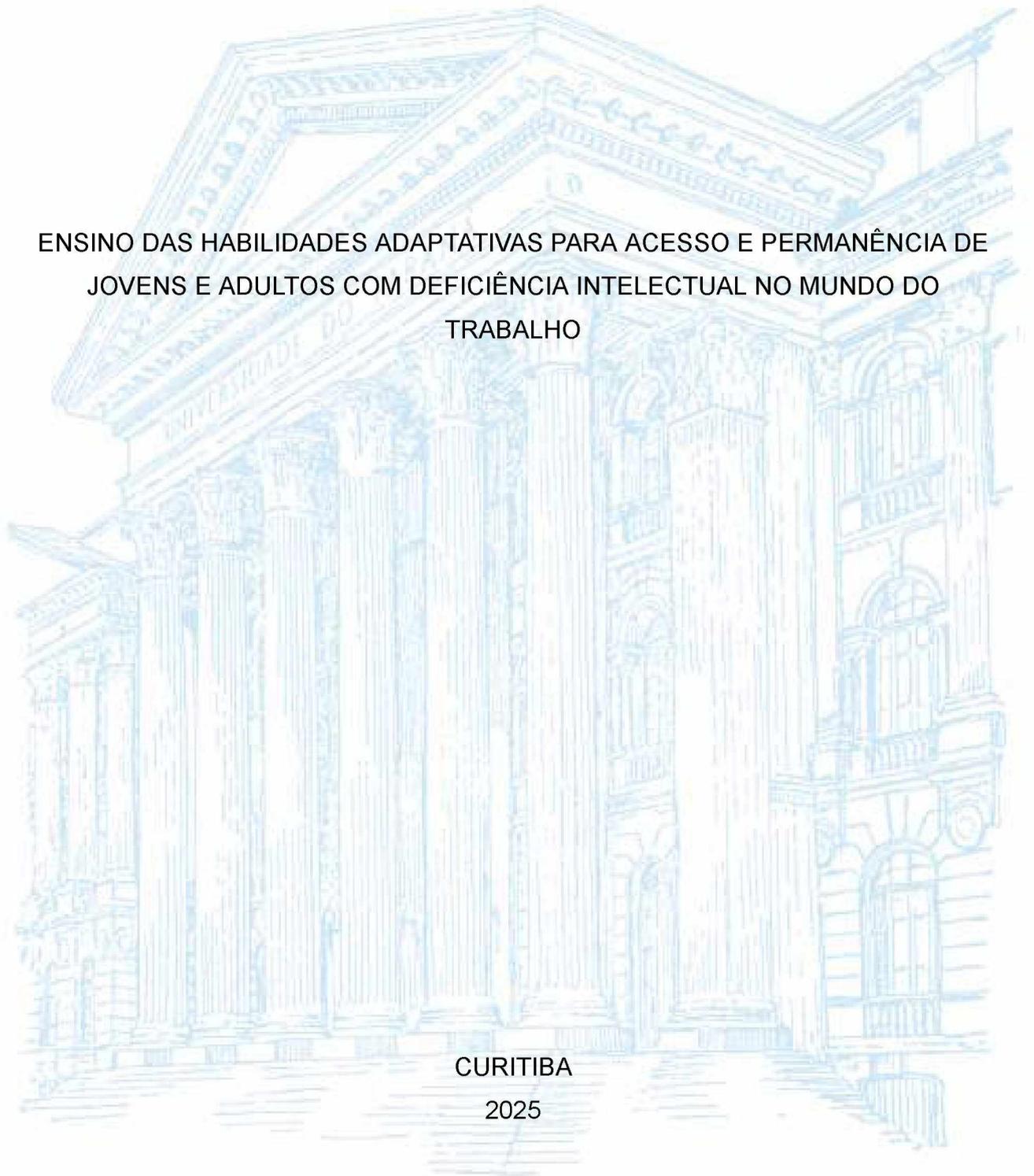
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CASSANDRA FONTOURA FIORE PERON

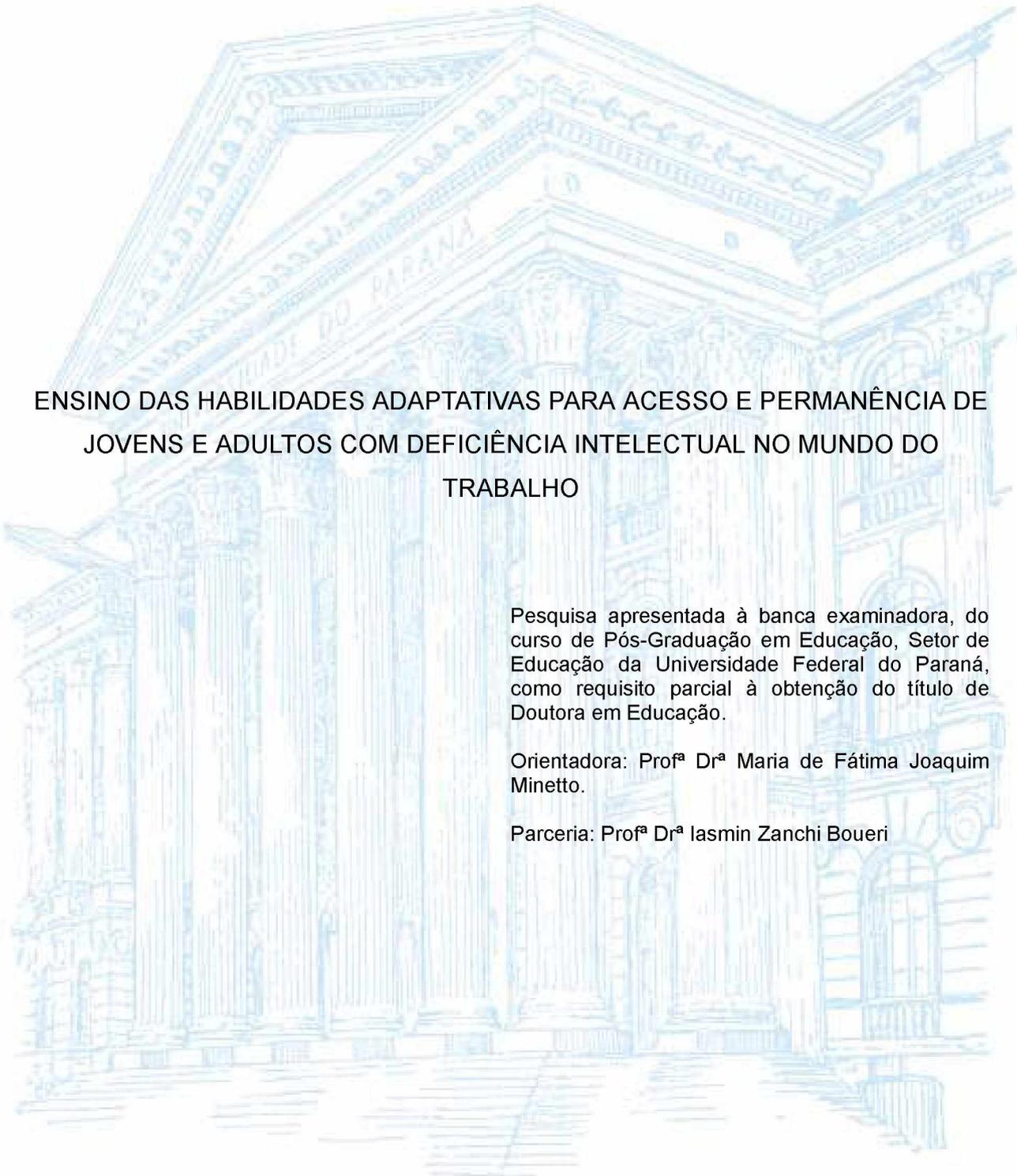
ENSINO DAS HABILIDADES ADAPTATIVAS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE
JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO MUNDO DO
TRABALHO

CURITIBA

2025



CASSANDRA FONTOURA FIORE PERON



ENSINO DAS HABILIDADES ADAPTATIVAS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE
JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO MUNDO DO
TRABALHO

Pesquisa apresentada à banca examinadora, do curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Joaquim Minetto.

Parceria: Prof^a Dr^a Iasmin Zanchi Boueri

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOÇUAS

Peron, Cassandra Fontoura Fione.

Ensino de habilidades adaptativas para acesso e permanência de jovens e adultos com deficiência intelectual no mundo do trabalho / Cassandra Fontoura Fione Peron – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profa^a Dr^a Maria de Fátima Joaquina Minetto

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação especial. 3. Deficiência mental – Orientação profissional. 4. Pessoas com deficiência mental – Educação. 5. Pessoas com deficiência mental – Trabalho. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Biblioteca: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001018001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CASSANDRA FONTOURA FIORE PERON**, intitulada: **ENSINO DAS HABILIDADES ADAPTATIVAS, COM BASE NA AVALIAÇÃO DA INTENSIDADE DE APOIO, PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNDO DO TRABALHO**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO, 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 doutora 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, 27 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

30/04/2025 07:55:10.0

MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

29/04/2025 23:55:48.0

JULIANE APARECIDA DE PAULA PEREZ CAMPOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Assinatura Eletrônica

23/05/2025 17:31:45.0

MARIA DE FATIMA QUINTAL DE FREITAS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

30/04/2025 09:47:17.0

LEANDRO KRUSZIELSKI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

29/04/2025 16:28:19.0

SABRINA FERNANDES DE CASTRO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA)

Rockefeller nº 57 - Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 448340

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 448340

Dedico este trabalho às pessoas com deficiência que, com coragem e determinação, enfrentam diariamente os desafios da inclusão, inspirando-nos com sua resiliência e nos lembrando do valor inestimável de uma sociedade verdadeiramente justa e equânime.

AGRADECIMENTOS

Esta tese representa a concretização de um sonho, que não teria sido possível sem a presença e o apoio de pessoas especiais ao longo dessa jornada. Por isso, tenho tanto a agradecer...

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelas oportunidades, pela força, pela saúde e pela sabedoria que me sustentaram ao longo de toda esta jornada. Sem Sua presença em minha vida, nada disso teria sido possível!

Ao meu esposo Antônio Carlos, pela parceria incansável, pelo amor e por estar ao meu lado em cada momento dessa caminhada. Sua compreensão, incentivo e paciência foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente.

Ao meu pai Renato (*in memoriam*), cujas lembranças e ensinamentos continuam sendo fonte de inspiração e força. Seu exemplo de dedicação e integridade sempre me guiou e permanece vivo em cada conquista. Meu pai, amor eterno e incondicional, obrigada por tudo! Esta vitória também é sua!

À minha mãe Viviane, pelo carinho e orações constantes, que foram alicerces e que me deram coragem para enfrentar todos os desafios.

À minha irmã gêmea Renata e ao meu cunhado Antônio Waldir, pelo amor, amizade, palavras de encorajamento e apoio nos momentos mais difíceis. Vocês sempre estiveram presentes e sou imensamente grata por isso. Recebam sempre todo meu amor e carinho!

Ao meu filho, que está a caminho e que já me trouxe tanto amor, novas perspectivas e motivações para minha vida. Que essa tese seja também um legado de dedicação e perseverança.

Aos meus sogros D. Arlete e S. Peron, pela acolhida carinhosa, palavras de incentivo e por sempre acreditarem em meu potencial. Sua presença e apoio foram fundamentais ao longo desse percurso.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, obrigada pela parceria, troca de experiências e apoio ao longo dessa trajetória. Em especial agradeço a minha equipe direta de trabalho (Lidiane, Heloysa, Danielly, Jessica), que por tantas vezes suportaram minhas ausências, preencheram as lacunas e me deram todo o apoio possível. Serei eternamente grata a vocês!

Agradeço imensamente à Prefeita do município onde esta pesquisa foi realizada, à Secretária de Educação e à Gerente de Educação Especial e Inclusão Educacional. Vocês foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho, pois não apenas autorizaram e viabilizaram a realização da pesquisa, mas também ofereceram incentivo constante e disponibilizaram os meios necessários para que ela se concretizasse. O empenho e dedicação de vocês à promoção de ações equitativas são fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Minha gratidão, respeito e admiração!

À Universidade Federal do Paraná, aos professores e colegas, por todo o aprendizado, apoio e por terem enriquecido minha jornada acadêmica.

Às minhas orientadoras e amigas Prof^a Maria de Fátima Joaquim Minetto e Prof^a Iasmin Zanchi Boueri, pela orientação dedicada, paciência e ensinamentos valiosos que iluminaram cada passo desse processo. Suas contribuições e incentivos foram essenciais para o sucesso deste trabalho. Vocês são minhas inspirações!

Aos membros da banca, pelo tempo dedicado, pelos apontamentos precisos, pelas críticas construtivas e pelas valiosas dicas que tornaram esta tese mais robusta e significativa.

Por fim, mas não menos importante, todo o meu agradecimento aos participantes desta pesquisa, por sua generosidade e colaboração indispensáveis para que este estudo se tornasse possível.

A todos vocês, meu mais sincero agradecimento por fazerem parte dessa história.

“O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por ele passa indiferente”

Mario Quintana

RESUMO

A pesquisa abordou a análise de contexto para inclusão de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual no mundo do trabalho, com foco no ensino das habilidades adaptativas, necessárias para a permanência e desenvolvimento profissional. Trata-se de um estudo estruturado em 3 fases. Na fase 1 foi adotado o método de levantamento, que consistiu na análise do contexto e levantamento de dados sobre as condições de acesso ao trabalho, foi também utilizada a Escala de Intensidade de Apoio (SIS-A) para identificar as necessidades individuais de apoio. Os resultados dessa fase evidenciaram barreiras estruturais e sociais que dificultam a inserção profissional das pessoas com deficiência intelectual. Na fase 2, foi elaborado o Programa de Emprego Apoiado Horizontes, que incluiu um plano de ensino teórico-prático para desenvolvimento de habilidades adaptativas e o Planejamento Centrado na Pessoa (PCP). A metodologia baseou-se em atividades estruturadas para fomentar a autonomia e a empregabilidade dos estudantes. A fase 3, de caráter quase-experimental, foi caracterizada pela implementação, acompanhamento e avaliação do Programa, com a aplicação pós-intervenção da SIS-A e a coleta de percepções dos estudantes, familiares e empregadores. O acompanhamento foi realizado por meio de delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos, permitindo avaliar de forma rigorosa a efetividade das intervenções, ao comparar diferentes participantes em momentos distintos, garantindo maior controle sobre variáveis externas. Os resultados indicaram que a avaliação precisa das necessidades de apoio permite uma alocação mais adequada das pessoas com deficiência em funções compatíveis com suas capacidades, favorecendo o desempenho e a adaptação ao contexto laboral. Além disso, observou-se que a personalização dos apoios e a capacitação contínua impactam positivamente na autonomia, participação social e empregabilidade dos indivíduos. A pesquisa evidenciou, ainda, que a inclusão profissional vai além do cumprimento da legislação, exigindo mudanças estruturais nas empresas, na sociedade e nas políticas públicas. Concluiu-se que a combinação entre a avaliação precisa das necessidades individuais, o apoio contínuo e um ambiente de trabalho acessível é essencial para a construção de uma inclusão efetiva e sustentável. Assim, a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de estratégias que possam orientar gestores, educadores e formuladores de políticas públicas na promoção de práticas mais eficazes de inclusão profissional para pessoas com deficiência intelectual.

Palavras-chave: inclusão profissional; deficiência intelectual; necessidades de apoio; Planejamento Centrado na Pessoa; Escala de Intensidade de Apoio; empregabilidade; delineamento de linha de base múltipla.

ABSTRACT

The research addresses the analysis of the context for the inclusion of young and adult students with intellectual disabilities in the workforce, focusing on teaching adaptive skills necessary for job retention and professional development. This study is structured into three phases. In phase 1, the survey method was adopted, which consisted of analyzing the context and gathering data on access conditions to the labor market, using the Supports Intensity Scale (SIS-A) to identify individual support needs. The results of this phase revealed structural and social barriers that hinder the professional inclusion of people with intellectual disabilities. In Phase 2, the Supported Employment Program "Horizontes" was developed, including a theoretical-practical teaching plan for adaptive skills development and Person-Centered Planning (PCP). The methodology was based on structured activities to foster students' autonomy and employability. Phase 3, of a quasi-experimental nature, was characterized by the implementation, monitoring, and evaluation of the program, with post-intervention application of SIS-A and the collection of perceptions from students, family members, and employers. The monitoring was conducted using a multiple baseline design across subjects, allowing for a rigorous assessment of the effectiveness of the interventions by comparing different participants at distinct moments, ensuring greater control over external variables. The results indicated that an accurate assessment of support needs enables a more suitable allocation of people with disabilities into roles compatible with their abilities, improving their performance and adaptation to the work environment. Additionally, it was observed that personalized support and continuous training positively impact autonomy, social participation, and employability. The research also highlighted that professional inclusion goes beyond legal compliance, requiring structural changes in companies, society, and public policies. It was concluded that the combination of precise assessment of individual needs, continuous support, and an accessible work environment is essential for building effective and sustainable inclusion. Thus, the research contributed to the development of strategies that can guide managers, educators, and policymakers in promoting more effective professional inclusion practices for individuals with intellectual disabilities.

Keywords: professional inclusion; intellectual disability; support needs; Person-Centered Planning; Supports Intensity Scale; employability; multiple baseline design.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	PLANEJAMENTO CENTRADO NA PESSOA: COMPARATIVO ENTRE O PEI E O PIT	73
QUADRO 2 -	RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA, CONFORME CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	79
QUADRO 3 -	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA, DA ESCOLA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	80
QUADRO 4 -	SEÇÕES DA SIS-A (ESCALA DE INTENSIDADE DE APOIO).....	84
QUADRO 5 -	CHAVE DE PONTUAÇÃO DA SIS-A REFERENTE ÀS SEÇÕES 1 E 2.....	85
QUADRO 6 -	CHAVE DE PONTUAÇÃO DA SIS-A REFERENTE À SEÇÃO 3	85
QUADRO 7 -	CRONOGRAMA DE AÇÕES REFERENTES AO PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	86
QUADRO 8 -	CATEGORIAS ESTABELECIDAS PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES NO PROCESSO DE BUSCA DE OPORTUNIDADES NO MUNDO DO TRABALHO.....	93
QUADRO 9 -	QUANTIDADE E FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS.....	95
QUADRO 10 -	VAGAS DISPONÍVEIS NA AGÊNCIA DO TRABALHADOR.....	96
QUADRO 11 -	INFORMAÇÕES SOBRE A SITUAÇÃO FINANCEIRA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	98

QUADRO 12 -	EXPERIÊNCIAS ANTERIORES E ATUAIS DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	99
QUADRO 13 -	PLANO DE ENSINO TEÓRICO/ PRÁTICO EM CONTEXTO EDUCACIONAL.....	120
QUADRO 14 -	PLANEJAMENTO CENTRADO NA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA ACOMPANHAMENTO DAS NECESSIDADES DE APOIO NO AMBIENTE DE TRABALHO.....	139
QUADRO 15 -	PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR ADMINISTRATIVO.....	145
QUADRO 16 -	PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR DE COZINHA.....	150
QUADRO 17 -	PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR ADMINISTRATIVO.....	157
QUADRO 18 -	PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR DO MEIO AMBIENTE.....	162
QUADRO 19 -	PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR DESPORTIVO.....	167
QUADRO 20 -	RELAÇÃO FINAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	175

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	MODELO MULTIDIMENSIONAL DO FUNCIONAMENTO HUMANO.....	61
FIGURA 2 -	REUNIÃO DE LEVANTAMENTO DE OPORTUNIDADES NO MUNDO DO TRABALHO.....	90
FIGURA 3 -	REUNIÃO COM A PREFEITA.....	90
FIGURAS 4 E 5 -	REUNIÃO COM OS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS.....	91
FIGURA 6 -	CURRÍCULO DE CADA PARTICIPANTE.....	110
FIGURA 7 -	VARIÁVEIS DEPENDENTES E INDEPENDENTES.....	174
FIGURA 8 -	FASES EXPERIMENTAIS DO DELINEAMENTO DE LINHA DE BASE MÚLTIPLA ENTRE SUJEITOS.....	181
FIGURA 9 -	ATIVIDADE “ENTREVISTAS DE IDENTIDADE” - MÓDULO 1.....	185
FIGURA 10 -	ATIVIDADE “LINHA DO TEMPO PESSOAL” - MÓDULO 1.....	186
FIGURA 11 -	ATIVIDADE “CÍRCULO DE DISCUSSÃO SOBRE IDADE” - MÓDULO 1.....	187
FIGURA 12 -	ATIVIDADE “VISITAS VIRTUAIS À CASA” - MÓDULO 1.....	187
FIGURA 13 -	ATIVIDADE “CONHECENDO O BAIRRO” - MÓDULO 1.....	188
FIGURA 14 -	ATIVIDADES “REFLEXÃO EM GRUPO E RECONHECENDO SITUAÇÕES DE PERIGO” - MÓDULO 1.....	189
FIGURA 15 -	ATIVIDADES “ROLE-PLAYING E RODA DE CONVERSA” - MÓDULO 1.....	190

FIGURA 16 -	ATIVIDADES “SINAIS DE TRÂNSITO E PASSEIO AO ENTORNO DA ESCOLA” - MÓDULO 1.....	190
FIGURA 17 -	ATIVIDADE “HISTÓRIAS SOCIAIS” - MÓDULO 1.....	191
FIGURA 18 -	ATIVIDADE “ILUSTRAÇÕES DE BONECOS E BONECAS” - MÓDULO 1.....	192
FIGURA 19 -	ATIVIDADE RELÓGIO COM PONTEIROS MÓVEIS - MÓDULO 4.....	195
FIGURA 20 -	ATIVIDADE “JOGO DO RELÓGIO DIVERTIDO” - MÓDULO 4.....	196
FIGURA 21 -	ATIVIDADE “RELÓGIO PONTO” - MÓDULO 4.....	197
FIGURA 22 -	ATIVIDADE “RELÓGIO PONTO” NA PRÁTICA - MÓDULO 4.....	197
FIGURA 23 -	ATIVIDADE “CADERNO DAS HORAS” - MÓDULO 4.....	197
FIGURA 24 -	ATIVIDADE “CONHECENDO AS MOEDAS E NOTAS” - MÓDULO 5.....	198
FIGURA 25 -	ATIVIDADE “CONHECENDO AS MOEDAS E NOTAS” NA PRÁTICA - MÓDULO 5.....	199
FIGURA 26 -	ATIVIDADE “JOGO DA MEMÓRIA” - MÓDULO 5.....	199
FIGURA 27 -	ATIVIDADE “LISTA DE COMPRAS” - MÓDULO 5.....	200
FIGURA 28 -	ATIVIDADE “CAIXA DE SUPERMERCADO”- MÓDULO 5.....	200
FIGURA 29 -	ATIVIDADE “CAIXA DE SUPERMERCADO” - MÓDULO 5.....	201

FIGURA 30 -	REGISTROS DA ATUAÇÃO DOS ESTUDANTES NO MUNDO DO TRABALHO.....	209
-------------	---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	OPINIÃO DAS RESPONSÁVEIS LEGAIS PELOS ESTUDANTES SOBRE A PERSPECTIVA DE EMPREGO.....	100
GRÁFICO 2 -	OPINIÃO DAS RESPONSÁVEIS LEGAIS PELOS ESTUDANTES ACERCA DOS ASPECTOS MAIS DESAFIADORES PARA O TRABALHO.....	101
GRÁFICO 3 -	DESEMPENHO DE MARGARIDA DURANTE AS INTERVENÇÕES E ACOMPANHAMENTO NO CONTEXTO LABORAL.....	204
GRÁFICO 4 -	DESEMPENHO DE CAMÉLIA DURANTE AS INTERVENÇÕES E ACOMPANHAMENTO NO CONTEXTO LABORAL.....	206
GRÁFICO 5 -	DESEMPENHO DE LISIANTO DURANTE AS INTERVENÇÕES E ACOMPANHAMENTO NO CONTEXTO LABORAL.....	207
GRÁFICO 6 -	DESEMPENHO DE CRISÂNTEMO DURANTE AS INTERVENÇÕES E ACOMPANHAMENTO NO CONTEXTO LABORAL.....	208
GRÁFICO 7 -	DESEMPENHO DE ANTÚRIO DURANTE AS INTERVENÇÕES E ACOMPANHAMENTO NO CONTEXTO LABORAL.....	209

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AAIDD -	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
a.C	- Antes de Cristo
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	- Benefício de Prestação Continuada
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCLE	- Carta de Consentimento Livre e Esclarecido
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
d.C	- Depois de Cristo
DI	- Deficiência Intelectual
DR ^a	- Doutora
EA	- Emprego Apoiado
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	- Educação de Jovens e adultos
ERIC	- <i>Education Resources Information Center</i>
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	- Lei Orgânica de Assistência Social
Nº	- Número
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas

PAEE	- Público-alvo da educação especial
PEI	- Plano de Ensino Individualizado
PIT	- Plano Individual de Transição
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
	PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNE	- Plano Nacional de Educação
PR	- Paraná
PRA	- Protocolo de Registro de Aprendizagem
PROF ^a	- Professora
PUC-PR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QI	- Quociente Intelectual
SciELO -	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SCS	- Setor de Ciências da Saúde
SIS-A	- <i>Supports Intensity Scale - Adult Version</i>
SRMF	- Sala de Recurso Multifuncional
SR-TFE/TDAH	- Sala de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos/ TDAH
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	- <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UTP	- Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
1.1 PREÂMBULO	22
1.2 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	26
1.2.1 Dados demográficos das pessoas com deficiência no Brasil: desigualdades e barreiras sociais	26
1.2.2 Relação entre deficiência e sociedade: percurso histórico da busca pela inclusão social	29
1.2.3 A educação e o trabalho como direitos fundamentais para pessoas com deficiência: obstáculos e avanços	34
1.2.4 A Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação inclusiva: desafios e possibilidades para a educação ao longo da vida	43
1.2.5 A empregabilidade e as barreiras à inclusão	51
1.3 OBJETIVOS	54
1.3.1 Objetivo geral	54
1.3.2 Objetivos específicos	54
1.4 JUSTIFICATIVA	55
2 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA	61
2.1 MODELO MULTIDIMENSIONAL DO FUNCIONAMENTO HUMANO	61
2.2 FUNCIONAMENTO INTELECTUAL: DEFINIÇÃO, DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	63
2.3 COMPORTAMENTO ADAPTATIVO E SISTEMAS DE APOIO	66
2.4 INCLUSÃO PROFISSIONAL E A METODOLOGIA DO EMPREGO APOIADO	67
2.5 PLANEJAMENTO CENTRADO NA PESSOA	70
3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	76
4 FASE 1 - CONDIÇÕES DE ACESSO E O PROCESSO DE BUSCA DE OPORTUNIDADES NO MUNDO DO TRABALHO	78
4.1 OBJETIVO	78

4.2	MÉTODO	78
4.2.1	Tipo de pesquisa	78
4.2.2	Participantes	78
4.2.3	Local	79
4.2.4	Instrumentos	81
4.2.5	Procedimentos de coleta de dados	85
4.2.5.1	Coleta de dados com os pais ou responsáveis e com os próprios estudantes	87
4.2.5.2	Coleta de dados com as professoras regentes	88
4.2.5.3	Coleta de dados no mundo do trabalho	89
4.2.6	Procedimentos de análise de dados	91
4.3	RESULTADOS	93
4.3.1	Análise de conteúdo dos dados obtidos no processo de busca de oportunidades no mundo do trabalho	93
4.3.2	Perfil Sociodemográfico	98
4.3.3	Avaliação das necessidades de apoio e elaboração dos currículos	101
4.4	CONSIDERAÇÕES	113
5.	FASE 2 - ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE EMPREGO APOIADO	
	HORIZONTES	115
5.1	INTRODUÇÃO	115
5.2	APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA	116
5.3	A QUEM SE DESTINA	117
5.4	OBJETIVOS EDUCACIONAIS	117
5.5	INSTRUMENTOS	117
5.6	ETAPAS	118
5.6.1	Levantamento das necessidades de apoio	118
5.6.2	Elaboração e aplicação do plano de ensino teórico/prático em contexto educacional	118

5.6.3 Planejamento Centrado na Pessoa para acompanhamento das necessidades de apoio no ambiente do trabalho	138
5.6.4 Intervenção no contexto laboral	143
6. FASE 3 - IMPLEMENTAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EMPREGO APOIADO HORIZONTES	173
6.1 OBJETIVO	173
6.2 MÉTODO	173
6.2.1 Tipo de pesquisa	173
6.2.2 Participantes	174
6.2.3 Local	175
6.2.4 Instrumentos	176
6.2.5 Procedimentos de coleta de dados	178
6.2.5.1 Em contexto educacional	178
6.2.5.2 Em contexto laboral	178
6.2.5.3 Procedimentos pós-intervenção	178
6.2.6 Procedimentos de análise dos dados	179
6.2.6.1 Em contexto educacional	179
6.2.6.2 Em contexto laboral	180
6.2.6.3 Pós-intervenção	182
6.2.7 FIDEDIGNIDADE	183
6.3 RESULTADOS	184
6.3.1 Intervenções em contexto educacional e laboral	184
6.3.1.1 Plano de Ensino em Contexto Educacional	184
6.3.1.2 Planejamento Centrado na Pessoa	202
6.3.1.3 Intervenções e acompanhamento no contexto laboral	202
6.3.2 Apresentação dos dados obtidos pré e pós-intervenção com a aplicação da SIS-a	210
6.4 CONSIDERAÇÕES	213

7. AVALIAÇÃO DO PROGRAMA HORIZONTES	215
7.1 AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES	215
7.2 AVALIAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	215
7.3 AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS	216
7.4 AVALIAÇÃO DOS EMPREGADORES	216
8. DISCUSSÃO	218
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS	228
APÊNDICE A - CONCORDÂNCIA DE COPARTICIPAÇÃO	256
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA MANIPULAÇÃO DE DADOS	257
APÊNDICE C - PERMISSÃO DE ACESSO AOS DADOS DE ARQUIVO	258
APÊNDICE D - CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	259
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	260
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	261
APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	266
APÊNDICE H - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE	271
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	274
APÊNDICE J - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA HORIZONTES	279
APÊNDICE K - DECLARAÇÃO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO	283
APÊNDICE L - PROTOCOLOS DE APRENDIZAGEM	284
APÊNDICE M - PLANEJAMENTO CENTRADO NA PESSOA (PARA CADA ESTUDANTE)	321
APÊNDICE N - CADERNO DE ANOTAÇÕES	336

1 INTRODUÇÃO

1.1 PREÂMBULO

O interesse por trabalhar na educação surgiu em minha vida muito antes de ingressar na Universidade, quando ainda criança, pré-adolescente e adolescente, observava com admiração e encantamento a atuação das Psicólogas do Colégio em que frequentei o Ensino Fundamental I, II e o Ensino Médio. Já naquele período eu desejava me tornar uma psicóloga escolar/educacional e sabia que precisava me dedicar muito para alcançar os meus objetivos.

Alguns anos depois, quando obtive o tão sonhado grau de Psicóloga, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR (2001), realizei a Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia (2003), com o intuito de me aprimorar cada vez mais para a área de atuação que eu havia escolhido. Neste ínterim, eu atuava como Psicóloga Escolar em um Centro de Educação Infantil e como Psicopedagoga em um consultório particular.

Concluída a especialização, passei em primeiro lugar no concurso público para o cargo de Psicóloga, em um município de grande porte da Região Metropolitana de Curitiba/ PR (2004). Após a entrevista inicial, fui direcionada para trabalhar na Escola que atende na modalidade especial, onde trabalhei dos anos 2004 a 2013.

Neste período em que trabalhei na Escola Especial, atendendo a um público com as mais diversas deficiências, assessorando o trabalho do professor e oferecendo apoio às famílias, aprendi muito sobre a Educação Especial e pude acompanhar as mudanças ocorridas na área.

Foram anos de muito aprendizado, que despertaram em mim um profundo encantamento. Para que eu pudesse aprimorar mais o meu trabalho, busquei realizar outras duas formações, a Especialização Lato Sensu em Educação Especial e Inclusiva (2006) e a Especialização Lato Sensu em Psicomotricidade Aplicada à Educação (2009).

Neste início de minha atuação profissional, o município contava com a Escola Especial e também com o serviço das Classes Especiais, que eram classes organizadas dentro das escolas regulares, porém constituídas como um espaço

próprio, separadas das demais classes do ensino regular, em que frequentavam somente os estudantes que possuíam alguma deficiência.

Já era possível também encontrar nas salas de aula regular alguns estudantes inclusos, ou seja, estudantes com deficiência, mas que não frequentavam as Classes Especiais ou a Escola Especial. Vale ressaltar que esses casos eram a minoria.

Diante do aumento das demandas, a Gerente da Educação Especial solicitou o apoio das profissionais da Escola Especial (Psicóloga, Fonoaudióloga e Fisioterapeuta), grupo do qual eu participava, para que, além dos afazeres nessa instituição, realizássemos também o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes matriculados nas Classes Especiais.

Com o passar dos anos, fui vivenciando a implementação de serviços e programas de atendimento na área de educação especial, sendo que em 2008 foi iniciada a proposta das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF), ampliando gradativamente a abertura de novas salas ao longo dos anos, com o fechamento das classes especiais.

Em 2013, uma nova oportunidade surgiu, quando passei a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, na Seção de Avaliação e Acompanhamento Psicológico e Educacional da Gerência de Educação Especial e Inclusão Educacional, realizando as avaliações psicoeducacionais dos estudantes.

Concluí a Especialização Lato Sensu em Neuropsicologia (2016) e, no final do ano, recebi um convite que veio a contribuir ainda mais para o meu crescimento pessoal e profissional. Fui convidada a coordenar a Seção de Apoio à Inclusão Educacional, acompanhando e oferecendo apoio ao processo inclusivo.

Frente ao crescente ingresso dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) no ensino regular e nas SRMF, vivenciei o surgimento da necessidade da oferta de serviços que oferecessem apoio à inclusão, destacando-se dentre as ações ofertadas, a contratação de profissionais de apoio que auxiliassem o estudante na realização das atividades desenvolvidas no ensino regular. Compreendi que a oferta de recursos técnicos, materiais e humanos não asseguravam por si só resultados efetivos de trabalho, sendo necessário repensar as práticas pedagógicas.

Em 2017, diante da necessidade de ressignificação da atuação dos profissionais de apoio ao processo inclusivo, tivemos conhecimento, por intermédio

de formação continuada, das contribuições de pesquisadores como a Prof^a Dr^a lasmin Zanchi Boueri, que nos apresentou as concepções acerca do Ensino Colaborativo/Coensino, por meio do projeto de extensão denominado Assessoria Colaborativa.

Desde então, a prática vem sendo aplicada em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino onde atuo, sendo observada uma mudança significativa de paradigmas e de modos de atuação.

Tendo em vista o alto investimento público que requer a atuação de dois profissionais em sala de aula, busquei participar do processo de seleção para o Mestrado, em 2019, a fim de pesquisar a efetividade desta prática nas turmas que possuíam o trabalho colaborativo.

Assim, pude contribuir em âmbito municipal, para a ampliação da proposta e efetivação em política pública e, em âmbito geral, contribuir com a discussão sobre a necessidade da construção de espaços mais inclusivos.

Com a realização do Mestrado (2019 - 2020), na Universidade Federal do Paraná - UFPR, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria de Fátima Joaquim Minetto, tive a oportunidade de desenvolver a pesquisa no município onde atuo.

Minha dissertação, defendida em Março de 2021, foi realizada com 40 participantes (Pedagogos/as e Professores/as) que vivenciaram o modelo de Coensino, de 14 escolas, com o objetivo de verificar se as práticas colaborativas contribuem para a inclusão educacional, no que se refere aos aspectos psicológicos e pedagógicos.

Com esse estudo, foi possível identificar que o apoio de outros profissionais em sala de aula contribui para a educação inclusiva – ainda mais se direcionado a vários estudantes da turma e a partir de uma atuação conjunta dos profissionais, tendo sido salientado o desenvolvimento da turma como um todo e não somente do estudante público-alvo da educação especial.

Constatou-se também a importância da gestão no desenvolvimento das práticas colaborativas e da oferta de formação inicial e continuada ao professor, não somente enquanto espaço de aquisição de conhecimento, mas principalmente como um espaço de troca de experiências e de escuta especializada.

Pude também verificar que é necessária a avaliação da necessidade de apoio aos estudantes, bem como planejamentos individualizados, que atendam às necessidades do estudante, a curto, médio e longo prazo. Da mesma forma,

verifiquei que a família precisa ser envolvida em todo o processo, desde o planejamento até a execução da proposta, compondo também a equipe colaborativa.

Os anos foram seguindo, sendo que em 2023, recebi um novo desafio profissional, que me envolveu por completo em um oceano de novas experiências e aprendizados. Passei a coordenar a Seção de Apoio aos Serviços da Educação Especial, sendo responsável, dentre outras atribuições, pela formação continuada e organização do trabalho pedagógico das Salas de Recursos Multifuncionais - SRMF e Salas de Recursos para Transtornos Funcionais Específicos - SR-TFE/TDAH, bem como pelo assessoramento e orientação ao Centro de Atendimento às Deficiências Sensoriais, ao Centro de Atendimento e Apoio Especializado e também à Escola que atende na modalidade especial.

Essa vivência me levou a outras indagações, com vistas ao desenvolvimento da autonomia e independência, principalmente no que se refere à empregabilidade dos estudantes com Deficiência Intelectual. Para atender a esta demanda, compreendi que seria necessário o estabelecimento de novas práticas baseadas em evidências.

Foi quando, em 2021, surgiu a possibilidade de concorrer a uma vaga do curso de Doutorado em Educação na UFPR, cuja aprovação foi recebida por mim com grande satisfação, mas também com imensa responsabilidade.

Compreendi que estava recebendo a oportunidade de estudar e também contribuir com o conhecimento científico e a sociedade, acerca de um tema que há tempos percebia lacunas, que é a empregabilidade das pessoas com deficiência.

Senti a necessidade de investigar as necessidades de apoio dos estudantes com deficiência intelectual para a inclusão no mundo do trabalho, bem como compreender se a implementação de um programa de ensino poderia contribuir neste processo.

Assim, com a realização deste estudo, espero não apenas ampliar os horizontes acadêmicos sobre o tema, mas também oferecer contribuições práticas que auxiliem na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Minha expectativa é que os resultados desta pesquisa não apenas preencham lacunas existentes no campo da empregabilidade, mas também inspirem políticas públicas e ações educativas que transformem vidas e reafirmem o valor de cada indivíduo no contexto social e profissional.

1.2 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A presente pesquisa busca explorar questões centrais relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, especialmente no que se refere à empregabilidade das pessoas com deficiência intelectual, abordando problemas interligados e de relevância social.

Inicialmente apresenta-se os dados demográficos, que revelam a magnitude da população com deficiência no país e destacam as desigualdades que permeiam seu acesso a direitos básicos. Na sequência, apresenta-se a concepção de educação e trabalho ao longo do tempo, no que se refere às pessoas com deficiência.

A partir da premissa atual de que educação e trabalho são direitos fundamentais para todos, cuja garantia é imprescindível para a cidadania plena, discute-se o papel da educação emancipadora na promoção da autonomia e a importância da qualificação profissional como ferramenta de inclusão.

Por fim, sinaliza-se que essa trajetória encontra desafios significativos, tanto no ambiente de trabalho, onde a adaptação de espaços e a superação de estigmas ainda são limitadas, quanto em fatores pessoais e familiares, que impactam diretamente a inserção social e profissional. Esses elementos, combinados, orientam o aprofundamento das questões apresentadas nesta pesquisa.

1.2.1 Dados demográficos das pessoas com deficiência no Brasil: desigualdades e barreiras sociais

De acordo com os dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), referentes a 2022 e divulgados em 2023 (IBGE, 2023), o Brasil possui 18,6 milhões de pessoas com deficiência a partir de 2 anos de idade, o que equivale a 8,9% da população.

Dentre a população brasileira, 10% das mulheres e 7,7% dos homens com 2 anos ou mais de idade declararam ter pelo menos uma deficiência, segundo a PNAD Contínua 2022 (IBGE, 2023). Esses números são alarmantes, destacando desafios significativos no campo social, da saúde, educação e do trabalho (Melo, 2024, IBGE, 2023).

No contexto educacional, a taxa de analfabetismo revela diferenças significativas, sendo substancialmente mais alta (19,5%) entre as pessoas com deficiência, em comparação ao percentual de 4,1%, referente às pessoas sem deficiência (Neves, 2024; Souza; Federici, 2024; IBGE, 2023; Sulti e Francischetto, 2016).

Ainda no que se refere às pessoas com deficiência, a taxa de analfabetismo é particularmente elevada na faixa etária de 50 a 59 anos, com 16,4%, chegando a 25,1% entre aquelas com 60 anos ou mais (IBGE, 2023).

Os dados acerca do analfabetismo em nosso país refletem ainda as desigualdades regionais, sendo que a Região Nordeste apresenta historicamente as maiores taxas de analfabetismo entre as pessoas com deficiência (31,2%), contra 9,2% entre aquelas sem deficiência (Santos *et al.*, 2024; IBGE, 2023).

Na região Norte, a taxa de analfabetismo entre as pessoas com deficiência é de 21,4%, na região Centro-Oeste é de 15,5%, na Região Sudeste é de 13,1 % e na Região Sul é de 12,7% (IBGE, 2023).

Essas diferenças regionais são influenciadas por fatores demográficos, como o envelhecimento da população, e por questões econômicas e sociais (IBGE, 2023), refletindo a necessidade de políticas públicas específicas que considerem as diferentes realidades de cada região do Brasil (Melo, 2024).

Ademais, segundo Benedetti e Júnior (2024), com o envelhecimento da população, é provável que o número de pessoas com deficiência aumente, o que torna ainda mais urgente a necessidade de ampliar a proteção e a inclusão social desse grupo.

Em relação à escolarização, 95,1% das pessoas com deficiência de 6 a 14 anos estão frequentando a escola; entre 15 e 17 anos, esse percentual é de 84,6%; já na faixa de 18 a 24 anos, apenas 24,3% permanecem estudando (IBGE, 2023). Entre os adultos com 25 anos ou mais, observa-se que 63,3% não têm instrução formal ou não completaram o ensino fundamental; 11,1% concluíram o ensino fundamental ou têm o ensino médio incompleto; e apenas 7% atingiram o nível superior. Esses dados evidenciam profundas desigualdades no acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação ao longo da vida (Pereira *et al.*, 2024; IBGE, 2023).

Quanto ao mundo do trabalho, os dados de 2022 retratam pouca participação das pessoas com deficiência, sendo que apenas 29,2% das pessoas com deficiência

em idade de trabalhar estavam inseridas na força de trabalho, em comparação com 66,4% das pessoas sem deficiência (Carneiro, R.J.M; Carneiro, P.P., 2024; Melo, 2024; Alves; Santos, 2024; IBGE, 2023). Essa disparidade persiste mesmo entre pessoas com nível superior, onde a taxa de participação para pessoas com deficiência foi de 54,7% contra 84,2% para pessoas sem deficiência (Carneiro, R.J.M; Carneiro, P.P., 2024; Melo, 2024).

As pesquisas ainda revelam que as pessoas com deficiência têm maior probabilidade de estarem desempregadas e enfrentarem maiores taxas de inatividade econômica (Melo, 2024; Souza, 2024). Além disso, os dados acerca da informalidade são marcantes. Em 2022, 55% das pessoas com deficiência que trabalhavam estavam na informalidade, contra 38,7% das pessoas sem deficiência (Carneiro, R.J.M; Carneiro, P.P., 2024; Souza, 2024; IBGE, 2023). Para Oliveira (2009), o setor informal tende a oferecer vínculos laborais mais flexíveis, embora com condições de trabalho e remuneração que podem variar significativamente.

Segundo Carneiro e Carneiro (2024), as pessoas com deficiência enfrentam uma significativa desigualdade salarial quando conseguem ingressar no mundo do trabalho. Em 2022, a renda média dessas pessoas, já ajustada pela inflação, foi de R\$1.860,00, enquanto o rendimento médio dos trabalhadores sem deficiência alcançou R\$2.690,00.

Essa diferença de R\$830,00 representa uma disparidade de 45% nos rendimentos (Melo, 2024, IBGE, 2023). Mulheres com deficiência enfrentam ainda mais dificuldades, com uma renda média de apenas R\$1.553,00 (Freitas *et al.*, 2024; IBGE, 2023).

Além disso, segundo os dados do IBGE (2023), apenas 35,4% das pessoas com deficiência estão empregadas no setor privado, mesmo com a existência do sistema de cotas, ao passo que, entre as pessoas sem deficiência, esse percentual chega a 50,5%.

Os dados alarmantes do IBGE (2023) acerca das pessoas com deficiência escancaram uma realidade marcada por desigualdades profundas, refletindo não apenas os desafios atuais, mas toda uma história de segregação e exclusão.

Para compreender as raízes dessa realidade e os caminhos possíveis para superá-la, é indispensável identificar os marcos históricos, os retrocessos e os fatores que ainda limitam a efetiva inclusão das pessoas com deficiência na educação e no mundo laboral.

1.2.2 Relação entre deficiência e sociedade: percurso histórico da busca pela inclusão social

A relação da sociedade com as pessoas com deficiência variou ao longo da história, sendo moldada por contextos sociais, políticos e econômicos de cada época (Sartori, 2011). Esse percurso histórico é marcado por diferentes períodos, desde a marginalização das pessoas com deficiência até a busca pela inclusão social (Alves *et al.*, 2024; Leite, 2022; Foresti; Bousfield, 2022; Pacheco; Alves, 2007), que vem refletindo em mudanças nas atitudes sociais, nas práticas educacionais e na compreensão da deficiência ao longo do tempo (Silva; Paz, 2024).

Na antiguidade (primeiro período histórico), mais especificamente no Egito Antigo, cerca de 3100 a.C. a 30 a.C., registros históricos indicam que as pessoas com deficiência física ou sensorial (cegueira, por exemplo) eram, em alguns casos, incluídas na sociedade. Há representações artísticas de anões ocupando posições importantes, como cuidadores de animais ou funcionários da corte.

Contudo, a deficiência era, em geral, vista sob uma ótica religiosa ou espiritual, sendo associada a bênçãos ou maldições divinas. Essas nuances revelam uma visão multifacetada e não monolítica da deficiência no Egito Antigo, que não se encaixa totalmente em modelos de exclusão ou inclusão (Fernandes, 2018).

No período escravagista da Grécia Antiga (2000 a.C a 31 a.C), ocorria a valorização do corpo belo e forte e, aqueles que não se encaixavam nesse padrão, eram considerados inadequados (Monteiro *et al.*, 2016; Pacheco; Alves, 2007). Era comum o infanticídio de crianças que nasciam com deformidades (Menezes *et al.*, 2016).

Em Esparta, por exemplo, crianças com deficiência eram abandonadas à própria sorte, uma vez que a cidade-estado priorizava a aptidão física para a guerra (Moisés; Stockmann, 2020; Mendoza, R.T.V; Mendoza, G.G.F, 2017; Menezes *et al.*, 2016; Monteiro *et al.*, 2016).

Acreditava-se que crianças com deficiência eram reflexo da ira divina (Benedetti; Júnior, 2024). Na mitologia grega, o deus Hefesto, que tinha uma deficiência física, foi excluído do Olimpo. Isso refletia a visão da época sobre a deficiência como algo indesejável e que levava à exclusão social (França, 2014).

A Idade Média (476 d.C. a 1453 d.C.) também foi caracterizada pela exclusão total ou eliminação das pessoas com deficiência da sociedade (Neves, 2024; Alves

et al., 2024; Silva; Paz, 2024; Foresti; Bousfield, 2022). Quando a sobrevivência humana dependia dos recursos oferecidos pela natureza, como a caça para obtenção de alimentos e o abrigo em cavernas, as pessoas com deficiência eram vistas como um fardo para a comunidade, eram consideradas subumanas, incapazes de adquirir conhecimento ou ter independência (Leite, 2022; Monteiro *et al.*, 2016). Não havia compromisso com seu cuidado, e muitas vezes elas eram abandonadas ou eliminadas (Benedetti; Júnior, 2024).

No segundo período histórico, reconhecido pela segregação e institucionalização, que ocorreu a partir do século XVI (Idade Média) ao início do século XX, as pessoas com deficiência enfrentaram uma dualidade: ora eram vistas como escolhidas por Deus para missões especiais, ora eram consideradas possuídas por "forças malignas", o que gerava uma ambiguidade de proteção e exclusão (Benedetti; Júnior, 2024).

A segregação muitas vezes era justificada pela caridade e assistencialismo, com a ideia de que as pessoas com deficiência precisavam de cuidados especiais e proteção (Foresti; Bousfield, 2022). Esse comportamento de aceitação e rejeição se assemelha ao que observamos na atualidade, sendo reflexo de toda uma vivência histórica (Benedetti; Júnior, 2024).

O período das guerras, até a metade do século XX, foi decisivo para a proteção das pessoas com deficiência, devido ao aumento significativo de indivíduos com deficiências de locomoção, audição, visão e mental (Benedetti; Júnior, 2024).

Nesse período, os direitos das pessoas com deficiência passaram por uma grande transformação em relação à sua tutela pelo Estado, não apenas devido às lesões causadas pela guerra, mas também em razão dos acidentes de trabalho, acidentes de trânsito e da crescente violência urbana (Moreira, 2008).

Os direitos fundamentais dos indivíduos adquiriram uma nova dimensão de proteção, à medida que o Estado se viu na obrigação de adotar medidas positivas voltadas à garantia dos direitos sociais (Moreira, 2008). Assim, esse período de segregação, marcado pelo afastamento das pessoas com deficiência da convivência social, foi caracterizado pela criação de instituições especializadas para seu acolhimento (Neves, 2024; Silva; Paz, 2024; Alves *et al.*, 2024), voltadas à proteção e assistência, incluindo a criação de asilos e abrigos (Alves *et al.*, 2024; Neves, 2024; Silva; Paz, 2024; Foresti; Bousfield, 2022; Garghetti *et al.*, 2013). Essas

instituições, frequentemente de caráter filantrópico ou religioso, proporcionavam cuidados essenciais e, em alguns casos, ações educacionais (Neves, 2024).

No contexto da era capitalista e com o avanço do Iluminismo, o isolamento continuava sendo a solução predominante, pois, no cenário político-econômico da época, as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes de contribuir para a sociedade, sendo encaminhadas para instituições asilares sob a tutela do Estado, juntamente com os doentes, miseráveis e considerados incapazes (Benedetti; Júnior, 2024).

Prevalcia o modelo médico, que entendia a deficiência como uma condição a ser tratada ou corrigida. O foco principal era a reabilitação, visando "normalizar" a pessoa com deficiência e ajustá-la aos padrões sociais estabelecidos (Braga; Gomes, 2020).

Havia uma divisão evidente entre pessoas com e sem deficiência, com atendimentos distintos para cada grupo. As pessoas com deficiência eram consideradas um segmento separado, cujas necessidades especiais eram direcionadas a instituições específicas (Neves, 2024).

Ainda nesse período, a educação para pessoas com deficiência era fornecida em classes ou escolas especiais, isoladas do ensino regular. Embora essas instituições oferecessem algum tipo de ensino, elas reforçavam a segregação e alimentavam o preconceito (Rodrigues; Lima, 2018).

Desta forma, a educação especial foi amplamente moldada por abordagens médicas e pedagógicas. Acreditava-se que seria possível educar as pessoas que estavam à margem da sociedade, mas essa educação ocorria de forma segregada (Neves, 2024).

No Brasil, a preocupação com a educação das pessoas com deficiência teve início no final do século XVIII e começo do século XIX. As Santas Casas de Misericórdia desempenharam um papel crucial na educação especial, atendendo principalmente pessoas pobres e doentes, incluindo crianças com deficiência (Neves, 2024). Ocorreu a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant - IBC, e o Instituto dos Surdos e Mudos - INES (Benedetti; Júnior, 2024).

Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento a pessoas com deficiência mental¹. Em 1954, surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, dentro da perspectiva da educação segregada que predominava na época (Benedetti; Júnior, 2024).

As classes especiais foram concebidas para "preparar" os estudantes para a plena integração nas turmas regulares, mas frequentemente acabavam promovendo segregação e estigmatização (Rodrigues; Lima, 2018).

A segregação ocorria de diversas maneiras, abrangendo desde a exclusão social e educacional até a separação nos ambientes de trabalho. Frequentemente, as pessoas com deficiência eram percebidas como incapazes de trabalhar ou de integrar-se plenamente à sociedade (Sousa, 2020).

Todavia, o período de segregação começou a ser questionado a partir da segunda metade do século XX, com o surgimento de novas visões sobre a deficiência e a luta por direitos (Benedetti; Júnior, 2024). Em um mundo impulsionado pela industrialização e por profundas transformações sociais, novas descobertas científicas começaram a ser disseminadas, incluindo aquelas relacionadas a falhas congênitas e defeitos metabólicos, além de avanços na Psicologia (Benedetti; Júnior, 2024).

O modelo social da deficiência emergiu como uma crítica ao modelo médico, defendendo que a deficiência é uma construção social e que a opressão é resultado de uma sociedade excludente (Foresti; Bousfield, 2022; Braga; Gomes, 2020; Pacheco; Alves, 2007).

Surgiu então o terceiro período histórico, marcado pela integração, que começou a se desenvolver a partir da década de 1970. Esse período foi marcado pelo esforço de incluir pessoas com deficiência em escolas regulares e outros espaços sociais, frequentemente com adaptações limitadas e em contextos ainda segregados (Silva; Paz, 2024).

As adaptações e modificações no ambiente escolar eram mínimas, e a responsabilidade pela adaptação era atribuída aos próprios estudantes com deficiência (Silva; Paz, 2024).

¹ Nomenclatura utilizada na época. A Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) passou a adotar oficialmente o termo "deficiência intelectual" (intellectual disability) em 2007.

O objetivo principal ainda era "normalizar" as pessoas com deficiência, buscando que se adaptassem ao ambiente escolar e social existente e a educação especial ainda era vista como um subsistema separado do ensino regular, com pouca interação entre eles (Silva; Paz, 2024).

A reabilitação ainda era um foco importante, com o objetivo de preparar as pessoas com deficiência para a vida em sociedade (Sousa, 2020; Carvalho-Freitas; Marques, 2007).

Esse período foi marcado por movimentos sociais que reivindicavam o direito de pessoas com deficiência frequentarem os mesmos espaços que as pessoas sem deficiência (Alves *et al.*, 2024). Contudo, apesar dos avanços conquistados, o acesso à educação e outros serviços ainda era limitado e nem sempre adequado às necessidades individuais (Silva; Paz, 2024).

Ou seja, a integração, nesse contexto, muitas vezes significava apenas a presença física da pessoa com deficiência nos espaços sociais, sem necessariamente garantir sua participação plena e efetiva (França, 2014). Nesse período, houve uma mudança na percepção da deficiência, que passou a ser vista como algo a ser minimizado e não mais apenas como um castigo divino ou uma condição demoníaca (Braga; Gomes, 2020).

Então, a partir da década de 1960, surgiram movimentos em prol da inclusão das pessoas com deficiência, destacando o reconhecimento e a ampliação de seus direitos políticos e de cidadania (Benedetti; Júnior, 2024). Esse período marcou uma transição da integração para a inclusão, com o desenvolvimento de novas perspectivas sobre a deficiência e a afirmação dos direitos das pessoas com deficiência (Silva; Paz, 2024; Silva; Nogueira, 2024). E, na década de 1980, consolidaram-se os princípios éticos e políticos que fortaleceram essa transformação (Braga; Gomes, 2020).

Em 1990, houve uma mudança do paradigma de integração para o paradigma de inclusão (Silva; Nogueira, 2024), caracterizando o quarto período histórico, que perdura até os tempos atuais. Houve o apoio de iniciativas de organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas - ONU, Organização Internacional do Trabalho - OIT e Organização Mundial de Saúde - OMS (Benedetti; Júnior, 2024).

A deficiência passa a ser entendida como uma das muitas condições do ser humano (Braga; Gomes, 2020). O modelo vigente é o modelo social da deficiência, que reconhece que a opressão não é resultado da lesão, mas consequência de uma sociedade excludente (Foresti; Bousfield, 2022).

Sendo assim, o foco mudou do sujeito com limitações para a eliminação de barreiras físicas, comportamentais e atitudinais, a fim de possibilitar a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade (Braga; Gomes, 2020; Pimentel, S.C; Pimentel, M. C, 2017).

Esse período foi crucial para despertar nas pessoas com deficiência uma reivindicação mais vigorosa de seu papel como cidadãos, com um foco crescente na promoção da igualdade e no respeito aos seus direitos fundamentais (Benedetti; Júnior, 2024).

Surge a premissa dos direitos humanos, a partir da concepção social da deficiência e do princípio da dignidade humana. Ou seja, a deficiência passa a ser entendida como uma questão social, envolvendo a integração plena dos indivíduos na sociedade e o atendimento de seus direitos humanos fundamentais (Benedetti; Júnior, 2024; Silva; Nogueira, 2024; Sousa, 2020; Rodrigues; Lima, 2018).

A inclusão social continua sendo um processo em construção, demandando transformações na estrutura social e nas atitudes individuais e coletivas (Foresti; Bousfield, 2022; Leite, 2022).

Assim, apesar dos desafios persistentes, é imprescindível reconhecer que a inclusão social não é um privilégio, mas um direito humano inalienável, onde a educação e o trabalho se destacam como pilares essenciais.

1.2.3 A educação e o trabalho como direitos fundamentais para pessoas com deficiência: obstáculos e avanços

A educação e o trabalho são amplamente reconhecidos como direitos fundamentais de todas as pessoas, essenciais para a promoção da dignidade humana. Esses direitos estão garantidos tanto em tratados internacionais quanto na legislação brasileira (Neves, 2024; Sulti, 2024; Medeiros; Nascimento, 2024; Makewitz *et al.*, 2024; Melo, 2024).

Os direitos das pessoas com deficiência integram o núcleo dos Direitos Humanos, um conjunto de garantias fundamentais aplicáveis a todos os indivíduos, independentemente de raça, cor, gênero, idioma, religião, opinião política, origem social ou nacional, condição econômica, nascimento ou qualquer outra característica (Castro *et al.*, 2020).

Tais direitos são universais, indivisíveis, interdependentes e inalienáveis (Castro *et al.*, 2020; Fernandes, 2018; Adorno *et al.*, 2017; Farias, 2015). Esses princípios compõem a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

O documento reafirma o direito à igualdade e à dignidade a todos os seres humanos, incluindo as pessoas com deficiência, ao declarar que todos nascem livres e iguais em dignidade e direitos (Fernandes; Freitas, 2024; Gadelha, 2021; Sena *et al.*, 2018; Almeida *et al.*, 2018; Adorno *et al.*, 2017).

Alinhada às diretrizes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), conhecida como Constituição Cidadã, estabelece a educação como um direito universal e um dever compartilhado entre o Estado e a família, com a colaboração da sociedade (Morais, 2016). Seu propósito é promover o pleno desenvolvimento da pessoa, preparar para o exercício da cidadania e garantir a qualificação para o trabalho (Castilho; Stefano, 2017; Alves; Santos, 2024; Moraes, 2016).

A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece que o ensino deve ser ministrado com base em princípios como: igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática do ensino público e garantia de padrão de qualidade (Pereira, 2017).

O trabalho também é estabelecido como um dos pilares do Estado Democrático de Direito em nossa Constituição Federal (Artigo 6º), juntamente com outros fundamentos de igual valor, que efetivam o princípio da Dignidade Humana (Brasil, 1988; Santos *et al.*, 2020).

O Artigo 7º da Constituição Federal (Brasil, 1988), inciso XXXI, proíbe qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência (Adorno *et al.*, 2017). O Artigo 37, inciso VIII, da Constituição

Federal (Brasil, 1988), estabelece a reserva de percentual de cargos e empregos públicos para pessoas com deficiência (Gadelha, 2021).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 6 de dezembro de 2006 por meio da Resolução nº 61/06, é o principal marco internacional para a garantia desses direitos (Benedetti; Júnior, 2024; Almeida *et al.*, 2018; Vieira, 2018). No Brasil, a Convenção foi ratificada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e integrada à ordem constitucional, conforme o § 3º do art. 5º da Constituição Federal (Neves, 2024).

O Artigo 1º da Convenção define as pessoas com deficiência como aquelas com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, cujos desafios, aliados a barreiras, podem dificultar sua plena participação na sociedade em igualdade de condições (Benedetti; Júnior, 2024).

A Convenção reserva um dispositivo específico para a proteção ao trabalho das pessoas com deficiência, especificamente o Artigo 27, que, em seu inciso I, garante a estas pessoas o direito ao trabalho em igualdade de oportunidades com os demais. Isso abrange a possibilidade das pessoas com deficiência escolherem ou aceitarem um trabalho, em um ambiente que seja aberto, inclusivo e acessível (Neves, 2024).

Ainda no mesmo instrumento, a Convenção determina que os Estados-Partes assegurem que as pessoas com deficiência não sejam submetidas à escravidão ou servidão, e que adotem medidas apropriadas, incluídas na legislação, para garantir e promover o exercício do direito ao trabalho, inclusive para aquelas que adquiriram a deficiência em decorrência do trabalho (Neves, 2024).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência resultou posteriormente na criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015). A Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015) define pessoas com deficiência com base no modelo social, que considera as barreiras impostas pelo meio ambiente que impedem a participação plena e efetiva dessas pessoas na sociedade, em igualdade de condições. Ou seja, a deficiência é vista como resultado da interação entre as limitações de uma pessoa e as barreiras no ambiente (Gadelha, 2021; Castro *et al.*, 2020).

A LBI (Brasil, 2015) trouxe mudanças significativas no regime de capacidades. Ela estabelece o princípio "*in dubio pro capacitas*", ou seja, a presunção de capacidade civil das pessoas com deficiência, reforçando, conforme o Art. 8º, a responsabilidade do Estado, sociedade e família em garantir direitos fundamentais como igualdade, dignidade, inclusão e autonomia (Neves, 2024).

A LBI assegura diversos direitos, incluindo o direito à educação, saúde, trabalho, acessibilidade, mobilidade, participação na política e proteção social (Flores, 2022; Gadelha *et al.*, 2022). A lei aborda a acessibilidade em suas diversas dimensões, incluindo a arquitetônica, comunicacional, metodológica e programática, sendo que barreiras são definidas como entraves que limitam ou impedem a participação social, o gozo de direitos e o exercício da liberdade (Resende, 2016).

A LBI promove a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional regular, garantindo o acesso a uma educação de qualidade e com os recursos necessários para a aprendizagem (Carvalho, 2023; Mauro; Filho, 2017; Naspolini, 2017).

No que tange ao direito ao trabalho, a LBI dedica o Capítulo VI para tratar do tema, destacando nos Arts. 34, 36 e 37 a promoção da igualdade de condições e oportunidades, incluindo um ambiente acessível e inclusivo (Neves, 2024). O direito à educação e ao trabalho também é protegido por outras leis infraconstitucionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil 1996), assegura o acesso de todos os estudantes ao sistema educacional, e também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), que prevê o direito à educação (Begalli; Silveira, 2019).

A educação, entendida como um meio para o exercício dos direitos fundamentais, deve ser um condicionante para a efetivação de outros direitos (Rocha, 2016). O Estado tem o dever de garantir a acessibilidade ao ensino e a permanência das pessoas na escola (Vieira, 2019), investindo em políticas públicas, capacitação de professores e profissionais da educação para que estejam aptos a prestar um serviço de educação universalizado e especializado (Carvalho, 2023; Motta, 2022).

O direito à educação inclusiva é ressaltado como um direito fundamental, especialmente para pessoas com deficiência, visando garantir a inclusão social, tratamento igualitário e a dignidade humana (Carvalho, 2023; Xerez, 2015; Almeida

et al., 2018). A educação inclusiva deve ser assegurada em todos os níveis, modalidades de ensino e aprendizado ao longo de toda a vida (Mauro; Filho, 2017; Pereira, 2017; Resende, 2016).

A igualdade de condições para o acesso e permanência, bem como o direito à qualidade de ensino, em todas as suas modalidades e níveis, são garantias estabelecidas na Legislação Brasileira (BRASIL, 2015; 2009; 2007; 1996; 1988).

Em especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) destaca que a igualdade de condições deve ser garantida a todos os estudantes, dentre eles aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, caracterizados estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

Complementando as prerrogativas estabelecidas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e o Parecer nº 07/2014 do Conselho Estadual de Educação (BRASIL, 2014) preconizam a necessidade de se adotar currículos flexíveis, que considerem as especificidades de cada estudante e tenham como objetivo a aprendizagem efetiva e significativa, tendo como ponto de partida os diferentes ritmos, tempos e desenvolvimentos.

Na esfera da Assistência Social, a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (Brasil, 1993) foi modificada para alinhar-se à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com alterações no Art. 20 da Lei nº 8.742/93, promovidas pela Lei nº 12.435/11, que redefiniu a concepção de deficiência nos §§ 2º e 10º (Benedetti e Júnior, 2024).

Outra importante legislação que versa sobre as pessoas com deficiência é a Lei de Cotas - Lei nº 8.213/91 (Brasil, 1991), que é um importante instrumento legal no Brasil que estabelece a obrigatoriedade de empresas com mais de 100 funcionários reservarem de 2% a 5% de suas vagas para pessoas com deficiência (Morais, 2017).

A Lei de Cotas é considerada uma norma de ação afirmativa, visando garantir o acesso ao mercado de trabalho para pessoas com deficiência (Gadelha, 2021). Empresas que não cumprem a Lei de Cotas podem estar sujeitas a multas (Lemos, 2017). As cotas também são aplicadas em concursos públicos, garantindo um percentual de vagas para pessoas com deficiência (Resende, 2016; Rosa *et al.*, 2017).

Outras ações afirmativas são os benefícios garantidos às pessoas com deficiência, de ordem previdenciária ou os benefícios de ordem assistencial. As ações afirmativas buscam eliminar ou compensar as desigualdades. Elas promovem a inclusão de grupos discriminados em todos os setores da sociedade, assegurando seus direitos (Benedetti e Júnior, 2024). Ao aplicar a igualdade material, essas ações buscam eliminar desvantagens e potencializar o princípio da igualdade, por meio de medidas que favorecem a equidade (Benedetti e Júnior, 2024).

O Benefício de Prestação Continuada - BPC é um benefício assistencial garantido pela Constituição Federal e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (Alves *et al.*, 2024; Lima, 2022, Brasil, 1993). Ele garante um salário mínimo mensal para pessoas com deficiência e idosos com 65 anos ou mais que comprovem não ter condições de se manter ou de serem mantidos por suas famílias (Brasil, 1993). Para ter acesso ao BPC, a renda familiar per capita deve ser inferior a 1/4 do salário mínimo. O BPC é pago pelo INSS, mas não é um benefício previdenciário, e sim da assistência social (Alves *et al.*, 2024, Brasil, 1993).

A legislação permite que pessoas com deficiência que recebem o BPC e que iniciam um contrato de aprendizagem acumulem o salário com o benefício por até dois anos. Além disso, a lei assegura o retorno do BPC caso a pessoa perca o emprego, dentro de um período de dois anos (Resende, 2016).

Porém isso nem sempre foi assim. Por muito tempo o BPC esteve condicionado à situação de vulnerabilidade social, que incluía uma renda per capita inferior a um quarto do salário mínimo. Portanto, quando uma pessoa com deficiência começava a trabalhar e recebia uma remuneração, sua renda poderia ultrapassar o limite previsto, levando à perda do benefício (Brasil, 1993).

Essa política foi alterada em 2016, com a aprovação da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), mais especificamente no artigo 34, que garante a continuidade do BPC para pessoas com deficiência que participam do mundo do trabalho (Brasil, 2015).

A partir dessa mudança, o benefício não é mais suspenso ou cortado caso o beneficiário comece a trabalhar, desde que ele ainda se enquadre nos critérios de renda e demais condições previstas pela lei. Esse ajuste foi uma forma de incentivo à inclusão profissional de pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

Ademais, previsto na LBI, é possível requerer o auxílio-inclusão, que é um benefício concedido a pessoas com deficiência moderada ou grave que começam a exercer atividade remunerada e, por isso, deixam de receber o BPC. O auxílio inclusão corresponde a 50% do valor do BPC (Alves *et al.*, 2024; Gadelha, 2021).

O objetivo do auxílio-inclusão é incentivar a inclusão no mercado de trabalho, sem que a pessoa com deficiência perca totalmente o apoio financeiro. O auxílio-inclusão pode ser concedido automaticamente pelo INSS, mas não é acumulável com o BPC, aposentadoria, pensões ou seguro-desemprego (Alves *et al.*, 2024; Gadelha, 2021).

Apesar de todas as garantias legais, é comum a ideia de que as pessoas com deficiência desistem de empregos por causa do Benefício de Prestação Continuada - BPC (Alves *et al.*, 2024). É um argumento simplista, frequentemente usado para justificar o não ingresso das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, mas que é um equívoco e tem sido desmistificado por dados e pesquisas (Resende, 2016).

Embora o BPC seja uma importante fonte de renda, ele não impede a busca por emprego. Também, há outros fatores que vêm influenciando e que têm sido negligenciados pela sociedade, como o preconceito, a falta de preparo das empresas, a falta de acessibilidade e a baixa escolaridade (Alves *et al.*, 2024).

Acerca da Lei de Cotas, o que tem sido sinalizado é que, apesar da existência da legislação, muitas empresas não cumprem a reserva de vagas, muitas vezes contratando pessoas com deficiência apenas por obrigatoriedade (Morais, 2017; Resende, 2016). Outras até mesmo preferem assumir a multa a cumprir as cotas, o que demonstra a falta de comprometimento com a inclusão (Oliveira; Sousa, 2024; Gadelha, 2021).

Além do mais, existe uma forte resistência à inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, com empresas atuando no processo legislativo para mitigar as cotas (Resende, 2016).

Outrossim, tem sido apontado que as cotas de forma isolada não garantem a participação da pessoa com deficiência no mundo do trabalho (Castro *et al.*, 2020; Resende, 2016; Rosa *et al.*, 2017), sendo necessárias ações anteriores, como a formação educacional, para que as pessoas com deficiência possam acessar e permanecer nas vagas de emprego (Gadelha, 2021). Assim, a falta de qualificação

profissional é apontada como uma das dificuldades para a inclusão da PcD no mundo do trabalho (Gadelha, 2021).

Neste sentido, tem sido reconhecido que a Lei de Cotas, criada há mais de 30 anos, pode precisar de revisão e atualização, pois as políticas públicas que não atingem seus objetivos devem ser revistas (Gadelha, 2021). Projetos de lei, como o PL nº 6.159/2019 (Brasil, 2019), propõem alternativas ao cumprimento da Lei de Cotas, o que gera debates sobre sua constitucionalidade e eficácia (Gadelha, 2021, Souza, 2019). Este projeto substituiria a contratação pela contribuição com a União (Martins; Flores, 2021).

Em suma, o artigo 93-B do PL 6.159/2019 (Brasil, 2019) estabelece que as empresas podem optar por: a) recolher mensalmente ao Programa de Habilitação e Reabilitação Física e Profissional, Prevenção e Redução de Acidentes de Trabalho do Ministério da Economia o valor equivalente a dois salários mínimos por cargo não preenchido; b) compensar a contratação de pessoas com deficiência com outra empresa, observando o limite de vagas excedentes em relação à obrigatoriedade estabelecida no Art. 93 (Gadelha, 2021; Martins; Flores, 2021).

O Artigo 93-C do PL 6.159/2019 (Brasil, 2019) determina que, se a empresa não cumprir a obrigação de contratar e não optar por nenhuma das alternativas, será obrigada a recolher as parcelas do inciso I do Art. 93-B, limitado aos últimos três meses, além da multa prevista no Art. 133 da Lei nº 8.213/91 (Gadelha, 2021; Brasil, 1991).

Existem 55 emendas legislativas apresentadas ao projeto, o que indica a importância de uma análise cuidadosa para o aprimoramento do projeto (Gadelha, 2021). Inicialmente, o PL 6.159/2019 (Brasil, 2019) tramitou em regime de urgência no Congresso Nacional, mas o regime foi retirado e o projeto segue o trâmite normal (Gadelha, 2021).

A constitucionalidade do projeto é questionada, principalmente em relação à possibilidade de se flexibilizar a obrigação de contratar pessoas com deficiência, e também pela falta de consulta prévia aos interessados. Há o argumento de que o projeto não respeita o princípio do não retrocesso social, pois pode levar à diminuição das oportunidades de trabalho para as pessoas com deficiência (Gadelha, 2021; Martins; Flores, 2021; Souza, 2019).

O projeto gerou muitas discussões e controvérsias, com movimentos sociais e entidades da sociedade civil expressando preocupações sobre os possíveis retrocessos na inclusão de pessoas com deficiência (Gadelha, 2021; Souza, 2019).

A influência do Neoliberalismo na sociedade acentua os valores de individualismo e competição, resultando no enfraquecimento das leis e conquistas sociais (Martins; Flores, 2021; Souza, 2019). Esse contexto tem favorecido a introdução de novas propostas legislativas que representam um retrocesso nos direitos adquiridos, promovendo a exclusão de pessoas pertencentes a classes minoritárias (Martins; Flores, 2021; Souza, 2019).

A principal reivindicação das pessoas com deficiência não se limita à obtenção de recursos financeiros destinados à reabilitação, habilitação ou assistência – embora essa seja uma questão importante (Martins; Flores, 2021). O foco está na inclusão no mercado de trabalho, garantindo sua participação nesse espaço e o pleno exercício de seus direitos, em igualdade de condições com qualquer outro cidadão (Martins; Flores, 2021).

Assim, verificando a legislação sobre a empregabilidade da pessoa com deficiência, subentende-se que a Lei de Cotas representa um avanço na inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mas enfrenta desafios e críticas quanto à sua efetividade e aplicação (Gadelha, 2021). Há um debate contínuo sobre a necessidade de aprimorar a legislação e adotar medidas que promovam uma inclusão mais efetiva (Gadelha, 2021). Embora o direito ao trabalho esteja amplamente protegido nos planos nacional e internacional, é necessário avaliar se as ações afirmativas, especialmente o sistema de cotas, têm sido suficientes para garantir sua efetivação (Silva, 2022; Motta, 2022).

Ademais, apesar da abrangência da legislação internacional e federal, a efetivação de seus dispositivos ainda enfrenta desafios na sociedade brasileira, havendo resistência na aplicação da lei e falta de fiscalização adequada (Silva, 2022; Motta, 2022).

No que se refere à capacitação, é preciso repensar práticas escolares, para que se tenha um comprometimento com a aprendizagem significativa, com vistas à terminalidade adequada dos estudos a cada estudante e o preparo para a vida pós-escolar (BRASIL, 2001; 1996).

Neste cenário, aponta-se a Educação de Jovens e Adultos como uma importante ferramenta para o processo de desenvolvimento pessoal, social e profissional.

1.2.4 A Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação inclusiva: desafios e possibilidades para a educação ao longo da vida

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade da educação básica destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental e médio na idade regular (Nogueira, 2020; Pinto, 2015; Freitas; Campos, 2014). A EJA caracteriza-se por ser uma modalidade pedagógica flexível que deveria ajustar as características e vivências culturais dos sujeitos à necessidade de conhecimentos formais (Pinto, 2015).

Ela tem como proposta oferecer uma oportunidade para que jovens e adultos iniciem ou retomem seus estudos, e também para que adquiram habilidades necessárias para enfrentar desafios acadêmicos mais complexos (Silvany *et al.*, 2024). Além disso, a EJA deve buscar proporcionar a ressignificação da educação ao longo da vida, inculcando nos adultos confiança e habilidades (Silvany *et al.*, 2024). Nesse sentido, representa um instrumento de empoderamento, possibilitando que os adultos superem obstáculos pessoais e profissionais por meio da educação continuada (Silvany *et al.*, 2024).

A Educação de Jovens e Adultos - EJA pode ser vista como algo que se enquadra no conceito mais amplo de Educação ao Longo da Vida - EALV (Hinzen, 2009). A EALV é um conceito que se refere à ideia de que o aprendizado não se limita à infância e à adolescência, mas é um processo contínuo que ocorre durante toda a vida (Pacheco, 2024).

A EALV é vista como uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação. Ela é baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos (Costa-Serra; Furtado, 2019). A EALV engloba diversas modalidades de aprendizagem, incluindo a educação formal, não formal e informal (Parada, 2021; Spezia, 2019).

A aprendizagem formal é aquela que ocorre em instituições de ensino, como escolas e universidades; a não formal acontece em cursos, palestras e workshops; e

a informal se dá por meio de experiências cotidianas e interações sociais (Silva, 2023; Spezia, 2019). O conceito de educação ao longo da vida surgiu no início do século XX, associado à formação profissional de trabalhadores (Parada, 2021; Silva, 2020). A expressão "*Lifelong Education*" foi traduzida na França como "*Éducation Permanente*". A matriz fundadora da EALV é a Educação Permanente (Silva, 2020), que surgiu como uma resposta às mudanças sociais e à necessidade de uma formação contínua (Silva, 2023).

A UNESCO e o Banco Mundial têm promovido a EALV como um paradigma educacional, com foco no desenvolvimento econômico e na competitividade (Parada, 2021) e a Declaração de Incheon (2015) reafirmou a EALV como um dos eixos norteadores do Marco de Ação da Educação 2030 (Araújo, 2023).

A EALV deve ser inclusiva, abrangendo todos os grupos etários e respeitando as diversidades (Silva, 2020). Deve promover a equidade e a justiça social, oferecendo oportunidades iguais para todos (Spezia, 2019). A EALV é um princípio norteador para a EJA, visando construir a identidade e o espaço de pertencimento dos sujeitos (Costa-Serra; Furtado, 2019). Desta forma, a EALV está interligada com a EJA, pois visa oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para jovens, adultos e idosos (Haas, 2024; Araújo, 2023; Costa-Serra; Furtado, 2019).

A EJA é amparada por leis e documentos normativos, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) e as Diretrizes Operacionais para a EJA (Brasil, 2021).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000) define que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha três funções principais: reparadora, equalizadora e qualificadora. Essas funções buscam garantir o direito à educação e atender às necessidades específicas dos estudantes da EJA (Luiz *et al.*, 2021, Botti, 2016).

A função reparadora é entendida como uma forma de reparar uma dívida social. Ela reconhece que muitos jovens e adultos não tiveram a oportunidade de estudar na idade apropriada e, assim, a EJA surge como uma forma de compensar essa falta (Lima; Silva, 2023; Luiz *et al.*, 2021; Haas, 2015; Botti, 2016).

Essa função não deve ser vista apenas como um "suprimento" da escolarização perdida, mas como um reconhecimento do direito à educação e à formação humana (Botti, 2016).

A função equalizadora da EJA visa reduzir as desigualdades sociais e educacionais (Lima; Silva, 2023; Leite; Campos, 2017; Botti, 2016; Ventura, 2013). Reconhece que os estudantes da EJA, muitas vezes, enfrentam condições de vida desfavoráveis e que precisam de oportunidades diferenciadas para compensar as desvantagens sociais e econômicas (Botti, 2016; Ventura, 2013).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000, p.10) explicita que os sujeitos da EJA devem "receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros", visando igualar o ponto de partida com aqueles que não tiveram sua formação interrompida (Botti, 2016).

A função qualificadora ou permanente considerada "o próprio sentido da EJA" (Haas, 2024; Ventura, 2013). Enfatiza o caráter contínuo da educação ao longo da vida (Leite; Campos, 2017; Botti, 2016; Ventura, 2013).

A EJA, neste sentido, busca garantir a atualização permanente de conhecimentos e o desenvolvimento do potencial humano (Ventura, 2013). A função qualificadora reconhece que o ser humano está em constante aprendizado, em diferentes espaços escolares e não escolares (Botti, 2016). Ela incentiva a criação de uma "sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade" (Brasil, 2000, p.11).

A partir desse entendimento, a EJA não é vista apenas como uma forma de suprir a falta de escolarização, mas como um processo de aprendizado contínuo que capacita o sujeito a se desenvolver plenamente e a participar ativamente da sociedade (Botti, 2016; Ventura, 2013).

Assim, nessa perspectiva, conforme estabelecido no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000), a EJA não se limita a uma função compensatória ou supletiva (Botti, 2016; Ventura, 2013), mas sim como um direito que deve ser garantido através de ações reparadoras, equalizadoras e qualificadoras (Luiz *et al.*, 2021; Botti, 2016).

O documento busca reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA e promover sua formação integral (Dantas, 2019; Botti, 2016). As funções estão interligadas e a EJA deve ser vista como uma modalidade que oferece

oportunidades para que jovens e adultos possam se desenvolver em todas as dimensões da vida ativa (Botti, 2016; Ventura, 2013).

A LDB (Brasil, 1996) e a Resolução nº 02, do Conselho Nacional de Educação, que instituíram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) ressaltam a necessidade da escola em preparar os estudantes para a vida ativa.

Essas legislações destacaram que a escola pode adotar procedimentos de avaliação, certificação e encaminhamento para outras possibilidades educativas aos estudantes com graves comprometimentos, que não alcancem os resultados esperados na escolarização (Brasil, 2001; Brasil, 1996).

Assim, a EJA também é vista como um espaço de inclusão, acolhendo aqueles que foram excluídos do sistema regular de ensino (Bueno; Oliveira, 2022; Nogueira, 2020). Os sujeitos da EJA são um grupo heterogêneo, com histórias de vida distintas e marcadas por desafios que os distanciaram do processo educacional tradicional. No entanto, mesmo sendo um espaço inclusivo, a EJA ainda enfrenta desafios para garantir a permanência e o sucesso escolar dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência (Bueno; Oliveira, 2022; Leite; Campos, 2017).

A Educação Especial integra-se à EJA no Brasil por meio de uma relação de transversalidade, o que significa que a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, incluindo a EJA (Haas, 2024; Valadares *et al.*, 2024; Bueno, 2024; Santos *et al.*, 2023; Bueno; Oliveira, 2022; Trentin, 2018). Essa integração é garantida por leis e políticas públicas que visam assegurar o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência (Haas, 2024; Santos *et al.*, 2023).

Desta forma, a EJA configurou-se ao longo do tempo como um espaço importante de validação do direito de acesso à educação para os estudantes público-alvo da educação especial - PAEE (Fânzeres; Cruz-Santos; Santos, 2019). Estes têm a oportunidade de retornar a frequentar as escolas, fora da idade de escolarização obrigatória (Fânzeres; Cruz-Santos; Santos, 2019).

Porém, ressalta-se que, mesmo tendo sido garantida a continuidade aos estudos, persiste a falta de diretrizes educacionais que promovam não somente a aquisição dos conteúdos acadêmicos, mas, principalmente, o desenvolvimento de

competências funcionais (Fânzeres; Cruz-Santos; Santos, 2019; Guiomar, 2019; Veríssimo, 2018).

Assim, apesar de todo o aporte legal, é notório que ainda não se alcançou a inclusão com êxito, em sua totalidade, sendo necessárias discussões acerca da realização de práticas que estabeleçam as flexibilizações necessárias ao currículo e ao processo de avaliação da aprendizagem (Angonese; Boueri; Schmidt, 2015).

Sobretudo, faz-se necessário que se reconheça a importante função social da escola para o desenvolvimento das habilidades afetivas, emocionais e relacionais, que capacitem o estudante para o exercício da autonomia e da plena cidadania, tornando-o parte integrante e ativa da sociedade em que vive (Borges, 2019; Lopes, 2018; Becher; Trentin; Raitz, 2018; Angonese; Boueri; Schmidt, 2015).

O que se questiona é se no período de escolarização do Ensino Fundamental I e II no ensino regular, todos os esforços realizados para uma efetiva inclusão estão surtindo os efeitos esperados em prol da formação total do sujeito, para o exercício da independência e de sua plena participação na sociedade.

Afinal, em quase a totalidade dos casos, após inúmeras repetências, os estudantes terminam a escolaridade obrigatória com acentuada distorção idade-série, sem terem adquirido o conhecimento mínimo necessário para sua autonomia e participação social, ou ainda, aqueles que nem sequer finalizam os estudos, evadindo-se precocemente dos bancos escolares (Forreta; Alves, 2019; Kohler, 2016). No caso da escola especial, o que se tem são estudantes adultos e idosos, que acumulam décadas de frequência escolar, sem ao menos terem ocorrido tentativas de inserção no mundo do trabalho (Lima, 2004; Mantoan, 2003).

De acordo com o Censo Escolar 2023, divulgado em 2024, as matrículas na EJA mantêm uma tendência de queda observada desde 2018. Em 2023, foram registrados 2,5 milhões de estudantes nessa modalidade, dos quais 2,3 milhões na rede pública e cerca de 200 mil na rede privada. Além disso, observa-se que a EJA possui o maior percentual de estudantes que se autodeclaram pretos e pardos, representando 74,2% do total de matrículas (INEP, 2023).

Além da redução no número de matrículas na EJA, o Censo Escolar 2023 revela que, entre 2019 e 2023, houve uma diminuição de 20,9% nas matrículas, totalizando 2,6 milhões de estudantes em 2023 (INEP, 2023). A EJA registrou aproximadamente 2,5 milhões de matrículas, mantendo a tendência de queda observada desde 2018. No que se refere à inclusão de estudantes com deficiência

na EJA, os dados indicam que a taxa de inclusão é de apenas 57,6%, significativamente inferior às taxas observadas em outras etapas da educação básica (INEP, 2023).

É importante destacar que, embora o número total de matrículas na educação especial tenha aumentado nos últimos anos, a participação de estudantes com deficiência na EJA permanece limitada. Isso sugere a necessidade de políticas públicas mais eficazes para promover a inclusão e garantir o acesso equitativo à educação para todos os indivíduos, independentemente da idade ou condição (São Pedro; Ribeiro, 2024).

O acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são limitados por uma série de fatores interrelacionados, que abrangem desde questões estruturais e políticas até barreiras atitudinais e pedagógicas (Santos *et al.*, 2023; Cabral *et al.*, 2018).

No que se refere aos aspectos estruturais e políticos, ocorre a falta de políticas públicas específicas. A legislação, apesar de reconhecer o direito à educação para pessoas com deficiência na EJA, frequentemente carece de orientações específicas e ações concretas para essa modalidade (Bueno; Oliveira, 2022, Cabral *et al.*, 2018).

O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, prioriza a inclusão escolar de pessoas com deficiência entre 4 e 17 anos, ignorando o público da EJA. Isso resulta em uma sub-representação desse grupo nas políticas públicas de ambas as modalidades (Haas, 2024).

Também tem sido evidente que ocorrem dificuldades no acesso ao Atendimento Educacional Especializado - AEE. Ou seja, embora o AEE seja essencial para a inclusão de pessoas com deficiência, sua oferta na EJA é insuficiente ou inadequada (Bueno; Oliveira, 2022).

Muitas vezes, o AEE é oferecido em horários que não são compatíveis com a rotina dos estudantes da EJA, como no contraturno, dificultando o acesso e a permanência (Haas, 2024; Bueno; Oliveira, 2022). Além disso, o AEE é frequentemente implementado de forma generalizada, sem considerar as especificidades da EJA (Bueno; Oliveira, 2022). Outro aspecto relevante e que pode estar intervindo nos dados acerca das matrículas das pessoas com deficiência na EJA diz respeito à prevalência das instituições especializadas (escolas especiais)

em detrimento da educação inclusiva, ofertada no sistema regular de ensino (Haas, 2024).

No Rio Grande do Sul, por exemplo, há uma prevalência de matrículas da EJA em espaços especializados. A maior proporção de matrículas de estudantes com deficiência no ensino especial da EJA nesse estado pode ser resultado da forte presença de instituições especializadas, principalmente da esfera privada (Haas, 2024). Também destacam-se outros aspectos, como a infraestrutura inadequada, horários inconvenientes e falta de investimento financeiro, como por exemplo (Santos *et al.*, 2023; Bueno; Oliveira, 2022; Araújo, 2021).

Muitas escolas não possuem infraestrutura física acessível para receber estudantes com deficiência (Santos *et al.*, 2023; Bueno; Oliveira, 2022). Há carência de profissionais de apoio, de recursos financeiros e de materiais pedagógicos adaptados (Santos *et al.*, 2023).

Ademais, a oferta da EJA ocorre predominantemente em horário noturno, o que pode limitar a participação por insegurança da família ou devido ao horário dos remédios (Araújo, 2021). A falta de recursos financeiros para a EJA e para a educação especial também dificultam a implementação de ações inclusivas, como a formação de professores e a oferta de AEE (Santos *et al.*, 2023).

As barreiras atitudinais e pedagógicas também têm sido apontadas como causas da não participação das pessoas com deficiência na EJA. Segundo Haas (2015), persiste uma compreensão da deficiência como incapacidade, o que leva à discriminação e à segregação. Há uma visão reducionista sobre as pessoas com deficiência, focando em suas carências e limitações em vez de suas potencialidades.

Desta forma, evidencia-se que as práticas escolares não têm oportunizado a formação dos estudantes PAEE para uma vida plena em sociedade (Alles, 2020; Alves, 2018; Fânzeres, 2017; Lopes, 2016), ficando uma lacuna entre os conceitos ensinados e o cotidiano da vida independente e laboral (Turnbull *et al.*, 2016; Alves, 2018).

Muitos professores e profissionais da educação demonstram desconhecimento sobre as necessidades educacionais específicas de pessoas com deficiência (Cabral *et al.*, 2018). Há também preconceito em relação à inclusão, o que resulta em práticas pedagógicas excludentes e na manutenção de espaços segregados (Miron; Schardosim, 2020; Cabral *et al.*, 2018).

Aponta-se também que a formação inicial e continuada de professores para a EJA e para a educação especial é precária, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas (Soares *et al.*, 2024; Santos *et al.*, 2023; Bueno; Oliveira, 2022).

Além do mais, as práticas pedagógicas adotadas na EJA muitas vezes não consideram as particularidades e necessidades dos estudantes com deficiência (Santos *et al.*, 2023). Há uma tendência a homogeneizar o ensino, sem promover adaptações curriculares e flexibilizações necessárias para garantir a aprendizagem de todos (Bueno; Oliveira, 2022).

Os processos de escolarização de jovens e adultos com deficiência na escola regular não têm sido prioridade nas políticas públicas educacionais. Há um silenciamento e uma invisibilidade desses sujeitos nos documentos normativos, nas produções acadêmicas e nas ações governamentais (Haas, 2015). Em resumo, a limitação no acesso e na permanência de pessoas com deficiência na EJA é um problema complexo e multifacetado, que exige ações conjuntas e coordenadas em diversas frentes.

É fundamental que as políticas públicas sejam mais inclusivas e específicas, que os investimentos em infraestrutura e formação docente sejam ampliados, e que as práticas pedagógicas sejam repensadas para garantir o direito à educação de todos, independentemente de suas condições e necessidades.

Para além da aprendizagem acadêmica, a escola deveria ser um espaço de desenvolvimento das habilidades adaptativas, que oferecesse a cada estudante os subsídios necessários para uma vida independente, tendo como elemento central a avaliação das necessidades de apoio (Alles, 2020; Zutião, 2016; Boueri, 2014). Neste contexto, seria de suma importância a participação da família e que também fossem levados em consideração os próprios desejos e aspirações dos estudantes.

Para tanto, faz-se necessário que se reconheça as necessidades de apoio, de forma que se possa desenvolver planejamentos individualizados que de fato contribuam para o desenvolvimento de uma vida autônoma e ativa na sociedade.

1.2.5 A empregabilidade e as barreiras à inclusão

Diversas são as barreiras que impedem a empregabilidade de pessoas com deficiência, incluindo atitudinais, físicas, tecnológicas, educacionais e de políticas públicas (Medeiros; Nascimento, 2024). No que se refere às barreiras atitudinais, o preconceito e discriminação são barreiras significativas, manifestando-se na recusa em contratar ou na resistência em adaptar o ambiente de trabalho (Sulti; Francischetto, 2024; Barros; Silva, 2024; Medeiros; Nascimento, 2024; Pereira *et al.*, 2024; Melo, 2024; Oliveira; Sousa, 2024; Santos; Aride, 2024; Carvalho, 2023). Ou então, muitas pessoas com deficiência são vistas como incapazes de realizar determinadas funções (Medeiros; Nascimento, 2024).

A sociedade frequentemente possui uma visão estereotipada em relação às pessoas com deficiência, o que se reflete no ambiente de trabalho, com profissionais sendo subestimados em suas capacidades e sem as mesmas oportunidades de crescimento (Santos; Aride, 2024).

O capacitismo, as atitudes discriminatórias e preconceituosas de colegas e gestores também são outro importante fator que podem levar à exclusão, estigmatização e isolamento das pessoas com deficiência (Batista *et al.*, 2024; Carvalho, 2023). O capacitismo é definido como a discriminação ou preconceito contra pessoas com deficiência, onde estas são consideradas exceções e a deficiência é vista como algo a ser superado ou corrigido (Amorim *et al.*, 2021).

Em uma sociedade capacitista, pessoas com deficiência são consideradas inferiores e sujeitas a diversas formas de opressão, como insultos, considerações negativas, falta de estruturas acessíveis e o sentimento de pena ou subalternidade (Amorim *et al.*, 2021). O capacitismo pode se manifestar pela opressão ativa ou passiva, pelos estereótipos, pela discriminação ou pela exclusão social (Amorim *et al.*, 2021; Marinho; Ferreira, 2019; Rodrigues; Coutinho, 2015).

A respeito das barreiras físicas e de acessibilidade, destacam-se a ausência de rampas, elevadores e banheiros adaptados, bem como a falta de acessibilidade comunicacional, metodológica, tecnológica e instrumental (Jorge *et al.*, 2024; Santos; Aride, 2024). A inacessibilidade ao transporte público também dificulta o acesso ao mercado de trabalho (Neves, 2024).

No que tange às barreiras educacionais e de qualificação, a falta de acesso à educação de qualidade e à profissionalização tem limitado o número de pessoas com deficiência habilitadas para o trabalho (Medeiros; Nascimento, 2024; Sulti; Francischetto, 2024; Pereira *et al.*, 2024; Melo, 2024; Crispim; Fernandes, 2024).

A baixa escolaridade e a falta de qualificação profissional são obstáculos significativos para a contratação e para posterior permanência do funcionário na empresa (Pereira *et al.*, 2024; Sulti; Francischetto, 2024; Melo, 2024; Santos; Aride, 2024). Ou então, quando oferecida, a formação muitas vezes não atende às necessidades do mercado de trabalho (Melo, 2024). Há carência de capacitação para apoiar o desenvolvimento de novas competências junto a colaboradores com deficiência (Beltrão e Brunstein, 2012). Essa lacuna compromete a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos e a efetivação de práticas de inclusão eficientes (Batista *et al.* 2024).

A falta de preparo dos profissionais de Recursos Humanos também é um obstáculo crítico (Batista *et al.* 2024). Muitos não dominam conceitos fundamentais, apresentam dificuldades em lidar com questões de acessibilidade e terminologias apropriadas, além de desconhecerem as legislações aplicáveis (Batista, 2020).

Ademais, constata-se que muitas empresas não estão preparadas para adaptar seus processos de seleção para pessoas com deficiência (Neves, 2024; Santos; Aride, 2024; Freitas; Toporoski, 2024). As empresas muitas vezes contratam pessoas com deficiência apenas para cumprir as cotas, relegando-as a funções menos complexas e com baixos salários (Freitas; Toporoski, 2024; Neves, 2024). Há uma tendência de as empresas contratarem pessoas com deficiências leves, que demandam menos adaptações (Batista *et al.*, 2024).

Existe uma preferência por contratar pessoas com deficiências físicas e auditivas, enquanto deficientes intelectuais e visuais são menos considerados (Freitas *et al.*, 2024). Estudos indicam que pessoas com deficiência intelectual enfrentam frequentemente estigmas sociais significativos, muitas vezes associados a percepções de incapacidade ou limitações (Gonzalez, 2021).

A deficiência intelectual é frequentemente confundida com doença mental, levando à falsa ideia de incapacidade. Além disso, a literatura aponta que o estigma internalizado pode agravar os desafios enfrentados por indivíduos com deficiência intelectual, resultando em sentimentos de baixa autoestima e isolamento (Silva, 2012).

No que se refere às políticas públicas, a falta de iniciativas complementares, como programas de qualificação profissional específicos, limita as oportunidades (Medeiros; Nascimento, 2024). A ausência de incentivos fiscais e programas de qualificação profissional também contribui para as barreiras enfrentadas (Santos; Aride, 2024).

Uma alternativa viável que vem sendo apontada pelas pesquisas é a metodologia do emprego apoiado. Barros e Medina (2024) afirmaram que, para garantir uma inclusão laboral mais eficiente para pessoas com deficiência intelectual, é fundamental implementar estratégias de apoio, como o emprego apoiado, além de investir em infraestrutura urbana acessível e em programas de capacitação profissional.

Segundo Santos *et. al.* (2024), é fundamental que as políticas e práticas de inclusão no mercado de trabalho não se limitem apenas ao acesso, mas também promovam, no contexto da EJA, o desenvolvimento profissional, com o objetivo de garantir a autonomia e a participação ativa desses indivíduos na sociedade. O emprego apoiado e a formação continuada podem ser estratégias na garantia de direitos.

Contudo, para Coelho e Ornelas (2010), embora o emprego apoiado, aquele que é realizado por um técnico externo ou interno à organização, traga contribuições únicas e significativas, a literatura aponta limitações no que se refere à retenção e integração no ambiente laboral.

A educação apoiada e os apoios naturais, entretanto, são fatores que impactam positivamente os resultados de qualidade no emprego, além de abrir novas oportunidades para o futuro do emprego apoiado (Coelho e Ornelas, 2010).

Estes apoios naturais podem ocorrer por meio de qualquer pessoa do convívio da pessoa com deficiência, como os professores ou os colegas diretos de trabalho (Coelho e Ornelas, 2010).

Souza (2000) também destaca a necessidade de se desenvolver na prática o conceito de apoio natural, propiciando que os colegas da empresa, a família, os amigos e a comunidade se estabeleçam como uma rede de colaboração, reduzindo a atuação do técnico, porém não excluindo a atuação do mesmo.

Da mesma forma, Engelbrecht *et. al.* (2023) realizaram pesquisa que indicou que o emprego apoiado facilitou a inserção de jovens com deficiência intelectual em oportunidades de emprego e garantiu sua participação contínua em atividades

laborais, destacando que esse apoio foi proporcionado por diversas pessoas envolvidas no processo.

Iwanaga *et al.* (2023) realizaram um estudo em que os resultados demonstraram que jovens em idade de transição e jovens adultos com deficiência intelectual que receberam apoio no emprego, por meio de agências educacionais, tiveram mais probabilidade de alcançar o emprego competitivo, ganhar salários mais altos e trabalhar mais horas semanais.

Rodrigues e Coutinho (2015) estabeleceram uma comparação entre o Brasil e a Espanha, sinalizando que, no Brasil, ao contrário da Espanha, a qualificação profissional está desvinculada do sistema educacional oficial. Os autores apontaram também que a Espanha possui diversas maneiras de inserir trabalhadores com deficiência no mundo do trabalho por meio de Programas de Qualificação Profissional Inicial e Emprego Apoiado. No Brasil, por sua vez, ainda é necessário evoluirmos, não nos detendo apenas em legislações.

Ao reconhecer os desafios levantados no capítulo anterior, torna-se essencial delinear os objetivos que orientam a presente pesquisa, que buscarão não apenas compreender os fatores que perpetuam as barreiras identificadas, mas também propor caminhos para superá-las, contribuindo para o avanço no campo de estudo e para a construção de soluções que promovam maior equidade e inclusão social.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Desenvolver, implementar e avaliar um programa de ensino das habilidades adaptativas, para promover o acesso e a permanência de pessoas com deficiência intelectual no mundo do trabalho, fundamentado na análise de contexto.

1.3.2 Objetivos específicos

- Descrever as condições de acesso ao mundo de trabalho para as pessoas com deficiência intelectual;

- Caracterizar o processo de busca de oportunidades no mundo do trabalho, para as pessoas com deficiência intelectual;
- Avaliar os níveis de necessidade de apoio de pessoas com deficiência intelectual, antes e após a aplicação de um programa de ensino das habilidades adaptativas;
- Desenvolver o programa de ensino das habilidades adaptativas para as pessoas com deficiência intelectual, com base na avaliação das necessidades de apoio, por meio da metodologia do Emprego Apoiado;
- Realizar acompanhamento da aprendizagem das atividades laborais;
- Analisar os impactos do Programa de Emprego Apoiado, para acesso e permanência das pessoas com deficiência intelectual no mundo do trabalho.

1.4 JUSTIFICATIVA

O interesse pelo tema da pesquisa decorre da experiência profissional da pesquisadora na área da educação especial. Considerando a vivência tanto na escola especial, quanto na educação inclusiva, foi possível identificar lacunas significativas no que diz respeito à formação do estudante que, em geral, estabelece ênfase nos aspectos de alfabetização e de transmissão de conteúdos acadêmicos, deixando de lado aspectos importantes para o desenvolvimento da autonomia.

Na realidade na qual trabalha, foram poucos os casos dos quais a pesquisadora teve conhecimento em que ocorreu a terminalidade adequada à escolarização, com inserção do estudante na vida em sociedade e para a prática laboral, não tendo sido possível até então responder à meta do Plano Municipal de Educação, que versa sobre a empregabilidade da pessoa com deficiência.

Ademais, aliado à relevância pessoal e social, constatou-se que o número de pesquisas no Brasil referentes à inserção no mundo do trabalho das pessoas com deficiência e sua relação com o desenvolvimento de habilidades ainda é insuficiente (Alles, 2020; Zutião; Boueri; Almeida, 2016; Zutião, 2016; Angonese; Boueri; Schmidt, 2015), justificando-se a necessidade da realização de mais pesquisas na área.

Um aspecto que tem sido bastante destacado pelas pesquisas diz respeito a importância de se desenvolver planos individualizados para a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, bem como para a transição para a vida pós-escolar e consequente inclusão no mundo do trabalho (Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Alles; Boueri, 2019; Redig, 2021).

Em consonância com o paradigma dos sistemas de apoio, preconizado pela AAIDD (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021), estudos vêm indicando que a implementação de planos individualizados no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência assegura uma avaliação precisa de suas necessidades e o apoio pedagógico essencial para a sua escolarização e para a transição para uma vida pós-escolar (Soriano, 2006; Angonese *et al.*, 2015; Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Carvalho; Fernandes, 2018; Alles; Boueri, 2019; Fânzeres; Santos-Cruz; Santos, 2019; Pinheiro; Redig, 2019; Nascimento, 2020; Redig, 2021).

Carvalho e Fernandes (2018) enfatizam que, para garantir o sucesso da transição da escola para uma vida independente, é essencial que a escola, ao longo da trajetória acadêmica do estudante, forme uma equipe responsável por esse processo e utilize o Plano Individual de Transição - PIT como uma estratégia de preparação para uma vida adulta ativa e integrada à sociedade.

Redig (2019) recomenda que a elaboração deste documento comece quando o estudante atingir 14 anos de idade e que esteja atrelada ao Plano de Ensino Individualizado - PEI. A autora ainda ressalta que, em algumas situações, a preparação para a transição pode ser antecipada, permitindo que o estudante se conheça melhor e desenvolva competências para alcançar uma vida independente e uma eventual inserção no mercado de trabalho.

Redig e Pinheiro (2020) também abordaram a questão da transição para a vida após a escola, com foco nas atividades profissionais, para jovens e adultos com deficiência intelectual.

As autoras destacaram que é fundamental repensar o trajeto formativo do estudante com deficiência intelectual, considerando o desenvolvimento de habilidades para uma vida independente, apoiando o processo de transição da escola para a vida adulta e para o mercado de trabalho.

O artigo sinalizou ainda que, ao elaborar práticas pedagógicas individualizadas, organizadas por documentos como o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e o

Plano Individualizado de Transição (PIT), esse percurso formativo pode ser estruturado de maneira a viabilizar uma transição eficaz e organizada da escola para a vida independente (Redig; Pinheiro, 2020).

Outro aspecto importante diz respeito à necessidade de se avaliar as necessidades de apoio, de forma que os resultados possam subsidiar a elaboração de planos individualizados (Freitas *et al.*, 2023; Ferreira, 2022; Freitas *et al.*, 2022; Schalock; Luckasson; Tassé, 2021; Freitas; Galvani, 2020; Baril *et al.*, 2021; Hallberg; Bandeira, 2021; Baril, 2019; Alles; Boueri, 2019; Santos *et al.*, 2016, Almeida *et al.*, 2016; Zutião, 2016; Alles *et al.*, 2015; Almeida, 2013).

Alles *et al.*, 2023 realizaram um estudo que teve como objetivo avaliar a eficácia de um programa de intervenção baseado nas práticas do currículo funcional natural, com foco no ensino de habilidades relacionadas à saúde e segurança. Os resultados indicam que, após a intervenção, os participantes passaram a necessitar de menor intensidade de apoio e apresentaram maior independência nas habilidades relacionadas à saúde e segurança, emprego, vida diária, interação comunitária e social.

A importância da avaliação das habilidades adaptativas também é reconhecida pelos pesquisadores (Alles, 2020; Zutião, 2016; Lopes, 2016; Luchini *et al.*, 2015; Boueri, 2014; Silveira, 2013). Gomes-Machado e Chiari (2009) exploraram a relação entre o desenvolvimento de habilidades adaptativas em pessoas com síndrome de Down incluídas e não incluídas no mundo do trabalho.

A pesquisa mostrou que indivíduos que já possuem habilidades adaptativas desenvolvidas têm vantagem no processo de seleção para o trabalho, em comparação com aqueles que não as possuem. Os resultados também indicaram que o processo educacional de pessoas com síndrome de Down deve priorizar o desenvolvimento de competências de vida diária, socialização e comunicação, com o objetivo de promover sua inclusão profissional (Gomes-Machado; Chiari, 2009).

Outro estudo, de autoria de Gomes-Machado e Schoen (2021), teve como objetivo demonstrar a relação entre alfabetização e inserção profissional em pessoas com Deficiência Intelectual - DI, partindo-se da premissa de que, para que a inclusão profissional de pessoas com DI seja efetiva, é essencial o desenvolvimento de habilidades adaptativas, incluindo a alfabetização (Gomes-Machado; Schoen, 2021).

Entretanto, os resultados indicaram que, embora a alfabetização seja importante na vida de todas as pessoas, ela não foi considerada um critério excludente para a inserção profissional da população analisada.

Apesar da importância reconhecida da avaliação das necessidades de apoio, segundo Almeida (2013), não existem registros no Brasil de instrumentos padronizados para avaliar o funcionamento adaptativo. No entanto, há o registro de um instrumento em processo de validação, traduzido e adaptado pela Universidade Federal de São Carlos, denominado Escala de Intensidade de Apoio – Escala SIS (Thompson *et al.*, 2004).

Outra problemática diz respeito à profissionalização da pessoa com deficiência no Brasil, que vem ocorrendo em instituições especializadas, em oficinas protegidas, de forma segregada (Meletti, 2001).

Ademais, geralmente ocorre o treino de habilidades muito específicas, relacionadas a determinadas funções, desconectadas das oportunidades reais do mundo laboral, aspectos que dificultam o acesso e a permanência no trabalho (Araújo; Schmidt, 2006; Tanaka; Manzini, 2005, Meletti, 2001).

Também tem sido constatado que, em sua grande maioria, as instituições especializadas que visam a profissionalização de jovens e adultos com deficiência, tendem a ofertar cursos de artesanato (Sartori; Schmidt, 2008). As escolas especiais, além de não promoverem o ensino de habilidades alinhadas às demandas do mercado, também deixam de desenvolver atitudes e competências fundamentais para a inserção no mundo do trabalho, o que torna ainda mais difícil o acesso dessas pessoas ao mercado competitivo (Tanaka e Manzini, 2005).

A ausência de qualificação acadêmica e profissional, aliada à falta de orientação e de apoio são apontados como fatores que dificultam a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mundo do trabalho (Oliveira; Ramos, 2005). Ademais, o treinamento para uma função específica deve ser realizado diretamente no ambiente de trabalho, com o acompanhamento de profissionais avançados que possam oferecer o apoio necessário para que uma pessoa com deficiência intelectual desempenhe suas atividades com sucesso (Rossit; Zuliani, 2006).

Embora ainda pouco divulgada no Brasil, a prática de inserir pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho e treiná-las diretamente nas atividades que irão desenvolver, levando em conta suas necessidades de apoio e

adaptações, conhecida como emprego apoiado, tem sido destacada na literatura como uma abordagem eficaz (Sartori, 2011).

O que se almeja é que as práticas a serem desenvolvidas nos contextos educacionais acerca do tema pesquisado possam ser alicerçadas em evidências científicas, que são obtidas por meio da realização de estudos sólidos e a partir de conhecimento empírico, e que possibilitam aos responsáveis por desenvolver e gerenciar políticas em educação, bem como aos próprios professores, tomar decisões mais fundamentadas, que possam produzir resultados mais positivos (Araújo; Oliveira, 2014).

Assim, com a realização da presente pesquisa, busca-se responder às seguintes perguntas:

- 1) Quais são as condições de acesso ao mundo do trabalho para as pessoas com deficiência intelectual?
- 2) Quais são as necessidades de apoio de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual para o exercício de uma atividade profissional?
- 3) O desenvolvimento e implementação de um programa de ensino das habilidades adaptativas, pode contribuir para a diminuição das necessidades de apoio?
- 4) O desenvolvimento e implementação de um programa de ensino das habilidades adaptativas, com base na metodologia do emprego apoiado, pode contribuir para o acesso e permanência de jovens e adultos com deficiência intelectual no mundo do trabalho?

Com a realização desta pesquisa, reafirma-se o compromisso com a construção de um sistema educacional mais inclusivo, a partir de discussões que possibilitem um trabalho voltado ao desenvolvimento dos processos psicológicos em contextos educacionais, tendo como ponto de partida as necessidades de cada estudante, com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia e inclusão laboral.

A hipótese que norteia este trabalho é que o desenvolvimento, a implementação e monitoramento de um programa de ensino adaptado às demandas dos jovens e adultos com deficiência intelectual, mediante avaliação das necessidades de apoio, pode favorecer a inclusão profissional.

Buscando respostas para as indagações apresentadas, foi realizado o presente estudo que encontra-se estruturado em 8 capítulos. Inicia-se com a apresentação dos aportes teóricos da pesquisa; em seguida, apresenta-se a revisão de literatura e os aspectos éticos para a coleta dos dados.

Depois, a pesquisa segue organizada em 3 Fases, apresentadas de forma independente, embora articulados em um eixo comum. Por fim, apresenta-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

2 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

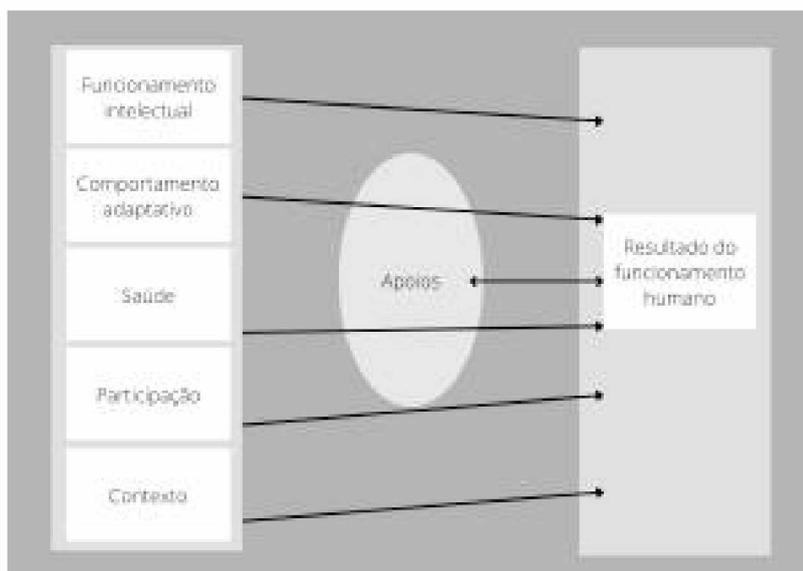
Este capítulo se dedica a apresentar os fundamentos teóricos que sustentam a condução deste estudo. Apresenta-se as principais teorias, conceitos e abordagens que embasam as reflexões e análises realizadas ao longo da pesquisa, que oferecem uma base sólida para a compreensão do tema em estudo.

2.1 MODELO MULTIDIMENSIONAL DO FUNCIONAMENTO HUMANO

Esta pesquisa está respaldada na concepção teórica da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD* (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021) sobre a Deficiência Intelectual que, para compreender o comportamento humano, utiliza o modelo multidimensional, integrando o funcionamento intelectual, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto.

Acrescenta ainda que, quando uma dessas funções estão defasadas, é necessário sistemas de apoio para que se consiga ter um pleno funcionamento humano (FIGURA 1).

FIGURA 1 - MODELO MULTIDIMENSIONAL DO FUNCIONAMENTO HUMANO



FONTE: Schalock *et. al.* (2021, p. 10).

A primeira dimensão, "funcionamento intelectual", diz respeito às formas de aprendizagem, raciocínio e resolução de problemas, que envolvem um intrincado e

síncrono mecanismo de conexões neuronais, possibilitando à pessoa adaptar-se ao ambiente e sobreviver (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

Pode ser verificado por meio de testes que verificam o quociente intelectual (QI), ou por meio de avaliação dos marcos do desenvolvimento, no caso de crianças com faixa etária inferior a 5 anos de idade (Brasil, 2020).

O comportamento adaptativo envolve três tipos de habilidades: sociais, que abrangem relacionamentos, regras e autoestima; conceituais, ligadas à linguagem, memória e julgamento lógico; e práticas, que incluem atividades diárias básicas e instrumentais, como higiene, alimentação e tarefas domésticas (Who, 2018; Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

A terceira dimensão diz respeito à "saúde", referindo-se ao estado de equilíbrio entre o organismo e seu ambiente, que mantém as características estruturais e funcionais dentro dos limites esperados para sua forma de vida e fase do ciclo vital (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

A quarta dimensão refere-se à "participação", que considera a interação, os papéis vivenciados pela pessoa no contexto social e comunitário (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

A quinta dimensão, "contexto", envolve características pessoais e ambientais, como idade, cultura, idioma e etnia, envolvendo também organizações, sistemas, políticas e práticas sociais (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

O contexto pode ser compreendido como: multinível, pois reconhece a influência dos sistemas ecológicos sobre o funcionamento humano; multifatorial, pois envolve aspectos que podem ser manipulados para melhorar o bem-estar pessoal; interativo, pois os sistemas ecológicos e os fatores contextuais multifatoriais podem agir reciprocamente ou se influenciarem (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

Para esta pesquisa, apresenta-se a descrição mais detalhada das duas primeiras dimensões propostas no modelo multidimensional do funcionamento humano (funcionamento intelectual e comportamento adaptativo), trazendo conceitos intrínsecos a estas e às outras dimensões, que estão relacionadas à definição, diagnóstico e avaliação da deficiência intelectual; comportamento adaptativo; sistemas de apoio; Planejamento Centrado na Pessoa, formação continuada na educação especial e inclusão profissional com base na metodologia do emprego apoiado.

2.2 FUNCIONAMENTO INTELECTUAL: DEFINIÇÃO, DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Com base na perspectiva ecológica e social das deficiências, a AAIDD caracteriza que, na deficiência intelectual, estão presentes alterações ao longo do período de desenvolvimento do sujeito, ou seja, antes dos 22 anos de idade, que causam prejuízos significativos nas áreas do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

O nível de gravidade da deficiência intelectual não é medido pelo quociente intelectual - QI, mas sim pela funcionalidade, indicada por meio da avaliação dos comportamentos adaptativos e da necessidade de apoio (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

Para que chegássemos nesta concepção atual de definição, diagnóstico e classificação, proposta na 12ª edição do Manual da AAIDD (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021), outras estiveram consolidadas.

O termo "deficiência intelectual" passou a vigorar somente a partir da 11ª edição (Shogren *et al.*, 2010), sendo antes reconhecido por "retardo mental" ou "deficiência mental".

De maneira oficial, o termo "deficiência intelectual" foi inicialmente utilizado no simpósio "Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento", promovido pela Organização das Nações Unidas, em Nova York, no ano de 1995.

No entanto, a terminologia só foi divulgada amplamente na literatura 9 anos depois, com a publicação da "Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual", pela Organização Pan-Americana de Saúde e a Organização Mundial de Saúde (Pletsch; Glat, 2012).

Assim, em 2010, ano em que estava vigente a 11ª edição do Manual da AAIDD (Shogren *et al.*, 2010), a deficiência intelectual era também entendida por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, tal qual a concepção atual (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021), no entanto, a idade considerada limite para a ocorrência do início das alterações era de 18 anos de idade, ao invés de 22 anos.

Contudo, apesar da alteração na idade de início, quando se realiza comparação entre as concepções propostas nos manuais da AAIDD ao longo do tempo, o que se observa é que os 3 elementos essenciais (limitações no

funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, bem como idade de início precoce) não se modificaram significativamente nos últimos 60 anos.

A conceituação da deficiência intelectual proposta pela AAIDD (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021) é respaldada em uma abordagem funcional e em um modelo multidimensional do funcionamento humano, tendo como princípios fundamentais os seguintes pressupostos:

- As limitações no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo são consideradas somente quando a pessoa está inserida em um contexto apropriado para a sua idade e em seu próprio meio social/ cultural;
- Deve ser considerada a diversidade linguística, cultural, sensorial, as diferenças na comunicação, no comportamento e no aspecto motor;
- É necessário reconhecer que em uma mesma pessoa coexistem limitações e potencialidades, sendo que as limitações são sinalizadas somente como forma de desenvolver um sistema de apoio;
- Com apoios apropriados e desenvolvidos de maneira personalizada, obtém-se a melhora no funcionamento da pessoa com deficiência intelectual (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

Para a Organização Mundial de Saúde, por sua vez, a deficiência intelectual é considerada como um transtorno do desenvolvimento intelectual. De acordo com a "Classificação Mundial de Doenças - 11ª edição" - CID-11 (Who, 2018), já vigente desde o início de 2022, mas ainda em processo de tradução no Brasil, o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual está incluído na categoria dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, sendo estabelecido por um contingente de distintas condições etiológicas.

É caracterizado por déficits no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que resultam em limitações nas atividades sociais e práticas cotidianas, iniciadas no período de desenvolvimento (até 18 anos de idade). Pode ser classificado em quatro níveis, de acordo com a gravidade: leve, moderada, grave e profunda (Who, 2018).

Outro material de referência utilizado para a classificação diagnóstica é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V, que define a

deficiência intelectual como um transtorno iniciado no período do desenvolvimento, considerando 3 critérios: A. Déficits em funções intelectuais; B. Déficits em funções adaptativas; C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (APA, 2014).

Acerca da incidência da deficiência intelectual, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2010) esclarece que ela acomete de 1% a 3% da população mundial, com predomínio do sexo masculino, na proporção de 5 para 1.

No Brasil, o censo demográfico de 2010 indicou 2,6 milhões de brasileiros com este diagnóstico, o que corresponde a 1,4% da população total (IBGE, 2010).

Sobre os fatores de ocorrência da deficiência intelectual, tem-se que de 55% a 75% correspondem a fatores que interferem no desenvolvimento da criança com origem no período pré-natal, 10% no período perinatal e 5% no período pós-natal (Brasil, 2020; IBGE, 2010).

Estima-se que de 25% a 50% da população com diagnóstico moderado ou grave tenham origem genética (pré-natal). No entanto, em 40% dos casos, a causa é indeterminada (Brasil, 2020; IBGE, 2010).

A respeito da etiologia, a deficiência intelectual pode resultar de causas genéticas, da participação desfavorável do ambiente no período pré (fase anterior ao nascimento), peri (início do trabalho de parto até o 30º dia do nascimento) ou pós-natal (30º dia de vida até o final da adolescência), ou da interação entre ambos os fatores, ou seja, genéticos e ambientais (Mello, 2012, Battaglini, 2005).

As causas genéticas podem estar relacionadas notadamente às formas mais graves, ligadas a condições de ocorrência rara, de origem cromossômica, genética ou epigenética (Mello, 2012, Battaglini, 2005).

Ainda, situados como fatores de origem pré-natal, destacam-se os problemas ocorridos durante a gestação, como as infecções maternas, tireoidopatias, traumas, desnutrição, exposição a fatores teratogênicos, (como o uso de substâncias psicoativas), dentre outros aspectos (Mello, 2012, Battaglini, 2005).

Como fatores de origem perinatal destacam-se a hipóxia, anóxia e outros fatores ligados à má assistência ao parto. Os fatores pós-natais estão relacionados à prematuridade, convulsões, icterícia e hipoglicemia não tratadas, acidente vascular encefálico, acidentes, traumas, infecções no sistema nervoso central, dentre outros (Brasil, 2020; Zandoná *et al.*, 2022; Mello, 2012, Battaglini, 2005).

A identificação precoce da deficiência intelectual é de fundamental importância, para que sejam oferecidas as estimulações necessárias ao pleno desenvolvimento da criança (Costa *et al.*, 2010). No entanto, há que se ter cautela quando se propõe um diagnóstico na primeira infância, devendo ser utilizadas as nomenclaturas "Atraso Global do Desenvolvimento" ou "Atraso no Desenvolvimento Psicomotor", em detrimento do termo "Deficiência Intelectual". Para tanto, antes dos 5 anos de idade, recomenda-se que sejam avaliados os marcos do desenvolvimento psicomotor (Pereira *et al.*, 2015).

Após esta faixa etária, a avaliação do funcionamento intelectual, fundamenta-se em testes padronizados (ou psicométricos), que permitem identificar o Quociente de Inteligência (QI), podendo ser classificada em leve (QI entre 50 e 69), moderada (QI entre 35 e 49), grave (QI entre 20 e 34) e profunda (QI inferior a 20) (Almeida *et al.*, 2016).

Entretanto, a avaliação que considera apenas o funcionamento intelectual é equivocada, devendo também ser considerado o comportamento adaptativo (Hallberg; Bandeira; Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

2.3 COMPORTAMENTO ADAPTATIVO E SISTEMAS DE APOIO

O comportamento adaptativo se refere ao "conjunto de habilidades sociais, conceituais e práticas que são aprendidas e desempenhadas pelas pessoas na vida cotidiana" (Schalock *et al.*, 2021, p. 32). O comportamento adaptativo aumenta em complexidade ao longo do ciclo vital, devendo ser avaliado de acordo com o desempenho típico (e não máximo) da pessoa nas atividades cotidianas, bem como em contextos comunitários típicos para sua faixa etária (Schalock, 2015).

O funcionamento adaptativo envolve habilidades conceituais, sociais e práticas, que são aprendidas e vivenciadas pelas pessoas na vida cotidiana. Quando se tem uma determinada limitação na habilidade adaptativa, reduz-se a capacidade de um indivíduo de se adaptar às demandas de seu ambiente, sendo necessários sistemas de apoio, a depender das necessidades individuais (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

As necessidades de apoio são definidas como sendo os recursos e as estratégias adotadas para promover o desenvolvimento e o bem-estar da pessoa,

com o objetivo de aperfeiçoar o funcionamento individual. O apoio pode ser classificado em quatro níveis: intermitente, limitado, amplo e permanente (Schalock, 2014).

O apoio intermitente se caracteriza por ser oferecido de forma esporádica, com alta ou baixa intensidade, conforme a necessidade da pessoa. O apoio limitado é aquele oferecido de maneira consistente ao longo de um tempo limitado. O apoio amplo é oferecido de forma regular, em mais de um ambiente, sem tempo limitado. O apoio permanente, por fim, é oferecido de forma constante, sendo considerado vital para a pessoa (Bruce, 2016, Schalock, 2015).

Então, identificadas as necessidades de apoio por meio de uma avaliação individual, os planos de intervenção devem pressupor o monitoramento do plano e a avaliação dos resultados pessoais (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021).

2.4 INCLUSÃO PROFISSIONAL E A METODOLOGIA DO EMPREGO APOIADO

O Emprego Apoiado - EA é uma metodologia que busca aumentar a empregabilidade de pessoas com deficiência, ajudando-as a encontrar e manter empregos competitivos e integrados na comunidade (Witte, 2022).

Baseia-se na ideia de que todas as pessoas têm capacidade para trabalhar; o foco é a valorização das habilidades e a oferta do apoio necessário para que a pessoa possa desempenhar suas funções, com a obtenção de resultados, e não pela simples execução de uma atividade (Ornelas, 2008; Mank, O'neill & Jensen, 2000; Ford, 1995).

A origem do emprego apoiado ocorreu nos Estados Unidos, no final da década de 70, quando defensores dos direitos civis e profissionais que atuavam na área da deficiência intelectual passaram a perceber que os estudantes do ensino especial não estavam sendo incluídos no mundo do trabalho (Ornelas, 2008).

Inicialmente, a metodologia do EA foi desenvolvida para pessoas com deficiência intelectual, mas foi expandida para pessoas com outras deficiências ou transtornos, como o Transtorno do Espectro Autista e os transtornos psiquiátricos (Witte, 2022).

Assim, surgiram os primeiros projetos-piloto de emprego apoiado para pessoas com deficiência, elaborados em colaboração com algumas universidades, como a *Virginia Commonwealth University*, onde foram testadas, com êxito, novas

abordagens de integração profissional no ambiente de trabalho, que incluíam 3 serviços fundamentais: a colocação direta no mercado de trabalho, a capacitação no local de trabalho e o apoio contínuo dentro e fora da empresa (Ornelas, 2008).

O sucesso da implementação desses projetos levou à legislação do emprego apoiado, em 1984, nos Estados Unidos, permitindo que estados federais recebessem fundos para o desenvolvimento de programas de EA. Desta forma, a metodologia do EA começa a evoluir, passando por diversas etapas (Ornelas, 2008).

Segundo Ornelas (2008), a primeira etapa, chamada de Modelo *Choose - Get - Keep* (escolha - colocação - manutenção) ocorreu em 1987 e adicionou o componente da escolha individual como dimensão essencial do sucesso na integração profissional.

A segunda etapa ocorreu na década de 1990, com a incorporação do contexto ecológico, ou seja, foi reforçado o papel dos apoios naturais (recursos humanos das empresas, supervisores e colegas de trabalho) como forma mais eficaz de apoio (Kelly, 2006) tendo sido descoberto que esse processo natural produz resultados mais eficazes para o trabalhador (Mank *et al.*, 2000) e para as próprias empresas (Graffam *et al.*, 2002).

A partir dos anos 2000, com a globalização, surgiu a terceira etapa, com a expansão da metodologia de EA para públicos diversificados em situações de desvantagem, como: desemprego de longa duração, violência doméstica e imigração. O EA passou a ser visto como parceiro na gestão da diversidade do capital humano das empresas e nas políticas de responsabilidade social (Benites *et al.*, 2008).

Gradativamente, a metodologia de EA se ampliou para vários países com contextos socioeconômicos e culturais distintos, como Peru, Zâmbia, Espanha, Portugal, Alemanha e Austrália (Jenaro *et al.*, 2002).

Embora a maioria das nações não tenha uma legislação nacional específica sobre o EA, muitas possuem legislação sobre incentivos à contratação de pessoas com deficiência (Jenaro *et al.*, 2002; Jenaro, 1998; Verdugo *et al.*, 1998).

Internacionalmente, desde 1946, a Declaração Universal dos Direitos Humanos já assegurava o “direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego” a qualquer indivíduo, reconhecendo o emprego como uma necessidade e um direito humano (OMS, 1948, p. 12).

No Brasil, o acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho tem sido historicamente assegurado por normas legais consideradas avançadas em termos de inclusão (Toldrá *et al.*, 2010).

Desde a Constituição Brasileira de 1988, em seu Artigo 37 (Brasil, 1988), identifica-se a prerrogativa legal de inclusão das pessoas com deficiência em vagas de emprego, especialmente quando se refere à reserva percentual de vagas em empregos públicos. A nossa Constituição Federal proíbe ainda qualquer discriminação em termos de salários e condições de recrutamento aos trabalhadores com deficiência (Brasil, 1988).

Em 1990, esse direito foi reafirmado pela Lei Federal nº 8.112 (Brasil, 1990) que, em seu artigo quinto, propôs a reserva de uma porcentagem dos cargos públicos para pessoas com deficiência e definiu os critérios para essa admissão.

Em 1991, a Lei nº 8.213, conhecida como Lei de Cotas (Brasil, 1991), alterou significativamente a maneira de inserção dessa população nas organizações de trabalho.

Essa lei regulamenta planos e benefícios da Previdência Social e estabelece, por meio de uma medida afirmativa, a reserva legal de cargos para pessoas com deficiência, obrigando as empresas com cem ou mais funcionários a preencherem uma fração que varia de 2 a 5% de seus postos com pessoas com deficiência (Cezar, 2010; Lobato, 2009).

O Decreto nº 3.298/99 (Brasil, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853/89, a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1989), estabelece que cabe ao estado formar profissionais, com aprimoramento da educação básica e do ensino superior, e promover a inclusão dos trabalhadores com deficiência no mundo do trabalho (Brasil, 1999).

O Decreto nº 3.298/99 (Brasil, 1999) defende ainda que deveria ser estabelecida a equiparação de oportunidades à pessoa com deficiência quanto ao acesso ao trabalho, que poderia ocorrer pela inserção da pessoa no mercado de trabalho ou pela sua incorporação ao sistema produtivo, através de regime especial de trabalho protegido (Brasil, 1999).

Em seu artigo 35º, o Decreto nº 3.298/99 (Brasil, 1999) define as modalidades previstas para a inserção laboral da pessoa com deficiência, sendo elas: colocação competitiva, colocação seletiva e promoção do trabalho por conta própria.

A primeira é caracterizada por ser um processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que independe da adoção de procedimentos especiais para a sua concretização, não estando excluída a possibilidade de utilização de apoios especiais (Brasil, 1999).

A segunda é um processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que depende da adoção de procedimentos e apoios especiais para a sua concretização (Brasil, 1999).

A terceira, por sua vez, é um processo de fomento da ação de uma ou mais pessoas, mediante trabalho autônomo, cooperado ou em regime de economia familiar, com vistas à emancipação econômica e pessoal (Brasil, 1999).

Em 2016, entrou em vigor a Lei nº 13.146 de 2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Essa norma garante às pessoas com deficiência, entre outros, “o direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Essa legislação avança na proteção de importantes direitos não apenas no cenário do trabalho, mas também na educação, acessibilidade e no enfrentamento do preconceito e da discriminação (Brasil, 2015).

2.5 PLANEJAMENTO CENTRADO NA PESSOA

O Planejamento Centrado na Pessoa é uma abordagem que coloca o indivíduo no centro do processo de planejamento, com foco em suas necessidades, preferências e interesses (Leite, 2023; Murgo *et al.*, 2022).

Este tipo de planejamento reconhece a importância dos apoios formais e informais para o desenvolvimento e a autonomia da pessoa (Murgo *et al.*, 2022). O objetivo principal é melhorar o funcionamento humano, considerando as necessidades individuais de apoio (Matias, 2022; Baril *et al.*, 2021).

O Planejamento Centrado na Pessoa tem o foco no indivíduo, ou seja, é construído em torno da pessoa, e não em torno de um serviço ou instituição (Santos, 2023), sendo que as decisões devem ser tomadas com a participação da própria pessoa (Leite, 2023; Murgo *et al.*, 2022).

Além de envolver o indivíduo, deve contar com a participação da família e outros membros da comunidade escolar e social (Murgo *et al.*, 2022; Mascaro; Redig, 2021). Em outras palavras, o planejamento é colaborativo (Canha *et al.*, 2024).

Ele deve ser construído sobre valores, sonhos e objetivos da pessoa (Leite, 2023; Santos, 2023), considerando suas necessidades, interesses e aspirações (Murgo *et al.*, 2022).

Deve também considerar os tipos, frequência e intensidade de apoio que o indivíduo necessita para participar plenamente na vida da comunidade, que são levantados após uma criteriosa avaliação das necessidades (Leite, 2023; Matias, 2022).

Ademais, o Planejamento Centrado na Pessoa é orientado para resultados, buscando o desenvolvimento pessoal, inclusão na comunidade, autodeterminação e capacitação (Matias, 2022).

Ele se diferencia do Planejamento Centrado na Instituição, tendo em vista que este é conduzido por profissionais que muitas vezes o fazem apenas por obrigação burocrática, sem se preocupar com o desenvolvimento da aprendizagem e autonomia do indivíduo. Ele tende a se basear em estereótipos e modelos fechados, priorizando os interesses financeiros de órgãos reguladores (Santos, 2023).

Também se difere da abordagem tradicional, quando o planejamento era baseado em metas e objetivos específicos determinados pelas necessidades individuais ou objetivos do programa, com foco em melhorar a competência pessoal através da aquisição de habilidades adaptativas, sem considerar as necessidades de apoio (Silva *et al.*, 2017).

O Planejamento Centrado na Pessoa busca a inclusão social, garantindo que a pessoa com deficiência tenha acesso ao espaço comum da vida em comunidade e participe dos processos decisórios da sociedade (Carvalho; Fernandes, 2018).

Ele visa o empoderamento do indivíduo e a autodeterminação, garantindo que ele tenha controle sobre seu próprio futuro (Leite, 2023; Santos, 2023). As pesquisas também sinalizam que a implementação de apoios individualizados leva a melhores resultados pessoais, relacionados às dimensões da qualidade de vida (Correia *et al.*, 2018).

O Planejamento Centrado na Pessoa é aplicado no Plano de Ensino Individualizado - PEI e no Plano Individualizado de Transição - PIT. Plano de Ensino Individualizado - PEI é um plano abrangente, centrado na pessoa, de maneira individualizada, que visa garantir o acesso ao currículo e o desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência (Santos; Mendes, 2021; Sacks; Zerbato; Mendes, 2018; Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Halder, 2017).

Ele requer uma avaliação detalhada e tem como propósito definir, de maneira colaborativa, metas a curto, médio e longo prazos, incluindo a implementação de serviços e adaptações físicas e pedagógicas ao longo do processo de escolarização do estudante (Redig, 2021).

O PEI visa equilibrar os objetivos acadêmicos do currículo comum com habilidades mais funcionais, adaptando o conteúdo e as estratégias de ensino às necessidades do estudante (Santos, 2023). Registra-se os conhecimentos e habilidades específicas do estudante, permitindo acompanhar sua evolução e traçar novos caminhos, se necessário (Santos, 2023).

O PEI também funciona como um "contrato" entre os membros da equipe, explicitando o que será desenvolvido com o estudante e garantindo que o que foi definido seja executado (Silva; Camargo, 2021).

Em contrapartida, o Plano Individualizado de Transição - PIT é um instrumento complementar ao Plano Educacional Individualizado - PEI, com foco no desenvolvimento de habilidades para o momento pós-escola e/ou vida independente (Mascaro; Redig, 2021).

O PIT é essencial para organizar o processo de transição do estudante com deficiência da escola para a vida adulta, o mundo do trabalho e a vida independente. Ele visa garantir que os estudantes com deficiência desenvolvam habilidades acadêmicas, sociais, de autodefensoria/autogestão, laborais, de vida independente e de cidadania (Redig, 2021).

O PIT tem foco maior no futuro, ou seja, ele se concentra nas etapas posteriores da vida do estudante, como inserção no mercado de trabalho, cursos profissionalizantes, universidade, casamento, lazer e vida social (Santos, 2023; Mascaro; Redig, 2021).

Segundo Redig (2021), o PIT é geralmente composto por cinco etapas: 1) Identificação do estudante; 2) Caracterização do estudante e sua família; 3) Análise

dos aspectos do estudante em relação ao conhecimento acadêmico, interações, relacionamentos, autonomia e atitudes sociais; 4) Definição dos objetivos gerais e específicos para o estudante em áreas como emprego, educação, vida independente, transporte e atividades diárias; 5) Previsão de saída da escola e certificação, bem como perspectivas futuras.

Enfim, a construção do PIT deve ser realizada de forma estruturada e cautelosa, com o objetivo de criar um projeto de vida com metas a serem alcançadas (Redig, 2021).

Ele precisa ser revisto e ajustado periodicamente para atender às mudanças nas necessidades e objetivos do estudante. E, antes de qualquer outro aspecto, deve ser um documento que oriente as ações pedagógicas (Redig, 2021).

O QUADRO 1 a seguir apresenta um comparativo entre o PEI e o PIT, trazendo os principais aspectos de ambos os documentos.

QUADRO 1 - PLANEJAMENTO CENTRADO NA PESSOA: COMPARATIVO ENTRE O PEI E O PIT

ASPECTOS	PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO - PEI	PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRABALHO - PIT
FOCO PRINCIPAL	Acesso ao currículo, aprendizagem e desenvolvimento acadêmico	Preparação para a vida pós-escolar, transição para a vida adulta, trabalho e vida independente
ÂMBITO	Vida escolar (acadêmico, social, comportamental)	Vida após a escola (emprego, educação, moradia, lazer, social)
OBJETIVOS	Adaptar o currículo, fornecer apoios pedagógicos, garantir o desenvolvimento acadêmico e inclusão escolar	Desenvolver habilidades para a vida independente, o mundo do trabalho e a inclusão social
CARACTERÍSTICA	Instrumento principal para planejar a educação do estudante durante o período escolar	Parte integrante do PEI, mas com um foco específico na transição para a vida adulta
TEMPO	Elaborado no início da vida escolar do aluno e revisado periodicamente	Implementado nos anos finais da escolarização obrigatória
PARTICIPANTES	Professores, profissionais da educação especial, família, aluno	Aluno, família, profissionais da escola e de outras instituições, empregadores

FONTE: A autora (2025).

Em resumo, enquanto o PEI é um plano mais abrangente, que visa garantir o acesso do aluno ao currículo escolar e o seu desenvolvimento acadêmico e social

dentro da escola, o PIT é um plano mais específico, focado na preparação para a vida adulta, incluindo o mundo do trabalho e a vida independente, sendo complementar ao PEI (Leite, 2023; Mascaro; Redig, 2021). No entanto, ambos são essenciais para garantir a inclusão para os estudantes com deficiência (Redig, 2021).

O Plano Individualizado de Transição (PIT) é definido e suas funções são descritas em diversos documentos internacionais. Nos EUA, por exemplo, a Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências - IDEA (*“Individuals with Disabilities Education Act”*) é a principal legislação federal que aborda a educação especial, incluindo a transição escolar (Leite, 2023).

A IDEA estabelece que as escolas devem desenvolver serviços de transição para estudantes com Planos Educacionais Individualizados (PEIs), iniciando no máximo aos 16 anos, e pode ser antes dos 14 anos se necessário (Leite, 2023).

Esta mesma legislação determina que os estudantes do Ensino Médio com PEI tenham um PIT para apoiar as atividades e objetivos após o Ensino Médio (Leite, 2023).

Ela estabelece que o PIT deve incluir metas mensuráveis relacionadas a treinamento, educação, emprego e habilidades de vida independente, com indicação dos serviços de transição necessários para atingir os objetivos definidos pelo estudante (Leite, 2023).

Além do mais, a legislação exige que, a partir dos 14 anos, o PEI inclua uma declaração das necessidades de serviço de transição da criança, atualizada anualmente (Leite, 2023). Ela define os serviços de transição como instrução, serviços relacionados, experiências na comunidade, desenvolvimento de emprego e outros objetivos pós-escolares (Leite, 2023).

Outra Lei, a *Higher Education Opportunity Act (HEOA)* foi a primeira legislação federal direcionada à prestação de serviços de Educação Superior para pessoas com deficiência intelectual e viabilizou a transição abrangente e pós-escolar (Leite, 2023).

A Portaria Nº 54/2018 do Ministério de Educação de Portugal estabelece os princípios norteadores para a elaboração do PIT, que incluem a educação universal, equidade, inclusão, flexibilidade, personalização, autodeterminação e envolvimento parental (Brandão *et al.*, 2024).

O documento elaborado pelo *Center on Transition Innovations* (CTI), da *Virginia Commonwealth University* (2018) informa dez indicativos de sucesso no processo de transição, incluindo inclusão, diploma/certificação e experiência de trabalho remunerado (Redig, 2021).

O CTI enfatiza a importância de associar o desenvolvimento de habilidades pessoais com o aprendizado de conteúdos acadêmicos para estabelecer objetivos para o futuro (Redig, 2021; CTI, 2018).

Já no Brasil, embora a LBI (Brasil, 2015) apresente artigos direcionados à educação, ela não especifica a obrigatoriedade do PEI ou do PIT, mas sim a implementação de um plano de atendimento educacional especializado (Brandão *et al.*, 2024; Santos, 2023).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) orienta as instituições de ensino a respeito da inserção incondicional de todos os alunos, e da promoção de estratégias para atender às necessidades educacionais, no entanto, não estabelece a obrigatoriedade do PEI, nem do PIT. O foco está no Atendimento Educacional Especializado (Baril *et al.*, 2021).

Desta forma, pode-se afirmar que, embora haja legislação no Brasil que apoie a inclusão e a individualização do ensino, ela ainda carece de diretrizes claras e de uma obrigatoriedade nacional para a elaboração e implementação de Planos Centrados na Pessoa. Isso resulta em uma implementação desigual e na falta de um modelo nacional consistente (Leite, 2023).

O próximo capítulo será dedicado à revisão de estudos sobre o tema pesquisado, abrangendo tanto a literatura nacional quanto a internacional. Este capítulo é essencial para oferecer um panorama atualizado sobre o assunto, evidenciar as principais discussões na área e identificar as contribuições e limitações dos trabalhos existentes. Além disso, esta análise permitirá embasar teoricamente a investigação, orientando o desenvolvimento do estudo e destacando sua relevância no contexto acadêmico e prático.

3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi inicialmente apresentada à Secretaria Municipal de Educação, obtendo-se concordância de coparticipação (APÊNDICE A), autorização para manipulação dos dados (APÊNDICE B), permissão para acesso aos dados de arquivo (APÊNDICE C) e Carta de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D).

Foi realizada submissão do projeto na Plataforma Brasil, para apreciação e análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPR, a fim de atender aos princípios éticos e normas estabelecidas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde - CNS para pesquisas realizadas com seres humanos (CAAE nº 71822523.2.0000.0214), obtendo-se parecer favorável em 09/10/2023.

Conferiu-se especial deferência aos meios necessários para a garantia da redução dos prejuízos às dimensões física, moral, emocional, social e intelectual em qualquer fase da pesquisa, considerando o princípio da não maleficência, assegurando-se a confidencialidade dos dados obtidos, para que sejam utilizados somente em prol dos grupos pesquisados.

A pesquisa foi apresentada às instituições/pessoas participantes (profissionais que atuam na escola que atende na modalidade de educação especial e no ensino regular, familiares e empresas participantes), requerendo-se a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICES E, F e G) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (APÊNDICE H), que foi apresentado aos estudantes participantes da pesquisa.

O TALE é um documento utilizado para pessoas menores de 18 anos ou legalmente incapazes, atendendo à Resolução do Ministério da Saúde, nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). Tal termo foi desenvolvido pela pesquisadora, que procurou utilizar uma linguagem de fácil compreensão.

De maneira didática, apresenta-se a sequência dos procedimentos éticos, que foram estabelecidas da seguinte maneira:

- Apresentação da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação, com a obtenção da concordância de coparticipação (APÊNDICE A), autorização para manipulação dos dados (APÊNDICE B), permissão

para acesso aos dados de arquivo (APÊNDICE C) e Carta de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D);

- Submissão do projeto na Plataforma Brasil, para apreciação e análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPR;
- Apresentação da pesquisa e aplicação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos familiares dos estudantes e professores, bem como dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos estudantes participantes da pesquisa (APÊNDICES E, F e H), realizados de maneira presencial, a partir de cronograma de agendamento previamente estabelecido.

A pesquisa segue apresentada de uma forma estruturada, dividida em 3 fases, com o objetivo de tornar a exposição mais clara e didática. Cada fase aborda aspectos específicos do processo investigativo, permitindo uma compreensão sequencial e lógica dos passos realizados.

A Fase 1 - “Condições de Acesso e o Processo de Busca de Oportunidades no Mundo do Trabalho” tem como objetivo caracterizar as condições de acesso ao mundo do trabalho, o processo de busca de oportunidades e a avaliação das necessidades de apoio de jovens e adultos com deficiência intelectual.

A Fase 2 - “Elaboração do Programa de Emprego Apoiado Horizontes” concentra-se na descrição do Programa, que contempla o ensino de habilidades adaptativas, incluindo o Planejamento Centrado na Pessoa e estratégias de intervenção no contexto laboral, baseadas na metodologia de Emprego Apoiado.

Por fim, a Fase 3 - “Implementação, Acompanhamento e Avaliação do Programa de Emprego Apoiado Horizontes” engloba a aplicação do Programa, o monitoramento da aprendizagem das habilidades laborais e a análise do impacto das intervenções na permanência dos estudantes no mundo do trabalho.

Essa organização pode facilitar a compreensão dos objetivos, métodos, resultados e conclusões, promovendo uma leitura mais fluida e objetiva. Assim, ao seguir essa seção em fases, o estudo possibilita ao leitor acompanhar de maneira eficiente o desenvolvimento da pesquisa.

4 FASE 1 - CONDIÇÕES DE ACESSO E O PROCESSO DE BUSCA DE OPORTUNIDADES NO MUNDO DO TRABALHO

4.1 OBJETIVO

O objetivo estabelecido nesta Fase foi descrever as condições de acesso ao mundo do trabalho, caracterizar o processo de busca de oportunidades e avaliar os níveis de intensidade de apoio de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual.

4.2 MÉTODO

4.2.1 Tipo de pesquisa

Nesta fase da pesquisa foi adotado o método de levantamento, que é uma abordagem quantitativa utilizada para coletar informações sobre atitudes, opiniões, comportamentos ou características de uma população ou ambiente, por meio de observações, questionários, entrevistas estruturadas ou por meio de instrumentos padronizados (Cozby, 2011).

Esse tipo de pesquisa é amplamente utilizado em ciências sociais e comportamentais, pois permite a obtenção de dados de grandes amostras de maneira relativamente rápida e econômica (Cozby, 2011).

Foi realizada a coleta e tabulação de dados acerca do objeto de estudo em questão, por meio dos instrumentos que serão a seguir elencados, tendo sido realizadas também observações no processo de busca de oportunidades de emprego no mundo do trabalho.

4.2.2 Participantes

Para a realização deste estudo, adotou-se como critério de inclusão a participação de jovens e adultos que possuíam diagnóstico de deficiência intelectual, sem comorbidades, com idade igual ou superior a 16 anos de idade, que frequentavam a Escola que atende na modalidade de Educação Especial ou ensino regular, bem como suas respectivas famílias e professoras.

Assim, inicialmente constituiu-se o universo da pesquisa, em um total de 25 participantes, sendo eles: 10 estudantes, 10 pais ou responsáveis, 5 professoras (todas com especialização em educação especial/inclusiva, a saber (QUADRO 2):

QUADRO 2 - RELAÇÃO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA, CONFORME CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

ESTUDANTE	SEXO	IDADE	DIAGNÓSTICO	ETAPA E MODALIDADE DE ENSINO	PROFESSORA
Lírio	Masculino	37	Deficiência Intelectual	Escola Especial - EJA	P1
Antúrio	Masculino	35	Deficiência Intelectual	Escola Especial - EJA	
Crisântemo	Masculino	37	Deficiência Intelectual	Escola Especial - EJA	
Margarida	Feminino	36	Deficiência Intelectual	Escola Especial - EJA	P2
Lótus	Masculino	23	Deficiência Intelectual	Escola Especial - EJA	
Azaléia	Feminino	22	Deficiência Intelectual	Escola Especial - EJA	
Orquídea	Feminino	42	Deficiência Intelectual	Escola Especial - EJA	
Girassol	Masculino	46	Deficiência Intelectual	Escola Especial - EJA	P3
Camélia	Feminino	22	Deficiência Intelectual	Escola Especial - EJA	P4
Lisianto	Masculino	18	Deficiência Intelectual	Ensino Fundamental II (ensino regular) - 9º ano	P5

FONTE: A Autora (2024).

Destaca-se que, nesta primeira fase, os pais e as professoras compuseram o universo da pesquisa, juntamente com os estudantes. A instituição empregadora ainda não havia sido estabelecida neste momento.

4.2.3 Local

O local da realização do presente Estudo foi um município de médio porte da Região Metropolitana de Curitiba/ PR, cujas turmas da escola na modalidade de Educação Especial e do ensino regular (ensino fundamental II) possuem estudantes que atendem ao critério de inclusão estabelecido para esta pesquisa.

Quanto à organização pedagógica, a escola oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e Fase I da Educação de Jovens e Adultos. A Educação de Jovens e Adultos - EJA equivale ao 1º ao 5º anos, atendendo estudante a partir de 15 anos completos, sem terminalidade específica (QUADRO 3):

QUADRO 3 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA, DA ESCOLA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

EJA	CORTE ETÁRIO PARA ATENDIMENTO
	A partir de 15 anos (completos).

FONTE: Projeto Político Pedagógico da Escola Especial (2022).

No que se refere à matriz curricular, na Educação Infantil estão estabelecidos 5 campos de experiência, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), sendo eles:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A matriz curricular do Ensino Fundamental é composta por 6 áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação).

A área da Linguagem é formada pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. A área da Matemática, pelo componente curricular Matemática. A área de Ciências da Natureza, pelo componente curricular Ciências. A área de Ciências Humanas, pelos componentes curriculares de Geografia e História. A área de Ensino Religioso, pelo componente curricular Ensino Religioso e a área de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, pelo componente curricular Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

A matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos - EJA é formada pelas áreas de conhecimento Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Os componentes curriculares são: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e Natureza e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

No município pesquisado, o currículo prevê que sejam abordadas, de maneira transversal às diferentes áreas do conhecimento, bem como, nos diversos componentes curriculares, as seguintes temáticas: Informática; Educação Ambiental; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Consumo; Trabalho;

Educação Alimentar e Nutricional; Saúde; Direitos da Criança e do Adolescente; Educação em Direitos Humanos; Educação para o Trânsito; Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Vida Familiar e Social; Combate à violência contra as mulheres; Diversidade Cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Ensino da Arte e suas expressões (artes visuais, dança, música e o teatro).

Em 2024, a Escola Especial tinha em seu quadro funcional um total de 20 turmas, sendo 9 da EJA. A escola também contava com uma equipe multiprofissional, composta por 1 psicóloga, 1 assistente social, 2 fonoaudiólogas, 2 fisioterapeutas, 1 terapeuta ocupacional e 3 cuidadoras.

No que se referia à estrutura e organização pedagógica referente ao único participante da pesquisa que frequentava o Ensino Fundamental II (9º ano), a escola contava com 672 estudantes matriculados do 6º ano ao Ensino Médio. A escola possuía 9 salas de aula e 38 professores.

No que se refere ao espaço físico, esta fase da pesquisa foi desenvolvida nas dependências da escola que atende na modalidade de educação especial, tendo sido utilizado o espaço da Sala de Psicologia e Serviço Social para a aplicação dos instrumentos.

No processo de busca de oportunidades de emprego, foram realizadas pesquisas no computador da Sala de Psicologia e Serviço Social, contatos telefônicos, bem como visitas in loco em empresas multinacionais e empresas locais.

4.2.4 Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico e Escala de Intensidade de Apoio - SIS-A.

- Questionário Sociodemográfico: É um questionário composto por perguntas que permitem coletar informações gerais (idade, sexo, escolaridade, composição e renda familiar, dentre outros atributos pessoais dos estudantes participantes da pesquisa e de seus familiares diretos) para conhecimento do perfil populacional. Foram idealizados blocos temáticos (Manzini, 2003) que

possibilitaram a coleta de dados de maneira mais organizada, pelo agrupamento de questões que remetiam a um mesmo assunto (APÊNDICE I).

- Caderno de anotações: Material utilizado para registrar informações, ideias, reflexões ou dados importantes, essencial para a sistematização e armazenamento de informações. O instrumento inclui a data e a hora da observação, garantindo a exatidão temporal dos registros; a descrição do local, situando o ambiente onde a ação ocorreu; e a identificação dos participantes presentes, destacando seus papéis e interações na situação observada. Além disso, permite o registro do assunto abordado, sintetizando o foco principal da observação, e as diretrizes tratadas, contemplando itens previamente definidos ou questões emergentes que surgiram ao longo do evento (APÊNDICE N).
- A SIS-A² - Escala de Intensidade de Apoio (Thompson, Bryant, *et al.*, 2004) é um instrumento desenvolvido pela AAIDD (2010), que permite a avaliação da intensidade de apoio dos comportamentos adaptativos que uma pessoa com deficiência intelectual necessita para se relacionar, viver e conviver, respondendo às demandas da sociedade atual (THOMPSON, BRYANT, *et al.*, 2004). A SIS-A (Versão Brasileira para investigação) é constituída pelas seguintes seções (QUADRO 4):
 - Seção 1 - Escala de Necessidade de Apoio - Esta escala é subdividida em partes que avaliam a necessidade de apoio do jovem ou adulto com deficiência intelectual na realização das atividades de vida doméstica e comunitária, nas atividades de aprendizagem ao longo da vida, emprego, saúde, segurança e nas atividades sociais;
 - Seção 2 - Escala Suplementar de Proteção e Defesa - Esta escala avalia a necessidade de apoio nas atividades de proteção e defesa em tarefas cotidianas, tais como administrar dinheiro e finanças pessoais, proteger-se contra a exploração, etc;
 - Seção 3 - Necessidades específicas de apoio médico e comportamental - Esta seção é dividida em partes que avaliam as

² A SIS-A (*Supports Intensity Scale - Adult Version - SIS-A*) encontra-se em processo de adaptação e validação no Brasil (Almeida, 2013).

necessidades específicas de apoio médico e de apoio comportamental, nos aspectos relacionados à saúde, alimentação, bem-estar pessoal, agressividade, comportamento sexual, dentre outros aspectos.

QUADRO 4 - SEÇÕES DA SIS-A (ESCALA DE INTENSIDADE DE APOIO)

SEÇÕES	ESCALAS	PARTES	SUBPARTES
Ficha de percepção de necessidades de apoio	-	-	-
Seção 1	Escala de necessidade de apoio	A - Atividades de vida doméstica	-
		B- Atividades de vida comunitária	-
		C - Atividades de aprendizagem ao longo da vida	-
		D - Atividades de emprego	-
		E - Atividades de saúde e segurança	-
		F - Atividades sociais	-
Seção 2	Escala suplementar de proteção e defesa	-	-
Seção 3	Necessidades específicas de apoio médico e comportamental	A - Necessidades de apoio médico	Cuidados respiratórios
			Assistência na alimentação
			Cuidados com a pele
			Outros cuidados médicos específicos
		B - Necessidades de apoio comportamentais	Agressividade dirigida ao exterior
			Agressividade autodirigida
			Sexual
			Outros

FONTE: A Autora (2022).

Nas Seções 1 e 2, para a obtenção da medida correspondente à necessidade de apoio, utilizou-se como referência três aspectos, pontuados a partir de uma escala de 0 a 4: tipo de apoio, frequência e tempo diário de apoio (QUADRO 5).

QUADRO 5 - CHAVE DE PONTUAÇÃO DA SIS-A REFERENTE ÀS SEÇÕES 1 E 2

TIPO DE APOIO	FREQUÊNCIA	TEMPO DIÁRIO DE APOIO
Que tipo de apoio deve ser proporcionado para esta atividade?	Com que frequência é necessário apoio para esta atividade?	Em um dia típico em que é necessário apoio nesta atividade, quanto tempo de apoio deve ser proporcionado?
0 = Nenhum	0 = Nenhum ou menos de uma vez por mês	0 = Nenhum
1 = Monitoramento	1 = Pelo menos uma vez por mês, mas não uma vez por semana	1 = Menos de 30 minutos
2 = Pistas verbais ou gestuais	2 = Pelo menos uma vez por semana, mas não uma vez por dia	2 = Entre 30 minutos a 2 horas
3 = Ajuda física parcial	3 = Pelo menos uma vez por dia, mas não uma vez a cada hora	3 = Entre 2 a 4 horas
4 = Ajuda física total	4 = A cada hora ou com mais frequência	4 = 4 horas ou mais

FONTE: Manual do usuário (THOMPSON *et al.*, 2004, p. 21).

Na Seção 3, utilizou-se a seguinte chave de pontuação (QUADRO 6):

QUADRO 6 - CHAVE DE PONTUAÇÃO DA SIS-A REFERENTE À SEÇÃO 3

0 = Não necessita de apoio
1 = Necessita de algum apoio
2 = Necessita de muito apoio

FONTE: Manual do usuário (THOMPSON *et al.*, 2004, p. 21).

4.2.5 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em momentos distintos, organizados em etapas e subetapas. Inicialmente, ocorreu com os pais ou responsáveis, juntamente com os estudantes; em um segundo momento, com as professoras regentes e, em um terceiro momento, no mundo do trabalho, de acordo com o seguinte cronograma (QUADRO 7):

QUADRO 7 - CRONOGRAMA DE AÇÕES REFERENTES AO PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

AÇÃO	ESTRATÉGIA	LOCAL	PERÍODO
Coleta de dados com os pais ou responsáveis e com os próprios estudantes			
ETAPA 1			
Aplicação dos Questionários Sociodemográficos com os estudantes e seus responsáveis	Agendamento com cada estudante e seus responsáveis, respeitando disponibilidade de horário	Sala de Psicologia e Serviço Social	Outubro de 2023
ETAPA 2			
Aplicação da SIS-A com os estudantes e seus responsáveis	Agendamento com cada estudante e seus responsáveis, respeitando disponibilidade de horário	Sala de Psicologia e Serviço Social	Novembro e Dezembro de 2023
Coleta de dados com as professoras regentes			
ETAPA 3			
Aplicação da SIS-A com cada professora	Agendamento com cada professora, respeitando disponibilidade de horário	Sala de Psicologia e Serviço Social	Fevereiro de 2024
Coleta de dados no mundo do trabalho			
ETAPA 4			
1. Elaboração dos currículos	Elaboração dos currículos juntamente com cada estudante	Sala de Psicologia e Serviço Social	Fevereiro de 2024
2. Contato com o setor de RH de empresas locais e multinacionais	Estabelecimento de contato telefônico e/ou por e-mail para agendamento de reunião presencial	Sala de Psicologia e Serviço Social	Março de 2024
3. Contato com a Agência do Trabalhador	Estabelecimento de contato telefônico e/ou por e-mail para agendamento de reunião presencial	Sala de Psicologia e Serviço Social	Abril de 2024
4. Contato com a instituição que oferta programas de estágio	Estabelecimento de contato telefônico e/ou por e-mail para agendamento de reunião presencial	Sala de Psicologia e Serviço Social	Abril de 2024
5. Contato com a Secretaria de Educação	Estabelecimento de contato telefônico para agendamento de reunião presencial	Sala de Psicologia e Serviço Social	Abril de 2024
6. Contato com a Prefeita e Secretários Municipais	Estabelecimento de contato telefônico para agendamento de reunião presencial	Sala de Psicologia e Serviço Social	Abril de 2024

FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

4.2.5.1 Com os pais ou responsáveis e com os próprios estudantes

Inicialmente foram levantados, em um sistema de intranet da Rede Municipal de Ensino, os dados gerais de estudantes com deficiência, com idade igual ou superior a 16 anos. A definição desta faixa etária ocorreu devido ao fato de que, perante a Lei 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, é proibido o desempenho de atividades laborais para menores de 16 anos de idade (BRASIL, 1990).

O levantamento dos dados foi realizado em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018), garantindo a segurança e a privacidade das informações dos participantes.

O acesso aos dados dos estudantes com deficiência, com idade igual ou superior a 16 anos, foi autorizado formalmente pela Secretaria Municipal de Educação. Todas as informações foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e de forma restrita, respeitando os princípios da necessidade, minimização e confidencialidade dos dados, sem qualquer divulgação de informações que permitam a identificação dos indivíduos.

Desta forma, foi contabilizado no início do ano de 2024 um total de 93 estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual, matriculados na escola que atende na modalidade de educação especial e 73 no ensino regular.

No entanto, quando realizada a busca tomando como critério a condição da idade (acima de 16 anos) e a deficiência intelectual, obteve-se um total de 68 estudantes, sendo que 67 deles frequentavam a escola que atende na modalidade de educação especial e apenas 1 em escola regular de ensino. Nenhum destes estudantes estavam inseridos no mundo do trabalho.

Quanto ao tipo de deficiência, 5 deles também apresentavam o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, 3 apresentavam deficiência sensorial (deficiência visual ou auditiva) e 7 apresentavam também a deficiência física neuromotora.

No que diz respeito aos profissionais que atuavam com estes estudantes, tinha-se um total de 9 professores/as, sendo que 8 deles estavam lotados na escola que atende na modalidade de educação especial e 1 no ensino regular.

De posse destes dados, a pesquisadora solicitou à equipe pedagógica da escola especial que indicasse alguns nomes, dentre aqueles listados no levantamento, considerando a autonomia deles na realização de atividades de vida

diária e prática, tanto no contexto escolar quanto no contexto familiar, bem como as expectativas dos próprios estudantes em relação ao trabalho.

Foram repassados 13 nomes, sendo 5 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Para além do diagnóstico de deficiência intelectual, 4 deles apresentavam comorbidades (3 com Transtorno do Espectro Autista e 1 com Deficiência Física Neuromotora).

Quanto ao estudante que frequentava o ensino regular (Ensino Fundamental II), do sexo masculino, 18 anos de idade, sem comorbidades, ele foi incluído na pesquisa por ter iniciado a participar do Programa Jovem Aprendiz e por ter sido lotado para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisadora inicialmente entrou em contato com os pais ou responsáveis pelos 10 estudantes elencados, agendando um horário para cada um, no intuito de explicar a proposta e obter a concordância para a participação.

Então, deu-se início à realização de ações, com a aplicação dos instrumentos, a saber:

- Aplicação dos Questionários Sociodemográficos com os familiares dos estudantes, juntamente com os próprios estudantes;
- Aplicação da SIS-A (Thompson, Bryant, *et al.*, 2004) com cada família, juntamente com o respectivo estudante.

4.2.5.2 Com as professoras regentes

Depois, a pesquisadora contactou as professoras regentes de cada estudante (que lecionavam para o estudante e o conheciam por mais de 3 meses), agendando horários de maneira individual. Então, deu-se início à seguinte ação:

- Aplicação da SIS-A (Thompson, Bryant, *et al.*, 2004) com cada professora. Nesta etapa optou-se pela não participação dos estudantes, tendo em vista que eles já haviam participado das etapas anteriores, em conjunto com os seus pais ou responsáveis.

4.2.5.3 No mundo do trabalho

Após a aplicação dos instrumentos, conhecendo as habilidades, expectativas e necessidades de apoio de cada estudante, deu-se início à realização da próxima etapa, referente ao processo de busca de oportunidades no mundo do trabalho, a fim de verificar as condições de acesso às pessoas com deficiência intelectual.

Desta forma, foram organizadas as seguintes subetapas:

- Etapa 4: Processo de busca de oportunidades no mundo do trabalho.
 1. Elaboração dos currículos com cada estudante;
 2. Contato com o setor de Recursos Humanos das empresas elencadas, para explicar a proposta;
 3. Contato com a Agência do Trabalhador, para verificar as possíveis vagas de emprego disponíveis às pessoas com deficiência intelectual;
 4. Contato com uma instituição que atua na oferta de programas de estágio e de aprendizagem, para verificar as possíveis vagas de estágio para as pessoas com deficiência intelectual;
 5. Contato com a Secretaria de Educação, para verificar possibilidades de parcerias;
 6. Contato com a Prefeita e os Secretários Municipais, para verificar possibilidades de parcerias.

Inicialmente foram elaborados os currículos em conjunto com cada participante (com exceção do estudante que foi indicado para participar do processo, por ser do programa Jovem Aprendiz, e que já possuía a vaga de trabalho na Secretaria de Educação).

Então, para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma amostragem intencional, representativa, onde 20 empresas foram selecionadas para contato, sendo 10 multinacionais e 10 empresas locais de médio e grande porte, ou seja, com mais de 100 funcionários, que atendiam nos setores de indústria e comércio.

A escolha ocorreu com base em critérios específicos, determinados pela pesquisadora, no que se referia ao setor de atuação (indústria e comércio) e localização geográfica mais central, para que, em caso de contratações, fosse mais viável o acesso por parte dos estudantes.

Após realizado o levantamento, a pesquisadora entrou em contato com cada empresa, a fim de agendar reuniões para explicar a proposta e verificar possibilidades de contratação.

Então, foram realizadas reuniões com a Agência do Trabalhador, bem como com uma instituição que atua na oferta de programas de estágio e de aprendizagem, para levantamento das vagas disponíveis no município para pessoas com deficiência intelectual (FIGURA 2).

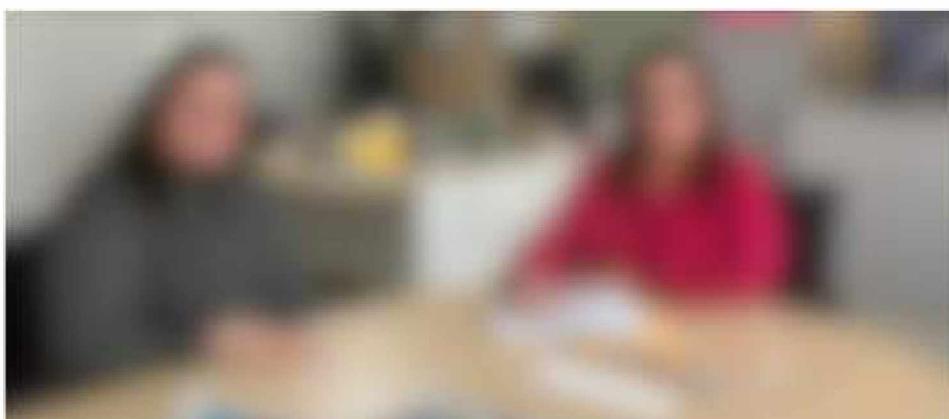
FIGURA 2 - REUNIÃO DE LEVANTAMENTO DE OPORTUNIDADES NO MUNDO DO TRABALHO



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Por fim, foi realizado contato com a Secretaria de Educação e agendada reunião com a Prefeita (FIGURA 3) e Secretários Municipais (FIGURAS 4 e 5), para discussão acerca da empregabilidade da pessoa com deficiência intelectual, principalmente no que se referia à falta de oportunidades e políticas públicas. O objetivo foi também levantar possibilidades de ações e discussões acerca de políticas públicas referentes à inclusão da pessoa com deficiência.

FIGURA 3 - REUNIÃO COM A PREFEITA



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

FIGURAS 4 E 5 - REUNIÃO COM OS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

4.2.6 Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados na pesquisa passaram por etapas de organização, categorização e interpretação das informações, considerando os critérios metodológicos estabelecidos para cada instrumento utilizado.

Os dados obtidos por meio da aplicação do Questionário Sociodemográfico foram inicialmente transferidos para uma planilha Excel. Então, foi realizada a organização dos dados, para início da análise.

Foram organizadas quatro abas na planilha de controle de dados, sendo elas: Respostas do questionário; Categorização das variáveis; Frequência absoluta das respostas; Análise dos dados.

Na primeira aba foram listadas todas as respostas do questionário; na segunda, as variáveis por categorias, cujas possibilidades de respostas foram relacionadas a números, que possibilitaram o cálculo da frequência absoluta das respostas, por meio dos princípios da estatística descritiva. Os resultados deste cálculo foram registrados na terceira aba e a análise visual dos dados foi registrada na quarta aba, por meio de tabelas e gráficos.

Os dados obtidos com a aplicação da SIS-A (Thompson, Bryant, *et al.*, 2004) foram classificados em termos numéricos, de acordo com a frequência, tempo e tipo de apoio. De posse dos resultados obtidos em cada subescala, foi computada a pontuação total (que corresponde ao escore bruto), que foi registrada no formulário de resultado geral para cada domínio avaliado.

Os Apêndices 6.2 e 6.3 do manual do instrumento foram utilizados para calcular o escore padrão, consultar o índice de necessidades de apoio e percentis. O Índice e os percentis foram verificados pelo somatório do escore padrão dos seis domínios avaliados, que possibilitaram a representação visual dos dados obtidos diante da população estudada, em comparação à amostra utilizada para a padronização (Thompson *et al.*, 2004). Resultados mais elevados representaram maior necessidade de apoio.

Os resultados foram registrados em planilha *Excel* e representados em gráficos comparativos.

Para a análise dos dados obtidos no processo de busca de oportunidades no mundo do trabalho, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2011), com base nas informações contidas no caderno de anotações da pesquisadora.

A análise de conteúdo é um método de pesquisa qualitativa utilizado para examinar e interpretar dados textuais, visuais ou audiovisuais com o objetivo de identificar padrões, significados e tendências. Esse método é amplamente empregado nas ciências sociais, comunicação, educação e psicologia para analisar documentos, entrevistas, discursos, diários de campo, entre outros materiais (Bardin, 2011).

Buscou-se a identificação de padrões, relações e significados e, desta forma, foram estabelecidas categorias temáticas, que emergiram dos dados coletados (abordagem indutiva).

4.3 RESULTADOS

A análise dos dados obtidos nesta fase da pesquisa baseou-se nas informações coletadas por meio dos Questionários Sociodemográficos, da Escala de Intensidade de apoio para Adultos - SIS-A e da análise de conteúdo dos dados obtidos no processo de busca de oportunidades no mundo do trabalho.

4.3.1 Análise de conteúdo dos dados obtidos no processo de busca de oportunidades no mundo do trabalho

Com base nas observações realizadas durante o processo de busca de oportunidades de emprego para pessoas com deficiência intelectual nas empresas, cujas informações foram coletadas no caderno de anotações da pesquisadora, foi possível identificar categorias e subcategorias temáticas, que refletem os desafios e oportunidades encontrados. As categorias estão detalhadas a seguir (QUADRO 8):

QUADRO 8 - CATEGORIAS ESTABELECIDAS PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES NO PROCESSO DE BUSCA DE OPORTUNIDADES NO MUNDO DO TRABALHO

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Abertura das empresas para a contratação	<ul style="list-style-type: none"> - Empresas sem vagas reservadas para pessoas com deficiência; - Empresas que não concretizam a contratação; - Empresas que preferem pagar a multa.
Conhecimento sobre inclusão e emprego apoiado	<ul style="list-style-type: none"> - Empresas que não sabem como implementar ações inclusivas; - Empresas que desconhecem o emprego apoiado.
Barreiras organizacionais e culturais	<ul style="list-style-type: none"> - Empresas sem estrutura para estabelecer ações inclusivas, como realizar o acompanhamento; - Resistência, por falta de capacitação.
Responsabilidade legal e cumprimento da Lei	<ul style="list-style-type: none"> - Empresas que não cumprem a legislação, alegando dificuldades operacionais.
Discurso <i>versus</i> prática	<ul style="list-style-type: none"> - Empresas que demonstram interesse, sem agir.

A partir da análise de conteúdo das observações realizadas durante o processo de busca de oportunidades no mundo do trabalho, na categoria "Abertura das empresas para contratação", notou-se que algumas empresas não possuem vagas destinadas a esse público, alegando falta de demanda ou incompatibilidade com suas atividades.

Outras demonstraram interesse inicial, mas não concretizaram a contratação, ou seja, não deram retorno, mantendo um discurso positivo sem efetivar a inclusão. Houve casos de empresas que tinham a reserva de vagas, conforme exigido por legislação, mas mencionaram que optavam por pagar a multa ao invés de contratar, justificando dificuldades estruturais.

Na categoria "Conhecimento sobre inclusão e emprego apoiado", ficou evidente o desconhecimento sobre metodologias de inclusão, como o Emprego Apoiado. Algumas empresas nunca ouviram falar dessa abordagem e, por isso, não a consideram como possibilidade viável.

Outras reconhecem a importância da inclusão, mas relatam dificuldades para implementá-la, devido à falta de informação ou apoio.

Acerca da categoria que analisou as "Barreiras organizacionais e culturais", foi possível observar que algumas empresas acreditam não ter estrutura para acompanhar trabalhadores com deficiência intelectual, considerando que precisariam modificar processos internos.

Observou-se resistência por parte de algumas organizações, que relataram falta de capacitação da equipe para oferecer um ambiente de trabalho adequado.

Ainda, a partir da análise da categoria "Responsabilidade legal e cumprimento da lei", verificou-se que algumas empresas conheciam a legislação, mas optavam por não cumpri-la integralmente, por dificuldades operacionais. Outras relataram que as exigências legais são difíceis de serem aplicadas devido à falta de apoio.

Por fim, a partir da análise da categoria "Discurso *versus* prática", verificou-se diferença significativa entre o discurso de inclusão adotado por algumas empresas e as ações efetivamente implementadas. Algumas empresas expressaram interesse na inclusão, mas não tomaram medidas concretas.

De maneira quantitativa, foi possível identificar a frequência das seguintes respostas, no que se refere às 10 empresas nacionais e às 10 empresas multinacionais contactadas, para cada categoria e subcategoria analisadas (QUADRO 9):

QUADRO 9 - QUANTIDADE E FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUANTIDADE E FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS		FREQUÊNCIA TOTAL DAS CATEGORIAS
		EMPRESAS NACIONAIS	EMPRESAS MULTINACIONAIS	
Abertura das empresas para a contratação	- Empresas sem vagas reservadas para pessoas com deficiência.	9 (90%)	2 (20%)	55%
	- Empresas que não concretizaram a contratação.	3 (30%)	5 (50%)	40%
	- Empresas que preferem pagar a multa.	1 (10%)	4 (40%)	25%
Conhecimento sobre inclusão e emprego apoiado	- Empresas que não sabem como implementar ações inclusivas.	10 (100%)	6 (60%)	80%
	- Empresas que desconhecem o emprego apoiado.	10 (100%)	3 (30%)	65%
Barreiras organizacionais e culturais	- Empresas sem estrutura para estabelecer ações inclusivas, como realizar o acompanhamento.	9 (90%)	6 (60%)	75%
	- Resistência, por falta de capacitação.	9 (90%)	7 (70%)	80%
Responsabilidade legal e cumprimento da Lei	- Empresas que não cumprem a legislação, alegando dificuldades operacionais.	10 (100%)	9 (90%)	95%
Discurso <i>versus</i> prática	- Empresas que demonstraram interesse, sem agir.	3 (30%)	5 (50%)	40%

FONTE: A Autora (2024).

Nenhuma das empresas contactadas ofertou oportunidades reais de emprego.

No que se refere à busca de oportunidades de emprego na Agência do Trabalhador, foi realizada pesquisa no banco de dados para verificar possibilidades de vagas nas empresas do município para pessoas com deficiência intelectual, porém foram identificadas apenas 3 vagas reservadas para pessoas com deficiência física neuromotora ou deficiência auditiva/ surdez.

A pesquisadora também foi informada que a maioria das vagas ofertadas eram de 44 horas semanais, para atividades operacionais (QUADRO 10).

QUADRO 10 - VAGAS DISPONÍVEIS NA AGÊNCIA DO TRABALHADOR

EMPRESA	FUNÇÃO	VAGAS	CARGA HORÁRIA	TIPO DE DEFICIÊNCIA
Multinacional	Operacional	1	44 horas semanais	Deficiência física neuromotora
Multinacional	Operacional	1	40 horas semanais	Deficiência física neuromotora
Nacional	Operacional	1	44 horas semanais	deficiência auditiva/ surdez

FONTE: A Autora (2024).

Quanto à instituição que atua na oferta de programas de estágio e de aprendizagem, em uma primeira reunião a pesquisadora foi informada que, naquele momento, não havia vagas disponíveis para pessoas com deficiência intelectual, porém que seria realizada uma busca mais aprofundada.

Foi então orientada a realizar o cadastro de todos os jovens e adultos interessados no site da instituição e foi agendada uma próxima reunião para repasse de mais informações.

Enquanto aguardava a data agendada para a reunião, a pesquisadora foi contactada pela instituição, com a informação de que não seria possível cadastrar os jovens e adultos com deficiência intelectual, tendo em vista que eles não estavam matriculados em uma instituição que ofertava ensino técnico/ educação profissional, tampouco estavam matriculados no ensino médio.

Desta forma, eles desconheciam como poderia ser realizado o procedimento de contratação de um estudante vinculado a uma escola que atendia na modalidade especial, afirmando ser inviável.

A pesquisadora então se debruçou no estudo do Projeto Político Pedagógico da escola - PPP, elaborado em 2022. Neste documento, estava descrito que a organização da EJA/ Educação Profissional é voltada para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, com vistas a promover a inclusão social e profissional e que essa modalidade de ensino seguia as diretrizes do Plano Estadual de Educação do Paraná.

Ademais, o documento esclarecia que os encaminhamentos para estágios eram uma parte importante da estratégia de inserção profissional, pois ajudavam a garantir que pessoas com deficiência tivessem as mesmas oportunidades que seus pares no mundo do trabalho, servindo como ponte entre a formação teórica e a prática profissional.

Possibilitar-se-ia também o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais, como: trabalho em equipe, comunicação, pontualidade e responsabilidade, que são essenciais para a vida profissional.

De posse destas informações, a pesquisadora elaborou um documento, que foi encaminhado ao departamento jurídico da instituição, destacando que o trabalho da EJA/ Educação Profissional desenvolvido na escola que atende na modalidade especial seguia os princípios da Aprendizagem Profissional para Pessoas com Deficiência.

Para além de facilitar o acesso ao emprego em empresas de médio e grande porte, permite-se a formação profissional, por meio da oferta de programas de aprendizagem profissional (Lei nº 8.213/1991, Lei nº 10.097/2000, Decreto nº 5.598/2005, Lei nº 13.146/2015).

Então, na data prevista para a segunda reunião, a pesquisadora teve resposta favorável a sua solicitação, tendo sido reservadas 10 vagas para estágio para pessoas com deficiência intelectual. No entanto, essas vagas seriam disponibilizadas como cadastro reserva, tendo em vista que não havia empresas interessadas na contratação.

Posteriormente, em reunião realizada com a prefeita e os secretários municipais, tendo conhecimento das dificuldades presentes no processo de contratação das pessoas com deficiência intelectual, foi proposto à pesquisadora a abertura de vagas de estágio nos próprios equipamentos públicos, para que fosse possível a vivência do programa de emprego apoiado que possibilitasse futuras discussões para o estabelecimento de políticas públicas.

4.3.2 Perfil Sociodemográfico

Quanto ao perfil dos responsáveis legais (QUADRO 11), participaram da aplicação do questionário 8 mães, 1 sogra e 1 irmã. No que se refere à faixa etária das responsáveis pelos participantes da pesquisa, 3 possuíam idade entre 40 e 49 anos, 3 entre 50 e 60 anos e 4 com idade acima de 70 anos.

Referente à raça/ etnia, 4 se declararam brancas e 6 pardas. No que diz respeito à religião, 6 eram evangélicas e 4 eram católicas. Quanto ao estado civil, 3 eram solteiras, 2 eram casadas, 1 era divorciada e 4 eram viúvas.

Todas possuíam filhos e residiam juntas, na mesma casa ou mesmo terreno, com os participantes da pesquisa. A maioria das responsáveis (3) tinha o ensino fundamental completo, sendo que 2 o ensino fundamental incompleto, 2 o ensino médio incompleto, 1 o ensino médio completo e 2 o ensino superior incompleto.

No que se refere à quantidade de pessoas que trabalhavam na casa e a renda familiar, 4 disseram que nenhuma pessoa trabalhava na casa e 6 disseram que 1 pessoa trabalhava.

A maioria (7) vivia com uma renda familiar de 1 a 2 salários mínimos, 1 com menos de 1 salário mínimo, 2 com 2 a 4 salários mínimos e 1 com 4 a 10 salários mínimos. Quanto ao recebimento de benefícios do governo, 7 não recebiam quaisquer benefícios e 3 recebiam o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

QUADRO 11 - INFORMAÇÕES SOBRE A SITUAÇÃO FINANCEIRA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

(Continua)

ESTUDANTE	QUANTIDADE DE PESSOAS NA CASA	QUANTIDADE DE PESSOAS QUE TRABALHAVAM	RENDA FAMILIAR	RECEBIMENTO DE BENEFÍCIOS DO GOVERNO
Lírio	3	0	1 a 2 salários mínimos	Sim. BPC
Antúrio	4	1	1 a 2 salários mínimos	Não
Crisântemo	3	1	1 a 2 salários mínimos	Não
Margarida	3	0	1 a 2 salários mínimos	Não
Lótus	3	1	1 a 2 salários mínimos	Sim. BPC
Azaléia	3	1	1 a 2 salários mínimos	Não
Orquídea	3	1	2 a 4 salários mínimos	Não

Girassol	2	0	4 a 10 salários mínimos	Não
Camélia	3	0	1 a 2 salários mínimos	Sim. BPC
Lisianto	2	1	2 salários mínimos	Não

FONTE: A Autora (2024).

Destaca-se que Margarida é esposa do Lírio e ambos viviam com a renda do BPC recebida por Lírio. Girassol vivia com sua mãe (aposentada) e a família de Camélia dependia de seu benefício (BPC) para viver.

Sobre a situação laboral atual, nenhum encontrava-se empregado. Quanto às experiências anteriores, somente Girassol e Orquídea trabalharam. Girassol trabalhou como auxiliar operacional, recebia menos de 1 salário mínimo, tendo sido finalizado seu contrato com 1 mês de trabalho. Orquídea foi auxiliar de cozinha durante 8 meses, recebendo 1 a 2 salários mínimos. Parou de trabalhar devido ao fechamento da empresa (QUADRO 12):

QUADRO 12 - EXPERIÊNCIAS ANTERIORES E ATUAIS DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

ESTUDANTE	EXPERIÊNCIA DE TRABALHO ATUAL	SALÁRIO ATUAL	EXPERIÊNCIA DE TRABALHO ANTERIOR	SALÁRIO ANTERIOR	TEMPO DE TRABALHO ANTERIOR
Lisianto	Não	-	Não	-	
Antúrio	Não	-	Não	-	-
Crisântemo	Não	-	Não	-	-
Margarida	Não	-	Não	-	-
Lótus	Não	-	Não	-	-
Azaléia	Não	-	Não	-	-
Orquídea	Não	-	Auxiliar de cozinha	1 a 2 salários mínimos	8 meses
Girassol	Não	-	Auxiliar operacional	Menos de 1 salário mínimo	1 mês
Camélia	Não	-	Não	-	
Lírio	Não	-	Não	-	-

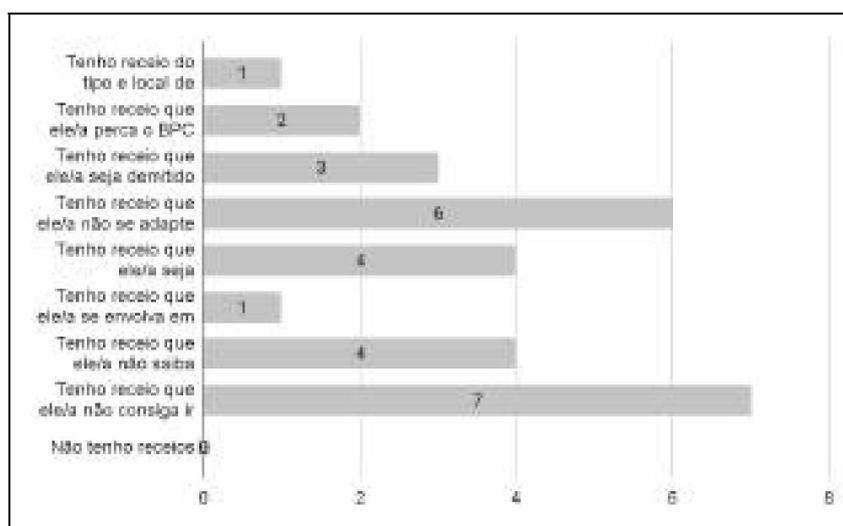
FONTE: A Autora (2024).

No tocante à perspectiva de emprego atual e futura, 7 mencionaram que temiam pelo fato de que o jovem/ adulto PcD precisaria se locomover sozinho até o trabalho e 1 disse que tinha receio do tipo e local de trabalho que seria oportunizado.

Sobre o BPC, 2 sentiam-se apreensivas pelo fato de perder o BPC, 3 tinham receio que ocorresse demissão, 6 que não ocorresse adaptação ao trabalho, 4 que houvesse exploração pelos colegas ou pela própria função que iriam desempenhar, 1 que se envolvesse em confusão e 4 que não soubesse administrar o seu próprio salário.

O GRÁFICO 1 a seguir ilustra a opinião das responsáveis legais pelos estudantes sobre a perspectiva de emprego, com as respostas das participantes representadas no eixo y e o número de respostas (número bruto) no eixo x .

GRÁFICO 1 - OPINIÃO DAS RESPONSÁVEIS LEGAIS PELOS ESTUDANTES SOBRE A PERSPECTIVA DE EMPREGO

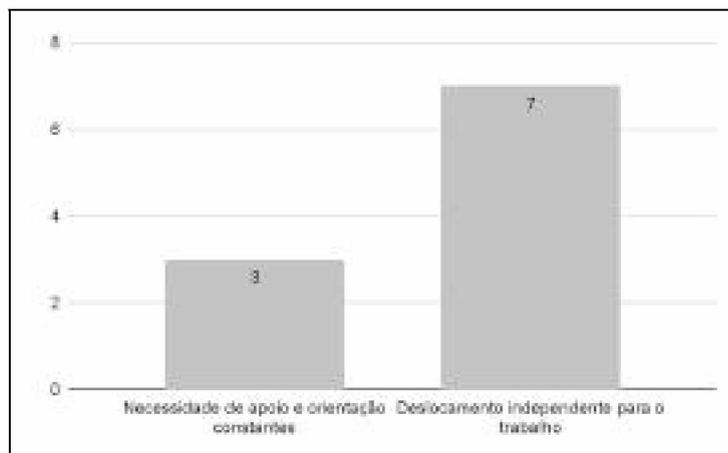


FONTE: A Autora (2024).

Quando questionadas acerca do aspecto que seria mais desafiador para o trabalho, 3 mencionaram que seriam necessários apoio e orientação constantes e 7 trouxeram sua preocupação sobre o deslocamento independente para o trabalho.

O GRÁFICO 2 ilustra a opinião das responsáveis legais pelos estudantes acerca dos aspectos mais desafiadores para o trabalho, com as respostas das participantes representadas no eixo x e o número de respostas (número bruto) no eixo y.

GRÁFICO 2 - OPINIÃO DAS RESPONSÁVEIS LEGAIS PELOS ESTUDANTES ACERCA DOS ASPECTOS MAIS DESAFIADORES PARA O TRABALHO



FONTE: A Autora (2024).

4.3.3 Avaliação das necessidades de apoio e elaboração dos currículos

Com a aplicação da SIS-A (Thompson, Bryant, *et al.*, 2004), foi possível verificar as necessidades de apoio dos estudantes antes do desenvolvimento do programa de emprego apoiado, sendo realizada outra coleta e análise ao final da intervenção, para verificação dos resultados do programa.

Segundo o manual do instrumento, os domínios avaliados na Seção 1 são:

- Atividades de vida diária - relacionadas aos cuidados pessoais e a manutenção e limpeza da casa;
- Atividades da vida em comunidade - relacionadas à participação na comunidade, incluindo deslocamentos, acesso a serviços e espaços comunitários;
- Atividades de aprendizagem ao longo da vida - necessárias para obter sucesso em situações de aprendizagem ao longo da vida, incluindo formação profissional;
- Atividades de emprego - necessárias para obter sucesso em situações de emprego (aquisição e manutenção do desempenho nas tarefas);
- Atividades de saúde e segurança - relacionadas à manutenção da saúde e a prevenção de situações de perigo.

- Atividades sociais - necessárias para que a pessoa se envolva em atividades sociais, relacionando-se de forma adequada com diferentes pessoas em diferentes contextos;
- Proteção e defesa - necessárias para que a pessoa defenda os seus direitos e cumpra os seus deveres para com a sociedade.

Os domínios estão apresentados nos gráficos em colunas, sendo que escores mais elevados representam maiores necessidades de apoio. Tendo como base o manual do instrumento e considerando o resultado da coluna "Índice geral", pode-se aplicar o seguinte sistema de classificação:

- Nível I = 84 ou menos;
- Nível II = 85-99;
- Nível III = 100-115;
- Nível IV – 116 ou mais.

Na Seção 2, avalia-se as necessidades de apoio nas atividades de proteção e defesa. A Seção 3, por sua vez, avalia as necessidades de apoio nos aspectos de saúde (cuidados respiratórios, assistência na alimentação, cuidados com a pele) e comportamento (agressividade dirigida ao exterior, agressividade autodirigida, comportamento sexual, dentre outros).

O escore padrão varia de 1 a 20, representando o nível de desempenho em diversas áreas funcionais, como vida doméstica, vida comunitária, aprendizagem ao longo da vida, emprego, saúde e segurança, e habilidades sociais. Quanto maior o escore, maior a independência da pessoa na respectiva área.

O índice geral é uma pontuação composta baseada nos desempenhos individuais em cada domínio avaliado. Essa pontuação está associada a um percentil, que indica a posição do indivíduo em relação à população analisada.

Um percentil 99 (índice acima de 131) significa que a pessoa possui grande independência e baixa necessidade de apoio, enquanto um percentil 1 (índice abaixo de 74) indica uma necessidade muito alta de apoio para atividades cotidianas. Percentis intermediários (ex.: 50, 40, 30) representam níveis médios de necessidade de apoio.

Desta forma, seguem os resultados, que estão apresentados de maneira individualizada. De maneira geral, verificou-se que todos apresentaram maior necessidade de apoio no que se refere à proteção e defesa, regulação de comportamento no contexto do trabalho, uso do transporte público, cumprimento aos horários e uso do sistema monetário.

a) LISIANTO

Lisianto obteve resultado $\langle 74$ e percentil 1, o que indica nível de apoio 1 (pouco apoio). No contexto profissional, tanto a sua responsável quanto a professora identificaram a necessidade de apoio na aprendizagem de competências específicas do trabalho, na execução de tarefas com rapidez adequada e na adaptação a novas funções.

Em relação à aprendizagem ao longo da vida, Lisianto precisa desenvolver estratégias de resolução de problemas, participar ativamente das decisões sobre sua educação e formação, adquirir competências funcionais como calcular troco e interpretar sinais, além de aprimorar habilidades de autodeterminação e autogerenciamento.

Nos domínios de saúde e segurança, é necessário auxiliá-lo no acesso a serviços de emergência e na manutenção de uma dieta equilibrada. Nas atividades domésticas, Lisianto precisa de apoio para cuidar de suas roupas e limpeza da casa. Na vida comunitária, ainda requer ajuda para realizar compras e contratar serviços.

Na área de proteção e defesa, os dados indicam que ele precisa de apoio intenso para gerenciamento de finanças pessoais, tomada de decisões e defesa dos direitos alheios. Por outro lado, não foram identificadas necessidades de apoio nos aspectos de saúde e comportamento.

b) ANTÚRIO

Tomando por base a resposta da professora, Antúrio obteve resultado geral $\langle 74$ e percentil 1, o que indica nível de apoio 1 (pouco apoio). Porém considerando a resposta da responsável, Antúrio obteve resultado geral entre 75-81, percentil 10, o que ainda representa nível 1 de apoio, porém o índice é maior, encontrando-se na margem para o nível 2 de apoio.

Foi possível identificar que as percepções sobre as necessidades de apoio de Antúrio variam entre sua responsável e a professora. A responsável acredita que ele precisa de supervisão para lavar suas roupas, preparar alimentos e limpar a casa, tarefas geralmente realizadas por sua esposa.

Ela também aponta que ele precisa de orientação para utilizar serviços públicos, fazer compras e frequentar locais como correios e bancos.

Em contrapartida, a professora observa que Antúrio é participativo, demonstra iniciativa e autonomia ao realizar pequenos reparos na escola, cuidar da horta e do jardim, e comprar materiais ocasionais, manuseando o dinheiro corretamente.

Ambas reconhecem dificuldades de Antúrio em áreas como leitura, escrita e uso de tecnologia, mas destacam suas habilidades em jardinagem e manutenção. Além disso, foi identificada a necessidade de apoio na gestão financeira, defesa de direitos, tomada de decisões e proteção contra exploração. Não foram observadas necessidades de apoio em aspectos de saúde e comportamento.

c) CRISÂNTEMO

O resultado geral obtido pelas respostas da responsável e do estudante é de 94-96, percentil 40, o que indica nível de apoio 2, quase 3 (médio apoio). Porém considerando a resposta da professora, obteve-se resultado geral entre 75-81, percentil 10, o que representa nível 1 (quase nível 2) de apoio.

O participante apresenta necessidades especiais de apoio em diversos aspectos. Na vida comunitária, há dificuldades em se deslocar, usar transporte público, acessar serviços comunitários, fazer compras e frequentar locais públicos.

Na aprendizagem ao longo da vida, enfrenta desafios para desenvolver estratégias de resolução de problemas, acessar contextos educacionais, locomover-se de forma independente, utilizar transporte público, adquirir competências acadêmicas funcionais e habilidades de autodeterminação e autogerenciamento.

Nas atividades domésticas, embora ajude a fazer, necessita de orientação para preparar alimentos, pois a responsável teme possíveis acidentes e, por isso, nunca o ensinou nesse aspecto.

Em relação ao trabalho, é necessário apoio para utilizar habilidades específicas, adaptar-se a novas atribuições e completar tarefas com eficiência e qualidade.

Além disso, há necessidade de apoio na administração de dinheiro e finanças pessoais, bem como na proteção contra exploração. Por outro lado, não foram identificadas necessidades de apoio nos aspectos de saúde e comportamento.

d) MARGARIDA

O resultado geral obtido pelas respostas da responsável e da estudante é de 82-84, percentil 10, o que indica nível de apoio 1 (quase 2), o que representa a necessidade de pouco a médio apoio. Porém, considerando a resposta da professora, obteve-se resultado geral entre 75-81, percentil 10, o que representa nível 1 de apoio (pouco apoio).

Margarida tem menores demandas de apoio em atividades de vida doméstica, mas tanto ela quanto sua responsável e professora identificam maiores necessidades nas áreas de vida comunitária e aprendizagem ao longo da vida.

As necessidades de apoio incluem locomoção independente, uso de transporte público, participação em atividades comunitárias e frequências a locais como bancos e correios.

Além disso, há desafios no uso de tecnologias para aprendizagem, no acesso a contextos educacionais e no desenvolvimento de habilidades acadêmicas funcionais, como leitura de sinais e contagem de troco.

No contexto laboral, as maiores necessidades estão relacionadas à eficiência nas atividades, busca de informações, assistência ao empregador e adaptação a novas funções.

No campo da saúde e segurança, as principais necessidades envolvem serviços de saúde, emergências e deslocamento sem ajuda. Nas atividades sociais, destacam-se as dificuldades nas relações interpessoais e na autorregulação emocional.

Também é necessário apoio para administração de dinheiro e finanças pessoais. Por outro lado, não foram observadas necessidades em saúde e comportamento.

e) LÓTUS

O resultado geral obtido pelas respostas do estudante e sua responsável legal, foi de 85-87, percentil 15, o que indica nível de apoio 2, representando necessidade de médio apoio. Ademais, considerando a resposta da professora,

obteve-se índice geral entre 88-89, percentil 20, o que também representa nível 2 de apoio (médio apoio).

Lótus necessita de apoio em diversas atividades da vida diária, conforme identificado pelo estudante, a responsável e a professora. Nas áreas de vida comunitária e aprendizagem ao longo da vida, destaca-se a necessidade de assistência em deslocamentos, especialmente utilizando transporte público, participação em atividades recreativas e sociais, uso de serviços públicos, visitas a amigos e familiares, compras e frequências em locais públicos.

Além disso, há necessidade de apoio em tarefas que envolvam tomada de decisões, aprendizagem e uso de estratégias para resolução de problemas, uso de tecnologia, acesso a contextos educacionais, aprendizagem de sinais e contagem de troco, bem como habilidades de autogerenciamento.

No âmbito do trabalho, a responsável e o estudante indicaram uma maior necessidade de apoio em comparação com a professora. As áreas mais destacadas incluíram a aprendizagem de habilidades específicas de trabalho, a conclusão de tarefas com velocidade e qualidade aceitáveis, e a busca por informações e assistência do empregador.

f) AZALEIA

O resultado geral obtido pelas respostas da responsável e da estudante é de 82-84, percentil 10, o que indica nível de apoio 1 (quase 2), o que representa a necessidade de pouco a médio apoio. Porém, considerando a resposta da professora, obteve-se resultado geral entre 75-81, percentil 10, o que representa nível 1 de apoio (pouco apoio).

Azaleia enfrenta desafios importantes nas atividades cotidianas, como deslocamento na comunidade, participação em atividades de lazer, utilização de serviços públicos e realização de tarefas simples como compras e contratação de serviços.

Ela depende de apoio para resolver problemas, usar tecnologias educacionais, aprender habilidades acadêmicas e desenvolver competências de autodeterminação e autogerenciamento, como ler sinais ou contar troco. Apesar disso, a estudante tem interesse em artes e esportes e se destaca por ser organizada e colaborativa.

Em atividades relacionadas ao trabalho, Azaleia necessita de apoio adicional, especialmente quando as tarefas não correspondem aos seus interesses. A principal dificuldade no âmbito laboral é completar as tarefas com rapidez.

No que se refere à saúde e segurança, ela também precisa de apoio para acessar serviços de saúde, se deslocar de forma independente e obter assistência em situações de emergência.

Além disso, nas atividades de proteção e defesa, sua maior necessidade está relacionada à capacidade de defender seus direitos, administrar suas finanças pessoais, se proteger contra a exploração e cumprir responsabilidades legais. No entanto, não foram identificadas necessidades de apoio nos aspectos de saúde e comportamento.

g) ORQUÍDEA

O resultado geral obtido pelas respostas da responsável e da estudante é de 82-84, percentil 10, o que indica nível de necessidade de apoio 1 (quase 2), ou seja, médio apoio. Porém, considerando a resposta da professora, obteve-se resultado geral entre 75-81, percentil 10, o que representa nível 1 de apoio (pouco apoio).

Orquídea necessita de apoio principalmente em atividades de vida comunitária e aprendizagem ao longo da vida, como deslocar-se na comunidade, utilizar serviços públicos, visitar amigos e familiares, ir às compras e frequentar locais públicos.

Também precisa de apoio para tomar decisões, resolver problemas, acessar contextos educacionais e aprender competências funcionais, como ler sinais e contar troco. No entanto, demonstra autonomia em atividades domésticas, cuidando da roupa, realizando afazeres e preparando alimentos, embora não utilize o fogão por questões de segurança.

No âmbito do emprego, é preciso apoio para desenvolver habilidades específicas de trabalho. Nas atividades sociais, sua principal dificuldade é participar de lazer e atividades devido à limitação para se deslocar sozinho. Já nas áreas de saúde e segurança, necessita de auxílio para obter serviços de saúde e acesso a emergências.

Na proteção e defesa, é necessário apoio contínuo para dinheiro, defender seus direitos e tomar decisões. Não foram identificadas necessidades de apoio em relação à saúde e comportamento.

h) GIRASSOL

O resultado geral obtido pelas respostas do estudante e sua responsável legal, foi de 82-84, o que indica nível de apoio 1 (quase 2), representando a necessidade de pouco a médio apoio. Todavia, considerando a resposta da professora, obteve-se índice geral < 74, percentil 1, o que representa nível 1 de apoio (pouco apoio).

Girassol necessita de pouco apoio para realizar atividades diárias e comunitárias, auxiliando nas tarefas domésticas, exceto lavar roupa e cozinhar no fogão.

Ele se locomove de forma independente na comunidade e utiliza transporte público. No entanto, precisa de maior apoio em atividades de aprendizagem ao longo da vida, como tomar decisões, resolver problemas, usar tecnologia e lidar com conceitos acadêmicos funcionais, como leitura de sinais e contagem de troco.

Embora faça compras, utiliza cartão devido à dificuldade em reconhecer valores e contar dinheiro. No trabalho, requer apoio para desenvolver habilidades específicas, completar tarefas com eficiência e se adaptar a novas funções.

Também necessita de apoio para tomar medicação, acessar serviços de saúde e emergência, bem como para se envolver em relacionamentos íntimos. Em relação à proteção e defesa, precisa de auxílio para administrar dinheiro, defender direitos e evitar exploração. Não foram identificadas necessidades de apoio relacionadas à saúde e comportamento.

i) CAMÉLIA

O resultado geral obtido pelas respostas da estudante e sua responsável legal, foi de 94-96, percentil 35, o que indica nível de apoio 2 (quase 3), representando a necessidade de médio a muito apoio. Todavia, considerando a resposta da professora, obteve-se índice geral 88-89, percentil 20, o que representa nível 2 de apoio (médio apoio).

Camélia precisa de apoio para realizar atividades domésticas, como cuidar da roupa, preparar alimentos, limpar a casa e usar aparelhos eletrônicos. No entanto, a sua maior necessidade de apoio é nas atividades comunitárias e de aprendizagem, incluindo uso de transporte público, acesso a serviços, compras e interação social. Além disso, precisa de auxílio para tomar decisões, resolver problemas, utilizar tecnologia para aprender e desenvolver habilidades acadêmicas funcionais.

No âmbito profissional, é necessário apoio para adquirir habilidades específicas, adaptar-se a novas tarefas e manter um desempenho adequado. Em saúde e segurança, requer apoio para acesso a serviços médicos e emergenciais, além de cuidar do bem-estar emocional.

Nas relações sociais, precisa de orientação em relacionamentos amorosos. Também é necessário apoio na gestão financeira, no cumprimento de responsabilidades legais e na tomada de decisões. No entanto, não foram identificadas necessidades de apoio relacionadas à saúde e comportamento.

j) LÍRIO

O resultado geral obtido pelas respostas do estudante e sua responsável legal, foi de 82-84, percentil 10, o que indica nível de apoio 1 (quase 2), representando a necessidade de pouco a médio apoio. Todavia, considerando a resposta da professora, obteve-se índice geral 75-81 percentil 5, o que representa nível 1 de apoio (pouco apoio).

Lírio apresenta maior necessidade de apoio nas atividades de vida comunitária, aprendizagem ao longo da vida, saúde e segurança. Ele realiza a maior parte das tarefas domésticas sem apoio, necessitando apenas de supervisão ocasional para lavar roupas e preparar alimentos, embora saiba cozinhar itens básicos.

Contudo, precisa de auxílio para se deslocar na comunidade, utilizar serviços públicos, fazer compras e contratar serviços, embora já tenha ido sozinho com a esposa à Unidade Básica de Saúde para vacinação.

Ele requer maior apoio para resolver problemas, acessar educação, aprender competências acadêmicas funcionais, cuidar da saúde e praticar atividades físicas. No trabalho, necessita de apoio para adquirir habilidades específicas, adaptar-se a novas tarefas e manter um ritmo adequado. Também precisa de auxílio para acessar serviços de emergência e manter a saúde.

Em atividades sociais, tem pouca iniciativa e requer apoio para participar de lazer e recreação. Além disso, necessita de ajuda para administrar dinheiro e finanças, mas não apresenta demandas adicionais de apoio em saúde e comportamento.

Após a avaliação das necessidades de apoio, foram elaborados os currículos em conjunto com cada estudante (FIGURA 6), garantindo que os documentos refletissem suas experiências, interesses e habilidades, de forma personalizada.

Esse processo considerou não apenas o histórico acadêmico e profissional de cada participante, mas também suas preferências individuais e competências desenvolvidas ao longo da vida.

Dessa forma, buscou-se criar currículos mais alinhados às oportunidades disponíveis, favorecendo a participação ativa no planejamento de suas próprias trajetórias.

FIGURA 6 - CURRÍCULO DE CADA PARTICIPANTE

Comissão 2014a P.D. - 01/04/2014

Olá, eu sou

Meus dados pessoais

- Data de nascimento
- Voto no voto
- Nacionalidade
- Registro em uma empresa (nome, endereço, telefone)

Experiência Profissional

Qualidade de vida: prioriza a experiência profissional em atividades de emprego regular. Possui uma experiência de trabalho com o objetivo de apoiar o treinamento de habilidades essenciais para que os alunos tenham as melhores condições de trabalho.

Sobre mim

Sou uma pessoa responsável, comprometida, organizada e dedicada ao trabalho. Tenho uma experiência de trabalho em uma empresa.

Habilidades

Proficiência em idiomas, organização, planejamento em projetos.

Formação Acadêmica

Estou matriculado na faculdade de Ciências da Saúde e estou cursando o curso de graduação em Ciências da Saúde.

Disponibilidade

- Horário de trabalho
- Em todas as semanas, desde as férias (com exceção de férias, licença médica) e durante o ano letivo, que será regularizado para o período de 2014/2015.

Informações sobre a deficiência

- Deficiência intelectual leve - 200-300%

Cartão de visita PCD - 05/04/2024

Olá, eu sou

Meus dados pessoais

- Nome completo
- Estado civil
- Idade

Residência: Rua Otávio Augusto, 200 - Vila Operária - São Paulo - SP

Experiência Profissional

Atualmente sou técnico em informática profissional no departamento de suporte técnico. Tenho formação em informática e experiência em atendimento ao cliente.

Sobre mim

Sou uma pessoa organizada, responsável e comprometida com o trabalho. Tenho boa comunicação e facilidade em trabalhar em equipe.

Habilidades

Excelência em atendimento ao cliente, organização e trabalho em equipe.

Disponibilidade

- Em tempo integral
- Disponível para viagens e deslocamentos

Formação Acadêmica

Atualmente sou estudante de Técnico em Informática - Curso Superior de Tecnologia em Informática - UNESP - São José do Rio Preto - SP

Informações sobre a deficiência

- Deficiência física - mobilidade reduzida

Cartão de visita PCD - 05/04/2024

Olá, eu sou

Meus dados pessoais

- Nome completo
- Estado civil
- Idade

Residência: Rua Otávio Augusto, 200 - Vila Operária - São Paulo - SP

Experiência Profissional

Atualmente sou técnico em informática profissional no departamento de suporte técnico. Tenho formação em informática e experiência em atendimento ao cliente.

Sobre mim

Sou uma pessoa organizada, responsável e comprometida com o trabalho. Tenho boa comunicação e facilidade em trabalhar em equipe.

Habilidades

Excelência em atendimento ao cliente, organização e trabalho em equipe.

Disponibilidade

- Em tempo integral
- Disponível para viagens e deslocamentos

Formação Acadêmica

Atualmente sou estudante de Técnico em Informática - Curso Superior de Tecnologia em Informática - UNESP - São José do Rio Preto - SP

Informações sobre a deficiência

- Deficiência física - mobilidade reduzida

Cartão de visita PCD - 05/04/2024

Olá, eu sou

Meus dados pessoais

- Nome completo
- Estado civil
- Idade

Residência: Rua Otávio Augusto, 200 - Vila Operária - São Paulo - SP

Experiência Profissional

Atualmente sou técnico em informática profissional no departamento de suporte técnico. Tenho formação em informática e experiência em atendimento ao cliente.

Sobre mim

Sou uma pessoa organizada, responsável e comprometida com o trabalho. Tenho boa comunicação e facilidade em trabalhar em equipe.

Habilidades

Excelência em atendimento ao cliente, organização e trabalho em equipe.

Disponibilidade

- Em tempo integral
- Disponível para viagens e deslocamentos

Formação Acadêmica

Atualmente sou estudante de Técnico em Informática - Curso Superior de Tecnologia em Informática - UNESP - São José do Rio Preto - SP

Informações sobre a deficiência

- Deficiência física - mobilidade reduzida

Cartão de visita PCD - 05/04/2024

Olá, eu sou

Meus dados pessoais

- Nome completo
- Estado civil
- Idade

Residência: Rua Otávio Augusto, 200 - Vila Operária - São Paulo - SP

Experiência Profissional

Atualmente sou técnico em informática profissional no departamento de suporte técnico. Tenho formação em informática e experiência em atendimento ao cliente.

Sobre mim

Sou uma pessoa organizada, responsável e comprometida com o trabalho. Tenho boa comunicação e facilidade em trabalhar em equipe.

Habilidades

Excelência em atendimento ao cliente, organização e trabalho em equipe.

Disponibilidade

- Em tempo integral
- Disponível para viagens e deslocamentos

Formação Acadêmica

Atualmente sou estudante de Técnico em Informática - Curso Superior de Tecnologia em Informática - UNESP - São José do Rio Preto - SP

Informações sobre a deficiência

- Deficiência física - mobilidade reduzida



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

4.4. CONSIDERAÇÕES

Os dados sociodemográficos analisados revelaram um contexto de vulnerabilidade socioeconômica e desafios significativos para a inserção profissional de pessoas com deficiência intelectual.

Foi possível observar que a maioria dos responsáveis legais possui baixa escolaridade e depende de uma renda familiar limitada, frequentemente sustentada pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Ademais, a falta de pessoas empregadas no domicílio e a escassa experiência profissional dos participantes reforçam as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho.

Em relação às perspectivas de emprego, as responsáveis expressaram preocupações quanto à locomoção independente, adaptação ao ambiente profissional, risco de demissão e gestão financeira própria.

A aplicação da SIS-A evidenciou que os participantes apresentam diferentes níveis de necessidade de apoio em diversos aspectos da vida cotidiana, comunitária e profissional.

Embora alguns demonstrem maior independência em atividades domésticas e deslocamento, a maioria necessita de apoio significativo para acessar serviços públicos, administrar recursos financeiros, tomar decisões e desenvolver habilidades acadêmicas e funcionais essenciais.

As percepções entre responsáveis e professores variaram, refletindo diferentes perspectivas sobre autonomia e desafios diários. Apesar de algumas habilidades práticas serem identificadas, ainda há dificuldades na resolução de problemas, adaptação a novas tarefas e proteção contra exploração.

No âmbito profissional, destaca-se a necessidade de apoio para aquisição e manutenção do emprego, com desafios relacionados à eficiência, adaptação e interação no ambiente de trabalho.

A busca por oportunidades de emprego revelou desafios estruturais, culturais e organizacionais para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. A falta de conhecimento sobre metodologias como o Emprego Apoiado e a resistência à adaptação de processos internos perpetuam barreiras históricas que dificultam a efetiva inclusão.

Além disso, a discrepância entre o discurso empresarial e as práticas adotadas reforça a necessidade de ações concretas para garantir oportunidades reais de trabalho.

Apesar dos desafios, a atuação da pesquisadora resultou em avanços importantes, como a criação de uma reserva de cadastro para programas de estágio e a proposta de abertura de vagas de estágio em equipamentos públicos, sinalizando caminhos para futuras políticas públicas.

Esse processo demonstrou a relevância de uma abordagem proativa e do envolvimento de diferentes setores na superação de barreiras, contribuindo para a ampliação da inclusão profissional das pessoas com deficiência intelectual.

Os fatores analisados destacam a necessidade da implementação de ações que promovam qualificação profissional, programas de inclusão no mercado de trabalho e apoio contínuo para as famílias.

O apoio institucional e social, aliado a iniciativas que garantam segurança e acessibilidade no ambiente de trabalho, são essenciais para garantir a autonomia e a inclusão eficaz dessas pessoas.

Ademais, a promoção da autonomia requer programas de capacitação, apoio contínuo no ambiente profissional e medidas que facilitem o acesso a serviços e oportunidades na comunidade.

Políticas públicas voltadas à inclusão e ao desenvolvimento de habilidades são fundamentais para o estabelecimento de diretrizes e garantias legais que favoreçam a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo do trabalho.

Essas políticas também podem promover a qualificação profissional, garantir apoio contínuo e incentivar a adaptação das empresas para oferecer ambientes acessíveis.

Por fim, tais iniciativas podem reduzir barreiras culturais e estruturais, assegurando oportunidades equitativas e maior autonomia para essas pessoas, com impacto positivo na qualidade de vida e na sua participação social.

5. FASE 2 - ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE EMPREGO APOIADO HORIZONTES

Neste capítulo apresenta-se a Fase 2 da pesquisa, cujo objetivo é descrever o Programa de Emprego Apoiado Horizontes, que é caracterizado pelo desenvolvimento do programa de ensino das habilidades adaptativas para as pessoas com deficiência intelectual, com base na avaliação das necessidades de apoio, por meio da metodologia do Emprego Apoiado.

No próximo capítulo será apresentada a Fase 3, com o detalhamento da aplicação do Programa e seus resultados.

5.1 INTRODUÇÃO

Após a avaliação detalhada das necessidades de apoio dos jovens e adultos com deficiência intelectual, foi iniciada a elaboração do programa de ensino das habilidades adaptativas, por meio da metodologia do Emprego Apoiado.

O modelo de Emprego Apoiado, conforme descrito por Wehman (2017), baseia-se em um conjunto de estratégias que envolve desde a identificação de oportunidades laborais até o acompanhamento contínuo do trabalhador, sempre respeitando suas habilidades, expectativas e necessidades específicas de apoio.

Esse modelo tem sido amplamente utilizado como uma abordagem eficaz para possibilitar não apenas a inserção, mas também a permanência no emprego, promovendo maior autonomia e qualidade de vida para pessoas com deficiência intelectual.

O processo de implementação do Emprego Apoiado segue um percurso estruturado, que inclui a definição do perfil profissional do candidato, a busca ativa por oportunidades compatíveis, a negociação, a adaptação do ambiente de trabalho, o apoio inicial intensivo e o acompanhamento gradual ao longo do tempo (Campbell, 2020).

Essas etapas são conduzidas de maneira individualizada, pois cada pessoa apresenta um conjunto único de habilidades e desafios. Além disso, a inserção profissional deve ser vista não apenas como um meio de geração de renda, mas como um fator essencial para a construção da identidade e participação social.

Desta forma, foi criado o Programa de Emprego Apoiado Horizontes, que é uma abordagem estruturada, com base na avaliação das necessidades de apoio, que visa promover a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mundo do trabalho, oferecendo apoio individualizado e contínuo que potencializem a adaptação e permanência no emprego.

O Programa de Emprego Apoiado Horizontes fundamenta suas práticas nas diretrizes e conceitos estabelecidos por referências internacionais e nacionais sobre Emprego Apoiado.

Entre as principais bases teóricas, destacam-se os estudos de Wehman (2013), que define e estrutura o conceito de apoio individualizado para a inclusão laboral, e Luecking (2021), que aborda estratégias de apoio de alta qualidade para pessoas com deficiência.

No Brasil, documentos como o manual da FAETEC (2015) e as diretrizes da Associação Nacional do Emprego Apoiado (ANEA Brasil) reforçam a importância de metodologias que promovam a autonomia e a participação ativa no ambiente de trabalho.

Além disso, o programa se alinha ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), garantindo conformidade com a legislação brasileira sobre inclusão e acessibilidade no mercado de trabalho.

5.2 APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

O Programa de Emprego Apoiado Horizontes foi desenvolvido com base na necessidade de enfrentar a exclusão histórica de pessoas com deficiência no mundo do trabalho, garantindo não apenas o cumprimento da legislação vigente, mas também a criação de um ambiente laboral inclusivo e equitativo (Wehman, 2013; OIT, 2010; Barnes; Mercer, 2005).

Muitas empresas ainda encontram dificuldades na contratação e adaptação de funções para esse público, tornando essencial um programa estruturado que ofereça apoio tanto para os trabalhadores quanto para os empregadores (Wehman, 2017; Luecking, 2021; Mello; Nuernberg, 2012).

Diferente de outras formas de inserção laboral, o emprego apoiado busca não apenas garantir a contratação, mas também proporcionar condições para que a

pessoa desenvolva suas habilidades e alcance maior autonomia no exercício de suas funções (Luecking, 2021; Wehman, 2017).

Baseado nos princípios da inclusão, autodeterminação e apoio personalizado, o Programa envolve etapas como o levantamento das necessidades de apoio, a elaboração e aplicação do plano de ensino em contexto educacional, bem como o planejamento centrado na pessoa para acompanhamento sistemático das necessidades de apoio e ensino das habilidades no ambiente de trabalho.

5.3 A QUEM SE DESTINA

O Programa de Emprego Apoiado Horizontes é destinado a jovens e adultos com deficiência intelectual, que possuem interesse em participar do mundo do trabalho.

5.4 OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Os objetivos educacionais do Programa são:

- Aprimorar habilidades pessoais, sociais e de comunicação;
- Desenvolver habilidades profissionais;
- Propiciar o fortalecimento das redes de apoio;
- Incentivar a Inclusão e participação ativa na sociedade;
- Promover a autonomia e o exercício da cidadania.

5.5 INSTRUMENTOS

O Programa de Emprego Apoiado Horizontes é composto pelos seguintes instrumentos:

- Resultados da SIS-A;
- Plano de Ensino Teórico/Prático em Contexto Educacional;
- Planejamento Centrado na Pessoa para acompanhamento das necessidades de apoio no ambiente do trabalho;
- Protocolos de Ensino no Contexto Laboral;
- Protocolos de Registro de Aprendizagem (PRA).

5.6 ETAPAS

O Programa de Emprego Apoiado Horizontes, desenvolvido nesta pesquisa, foi composto por 2 etapas:

5.6.1 Levantamento das necessidades de apoio

A primeira etapa para a execução do Programa de Emprego Apoiado Horizontes foi o levantamento das necessidades de apoio dos participantes da pesquisa, cujos dados foram coletados por meio da aplicação da Escala SIS-A e encontram-se descritos na Fase 1 desta pesquisa.

5.6.2 Elaboração e aplicação do plano de ensino teórico/prático em contexto educacional

Após identificação das necessidades de apoio, deu-se início a segunda etapa do Programa, com a elaboração de um Plano de Ensino teórico/ prático, que foi aplicado em contexto educacional. O Plano de Ensino foi dividido em 5 módulos, com seus respectivos componentes de ensino.

O primeiro módulo, denominado de “Proteção e Defesa”, teve como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades a serem aplicadas no cotidiano, desde a proteção física contra riscos e acidentes até a defesa dos próprios direitos em diferentes contextos. Os componentes de ensino foram as noções de identidade e noções de perigo (Wehman, 2013; Gautier, 2006; Schalock; Verdugo, 2002).

O segundo módulo, denominado “Comportamento no Contexto do Trabalho”, teve o objetivo de desenvolver habilidades socioemocionais e atitudes adequadas para a integração, produtividade e autonomia no ambiente profissional. Os componentes de ensino foram: cumprimentos, boas maneiras e respeito às normas locais de trabalho (Luecking, 2021; Cabral, 2013; Goleman, 1995).

O terceiro módulo, denominado “Uso do Transporte Público”, teve como objetivo desenvolver habilidades para planejar trajetos, identificar pontos de embarque e desembarque, utilizar cartões ou dinheiro, seguir normas de convivência, para a independência no deslocamento diário. O componente de ensino

foi: deslocamento utilizando transporte público (Wehman, 2013; Golledge, 1999; Rosenbloom, 2004).

O quarto módulo, denominado "Cumprimento aos Horários", teve como objetivo desenvolver a autonomia, responsabilidade e organização, facilitando a participação em atividades do cotidiano, como trabalho, estudo e compromissos sociais. O componente de ensino foi: reconhecimento e cumprimento aos horários (Luecking, 2021; Wehman, 2013; Fabri, 2010).

O quinto e último módulo, denominado "Uso do Sistema Monetário", teve como objetivo desenvolver a autonomia financeira, permitindo a compreensão de valores, a realização de pagamentos e o recebimento de troco. Os componentes de ensino foram: reconhecimento do sistema monetário brasileiro e aplicabilidade do dinheiro no contexto social (Ferreira, 2018; Wehman, 2013; Browder; Spooner, 2011; Sherraden, 2010).

O QUADRO 13 apresenta o Plano de Ensino teórico/prático, que foi aplicado em contexto educacional, com a descrição dos módulos, componentes de ensino, objetivos de aprendizagem, estratégias e descrição dos materiais.

QUADRO 13 - PLANO DE ENSINO TEÓRICO/ PRÁTICO EM CONTEXTO EDUCACIONAL

(Continua)

MÓDULO 1	COMPONENTES	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	MATERIAIS
PROTEÇÃO E DEFESA	- Noções de Identidade.	- Reconhecer nome e sobrenome, idade, nome dos responsáveis.	- Entrevistas de Identidade: Realizar entrevistas em duplas, com base em um roteiro de perguntas, elaborado com imagens. As perguntas serão sobre o nome e sobrenome (imagem de uma pessoa), idade (imagem de um bolo de aniversário), nome dos responsáveis (imagem de um homem e uma mulher). Depois, trocam-se as duplas e as entrevistas iniciam novamente, até que todos os estudantes passem por todos os colegas.	- Roteiro de perguntas, elaborado com imagens.
			- Linha do tempo pessoal: Solicitar aos estudantes que, com ajuda de seus responsáveis, separem fotos de acontecimentos marcantes desde o seu nascimento até o momento atual, por exemplo, o ano em que nasceram, eventos importantes, aniversários, entre outros. Auxiliá-los a montar a sua própria linha do tempo desde o ano de seu nascimento até o ano atual, e assim, levá-los à percepção da quantidade de anos que cada um possui em tempo cronológico.	- Fotos dos estudantes.

			- Círculo de Discussão sobre Idade: Facilitar um círculo de discussão sobre as diferentes idades, em que os estudantes possam compartilhar seus pensamentos e sentimentos sobre o processo de juventude, fase adulta e/ou envelhecimento e como percebem a si mesmos em diferentes idades. Ao final, reforçar qual é a idade de cada estudante.	-
		- Reconhecer endereço residencial, número de telefone.	- Visitas Virtuais à Casa: Realizar visitas virtuais (Google Maps) à casa de cada estudante. Durante essas visitas, incentivar os estudantes a descreverem suas casas, sua vizinhança e como chegar lá.	- Projetor. - Computador.
			- Conhecendo o bairro: Imprimir um mapa grande do município onde os estudantes residem, organizado apenas pelos bairros. Em seguida, auxiliá-los a identificar qual é o bairro que residem e realizar uma marcação no mapa (com lápis de cor, tintas ou colagens). Realizar perguntas de quais são os pontos de referência que há em seu bairro, que ficam próximos às suas casas,. Solicitar que realizem desenhos de como é a sua rua e o que tem próximo a ela, lembrando os pontos de referências já citados.	- Impressão do mapa do município. - Papel sulfite ou kraft. - Lápis de cor, tintas ou colagens.

--	--	--

- Meu endereço: No primeiro momento, com o auxílio dos responsáveis, pedir para realizarem uma visita guiada pela rua em que residem, até encontrarem a placa com o nome da rua. Neste momento, tirar uma foto com o celular, que servirá de base para o próximo passo. Orientar o responsável que realizará a visita guiada, a reforçar o nome da rua por diversas vezes, no intuito de ajudar na memorização. Ao chegar em casa, o responsável auxiliará na identificação do número da residência, podendo tirar outra foto. No segundo momento, o responsável junto ao estudante, farão a busca de correspondências para comparar o nome e número da residência com as fotos tiradas na visita guiada. Assim, reforçar a informação repetindo o nome da rua e número da casa. No terceiro momento, pedir para preencher o cartão de identificação com o endereço para ser entregue na próxima aula. O cartão de identificação já terá sido elaborado pela escola e entregue no dia anterior, contendo os itens: nome completo, idade, bairro, nome da rua e número da casa. No próximo encontro, cada estudante fará o relato de como foi a visita guiada, apresentará seu cartão de identificação e será solicitado que reproduzam qual é o nome da rua e número de sua casa.

- Celular.
- Correspondências
- Cartão de identificação

	<p>- Noções de perigo.</p>	<p>- Identificar situações perigo.</p>
--	----------------------------	--

de	<p>- Promover uma discussão/reflexão em grupo sobre diferentes cenários de emergência e quais números devem ser discados em cada situação. Para os estudantes que fizerem uso do celular, auxiliá-los a identificar e/ou cadastrar no teclado quais são os números emergenciais, como: Samu, Polícia, Bombeiro e contato dos responsáveis.</p>	<p>- Celular.</p>
	<p>- Reconhecendo Situações de Perigo: Apresentar figuras que representam situações de perigo na vida cotidiana, como atravessar a rua sem olhar, aceitar alimentos ou convites de estranhos, segurar ou transportar objetos a pedidos de estranhos. Discutir cada situação com os estudantes e pedir para eles discutirem estratégias para se afastarem ou se defenderem destas situações.</p>	<p>- Figuras com representações de perigo.</p>
	<p>- Role-playing: Encenar situações de perigo por meio de role-playing, onde os estudantes possam praticar como devem agir para se manterem seguros. Por exemplo, simular a abordagem de uma pessoa estranha que faz um convite para que o acompanhe, discutindo o que fazer para se defender dessa situação.</p>	<p>-</p>

		<p>- Andar na calçada atravessar a rua segurança.</p>
--	--	---

e em	<p>- Realizar uma roda de conversa sobre a importância do cuidado ao circular pelas ruas. Trazer para a discussão quais são os riscos de andar pelas ruas sem observar atentamente o que está ao entorno, exemplificando algumas situações. Estimular que os estudantes também tragam exemplos destas situações de risco e, principalmente, formas de prevenção.</p>	-
	<p>- Apresentar figuras ou fotos de alguns sinais de trânsito e placas que são importantes para a circulação nas ruas. Para cada figura apresentada, destacar qual é o objetivo desta sinalização e como deve-se conduzir diante delas.</p>	- Figuras ou fotos dos sinais de trânsito.
	<p>- Realizar um passeio ao entorno da escola, a fim de identificar os sinais e placas de trânsito, bem como ensiná-los a andar pela calçada atentamente; realizar a travessia na faixa indicada, olhando com atenção para os dois lados; observar a marcação da calçada que indica o local para pedestres e para ciclistas; observar onde há guia rebaixada indicada para cegos ou pessoas com baixa visão; não fazer uso de celular ou fones de ouvido ao circular pela rua.</p>	-

		<p>- Proteção contra exploração sexual.</p>
--	--	---

<p>- Histórias sociais: Elaborar histórias sociais que ilustram diferentes contextos relacionados à exploração sexual, discutindo estratégias de defesa pessoal.</p>	<p>- papel para a elaboração das histórias sociais. - Computador e impressora</p>
<p>- Apresentar ilustrações que representam os corpos masculino e feminino para que identifiquem quais partes do corpo não devem ser tocadas sem autorização ou consentimento. Neste momento, serão entregues três placas pequenas para cada estudante: uma placa vermelha (“proibido tocar”); uma placa amarela (“atenção, cuidado”); uma placa verde (“pode tocar”).</p>	<p>- Papel sulfite. - Impressora. - Plastificadora.</p>
<p>- Ao mostrar cada parte do corpo, os estudantes deverão levantar uma placa que representa aquilo que eles identificam como correto, por exemplo, se for tocado na mão poderão levantar a placa verde. Porém, no caso de levantarem uma placa equivocada, fazer a mediação e reflexão com o grupo.</p>	
<p>- Apresentar os cartazes dos bonecos novamente, para que agora os estudantes sinalizem nos bonecos quais partes podem ou não ser tocadas. Para isso, serão entregues círculos vermelhos, amarelos e verdes.</p>	

(Continuação)

			<ul style="list-style-type: none"> - Confeccionar uma caixa intitulada “Caixa da Revelação” e conversar com o grupo no caso de haver ou já ter ocorrido situações de exploração sexual, eles poderão relatar a partir de desenhos e colocar na caixa para uma conversa individual com um profissional da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel sulfite de gramatura de 180.
			<ul style="list-style-type: none"> - Orientar os estudantes que a revelação poderá ser feita também na escola, considerando que muitos casos de abuso sexual ocorrem nos próprios lares, conforme pesquisas realizadas. 	
		<p>Proteção contra outras formas de exploração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oficinas de conscientização sobre direitos e deveres: discutir sobre os direitos básicos das pessoas com deficiência intelectual, incluindo o direito à segurança, autonomia e dignidade, possibilitando que os estudantes compartilhem experiências, aprendam de maneira colaborativa e desenvolvam estratégias de enfrentamento conjuntas. - Treinamento em comunicação assertiva: Realizar discussão acerca da importância de comunicar-se assertivamente para expressar sentimentos, desejos, opiniões e necessidades. Realizar role-playing para fixar a informação aprendida. 	<ul style="list-style-type: none"> -

MÓDULO 2	COMPONENTES	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	MATERIAIS
COMPORTAMENTO NO CONTEXTO DO TRABALHO	- Cumprimentos e boas maneiras.	- Utilizar vocabulário adequado.	- Realizar uma conversa com o grupo sobre maneiras adequadas no convívio social, como formas de cumprimento ao encontrar pessoas, se despedir de forma adequada, cumprimento ao chegar no trabalho, entre outras situações rotineiras.	-
			- Dinâmica dos cumprimentos: Dividir os estudantes em duplas e entregar às duplas figuras ou fotos de cenários diferentes, como: trabalho, festa, igreja, hospital, encontro com amigos, encontro com um desconhecido. Cada dupla irá praticar o cumprimento adequado para cada situação. Depois, as duplas trocaram de cenários até que os cenários passem por todos os estudantes.	- Impressora - Figuras ou fotos, de cenários diferentes
			- Jogo dos cumprimentos: Realizar um jogo de cartas em que cada carta contenha um tipo de cumprimento escrito e/ou desenhado. Deixar exposto um painel com diversos contextos sociais, como cumprimento a um amigo, um familiar, um estranho. Cada estudante levará as cartas até o painel colando as cartas nos contextos apropriados.	- Papel sulfite - Impressora - Plastificadora

			<ul style="list-style-type: none"> - Dramatização de contextos sociais: Organizar os estudantes em roda, levantar uma placa com uma figura ou foto de alguma situação social e elencar uma dupla de estudante por vez para que dramatizam um cumprimento adequado aquele contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Figuras e fotos. - Papel sulfite. - Impressora.
		<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar vestimentas adequadas de acordo com as normas sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover discussão sobre o uso de roupas de acordo com os ambientes frequentados. Estimular que realizem falas sobre o que acham adequado para cada ambiente e auxiliá-los nesta percepção. 	<ul style="list-style-type: none"> -
			<ul style="list-style-type: none"> - A partir de recortes de revistas, com imagens de pessoas trajadas para diferentes ambientes, os estudantes deverão indicar quais seriam os contextos indicados para o uso das vestimentas. Estes contextos são apresentados aos estudantes, em folhas sulfite. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recortes de revista com pessoas trajadas para diferentes ambientes - Folhas sulfites com diferentes contextos
			<ul style="list-style-type: none"> - Escolhendo vestuários: Deixar à disposição cabides ou manequins e diferentes estilos de peças de roupas e calçados. Apresentar um cenário no formato de um grande cartaz com foto, por exemplo, o cenário de um local de trabalho e solicitar que vistam os manequins com roupas e calçados adequados ao ambiente de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cabides ou manequins - Peças de roupas e calçados. - Cartazes dos cenários.

	<ul style="list-style-type: none">- Utilizar vestimentas adequadas de acordo com a percepção climática.
--	---

<p>- Inicialmente, levar os estudantes no espaço externo da escola para observar como está o clima. Realizar esta ação em todos os dias da semana e sinalizar, a partir do uso de figuras, indicando como está o clima com o apoio do calendário de percepção climática. Quando estiver calor, usar uma figura com o sol, nos dias de chuva, utilizar a imagem de nuvens com pingos de chuva, e assim, sucessivamente.</p>	<p>- Papel sulfite.</p> <p>- Impressora.</p> <p>- Figuras sobre o clima.</p>
<p>- Para cada dia da semana, após a observação climática, estimulá-los a perceber qual é o tipo de roupa adequada para o dia. Por exemplo, usar blusa e calça se estiver frio; usar camiseta se estiver calor; levar guarda-chuva nos dias nublados e chuvosos.</p>	<p>-</p>
<p>- Utilizar os manequins ou cabides e diferentes tipos de roupas para simular a vestimenta de acordo com os cartazes das diversas situações climáticas que serão apresentadas por fotos ou vídeos. Esta atividade poderá ser feita individualmente ou em duplas.</p>	<p>- Cabides.</p> <p>- Manequins.</p>

		<p>- Compreender os limites do contato físico.</p>
--	--	--

<p>es do</p>	<p>- Dinâmica do espaço pessoal: Pedir que os estudantes fiquem em pé e bem afastados um do outro. Em seguida, pedir que vão em direção a um colega e parem frente a ele em um espaço em que percebam que o espaço do outro ou seu próprio espaço foi invadido.</p> <p>Para auxiliá-los nesta percepção, no segundo momento da dinâmica, poderão ser colocados bambolês no chão e pedir que cada estudante permaneça em pé dentro do espaço do bambolê e realizar novamente a dinâmica.</p>	<p>- Bambolês</p>
	<p>- O mediador escolherá um ou dois estudantes para ficar próximo a ele enquanto os demais estudantes sentam-se ao redor para observar. O mediador simula situações de limite de contato físico adequadas, por exemplo, iniciar uma conversa com uma distância apropriada. E simula também situações inadequadas, por exemplo, conversar e tocar constantemente a mão no braço da pessoa, ou abraçá-la de forma inesperada. Para ambas as situações, os estudantes, deverão sinalizar se a situação é adequada ou inadequada, levantando as plaquinhas de “positivo” ou “negativo”. Em cada situação, o mediador fará explicações do contexto, auxiliando na percepção e compreensão de boa conduta.</p>	<p>- Papel sulfite</p> <p>- Impressora</p> <p>- Plaquinhas: Positivo e negativo</p>

		- Compreender a maneira adequada de manifestar sentimentos.	- Histórias de vida: Contar histórias que retratam diferentes situações cotidianas, onde estão presentes sentimentos de diferentes tipos e intensidades.. Após a apresentação das histórias,, discutir com os estudantes sobre os sentimentos experimentados pelos personagens das histórias e pensar estratégias para manifestação das emoções.	- Histórias de vida
		- Compreender momentos oportunos de fala, bem como o teor da conversa.	- Esperar a minha vez: Criar situações fictícias onde os estudantes devem identificar quando é apropriado falar e quando é melhor esperar. Eles podem praticar essa habilidade em um ambiente seguro e de apoio.	-
	- Respeito às normas locais de trabalho	- Identificar e respeitar horários de intervalo.	- Apresentar ao estudante a quantidade de tempo de seus horários de intervalos, como horários de almoço e horário de lanche/café. A partir desta apresentação, auxiliá-lo com uma rotina visual para compreensão da passagem do tempo, contendo suas atribuições e seus intervalos. Nesta rotina, além das figuras, deixar descrito os horários para que o estudante possa acompanhar com o uso do relógio digital.	- Rotina visual; - Relógio digital.

		<p>- Identificar o banheiro para uso no trabalho (feminino e masculino).</p>
--	--	--

<p>- Explicar aos estudantes que nos diversos ambientes públicos e privados geralmente os sanitários são divididos pelos gêneros masculino e feminino e que eles costumam ser sinalizados por placas.</p>	<p>- Papeis coloridos, revistas para recortes, barbante, canetinhas, lápis de cor, tesoura, cola, papel cartolina;</p> <p>- Quizz interativo.</p>
<p>- Propor ao grupo a confecção de placas para sinalização dos sanitários, a partir da criatividade de cada um. Após, pedir que os estudantes apresentem suas placas ao grupo e relatem se a placa indica o uso dos sanitários para mulheres ou para homens.</p>	
<p>- Realizar um quiz interativo com perguntas sobre as diferenças dos banheiros masculinos e femininos, como as cores das placas, formatos, figuras, símbolos, bem como as normas de uso. As perguntas podem ser respondidas em grupo ou individualmente.</p>	
<p>- Caça ao tesouro: propor uma caça ao tesouro, em que os objetos escondidos serão as placas de banheiros feminino e masculino, com os mais diversos formatos, símbolos e cores. Assim que as placas forem encontradas, os estudantes organizarão as placas colando-as em dois cartazes grandes, segmentando-as nas portas correspondentes.</p>	

		<p>- Reconhecer e utilizar o local e horário adequados para alimentação.</p>
--	--	--

<p>- Conversar com o grupo de estudantes que, para melhor organização e convivência das pessoas, é importante que sejam organizados locais apropriados para certas atividades, bem como definir horários e momentos adequados para cada situação.</p>	<p>- Cronograma visual com fotos ou figuras;</p> <p>- Despertador do celular.</p>
<p>- Levá-los a refletir que, por exemplo, para realizar a alimentação há locais adequados como: utilizar refeitórios nos espaços da escola ou do trabalho; alimentar-se em restaurantes, lanchonetes, bares; realizar as refeições na cozinha ou sala de jantar.</p>	
<p>- Relembra-los que, os momentos de alimentação, precisam ser organizados a partir de horários determinados para manutenção da saúde e organização da rotina diária.</p>	
<p>- Realizar um cronograma visual, com fotos ou figuras, que indiquem as ações diárias, incluindo os momentos de alimentação.</p>	
<p>- Para melhor compreensão do tempo determinado para a alimentação, poderá ser realizado o uso de recursos tecnológicos para marcação do tempo, como: despertador do celular ou o aplicativo "mouse timer".</p>	

MÓDULO 3	COMPONENTES	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	MATERIAIS
USO DO TRANSPORTE PÚBLICO	-Deslocamento utilizando transporte público.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o horário do ônibus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar histórias sociais com passo a passo das ações que devem ser realizadas para a utilização do transporte público, como: pesquisar o nome da linha do ônibus para o destino desejado; qual o ponto mais próximo da residência; horário que o ônibus passa no ponto escolhido; uso do passe livre ao embarcar no ônibus; lugares acessíveis; local de chegada com observando pontos de referência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel para construção das histórias sociais
		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o local de embarque e desembarque. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula em campo: Propor um trajeto guiado para vivências práticas desde o planejamento do trajeto até a realização de todo o percurso, identificando o local de embarque, nome da linha do ônibus, uso do passe livre, formas de autocuidado no ônibus (segurar-se, usar cinto de segurança), busca por assentos acessíveis, observação do trajeto, identificação de pontos de referência, identificação do local de desembarque. Realizar o percurso inverso para retorno ao local de partida. 	-
		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o nome/ número do ônibus. 		
		<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o passe livre. 		
		<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os assentos preferenciais. 		
		<ul style="list-style-type: none"> - Na falta do assento, reconhecer espaços que mantenham a segurança durante o deslocamento. 		

MÓDULO 4	COMPONENTES	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	MATERIAIS
CUMPRIMENTO AOS HORÁRIOS	- Reconhecimento e cumprimento aos horários.	- Identificar as horas.	- Confeccionar um relógio de papelão ou papel de gramatura 180, com ponteiros móveis. Utilizar o relógio como base para ensinar a passagem do dia, a partir dos minutos e horas.	- Papelão ou papel de gramatura 180; - Relógio; - Canetinhas; cola e tesoura; - Caixa; - Folhas de papel coloridas
			- Jogo Relógio Divertido: Construir um tabuleiro, em que cada casa contenha um horário, formado por horas exatas e/ou horas e minutos. Na casa em que o jogador parar, deverá dizer a hora e acertá-la no relógio de papelão confeccionado.	
			- Em uma caixa, deixar dispostas várias cartas com diferentes horários registrados em cada uma delas. Cada estudante deverá retirar uma carta e dizer qual a hora registrada e representará este horário no relógio de papelão.	
			- Simular situações reais em que seja estimulado o uso do relógio digital, por exemplo, pedir para um estudante verificar que horas são naquele exato momento; avisar quando faltar 5 minutos para o lanche, entre outras.	

		- Reconhecer o horário de entrada e saída do trabalho.	- Relógio Ponto: Simular o registro de entrada e saída do trabalho, utilizando um relógio ponto. Cada estudante deverá identificar e marcar os horários corretos de entrada e saída em cartões ou fichas.	- Relógio ponto; - Cartolina; - Canetinhas.
			- Os estudantes poderão ser levados à observação do uso do relógio ponto (real) disposto aos servidores da escola.	
			- Jogo da Memória: Criar pares de cartas com horários de entrada, intervalo e saída, simulando horários de trabalho.	- Cartolina; - Canetinhas.
			- Caderno das horas: Pedir aos estudantes, que ao longo de uma semana, anotem os horários de entrada e saída em diferentes atividades da rotina (escola, igreja, terapias, passeios).	- Caderno pequeno; - Caneta ou lápis.
		- Cumprir a carga horária de trabalho.	- Realizar encenação de um ambiente de trabalho, em todo o período da aula, com média de duração de aproximadamente 4 horas. Esta ação será previamente combinada com os estudantes.	- Relógio digital.
			- Os horários (entrada, intervalo e saída) estarão dispostos em um painel visível, para auxiliá-los na compreensão.	

MÓDULO 5	COMPONENTES	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	MATERIAIS
USO DO SISTEMA MONETÁRIO	- Reconhecimento do sistema monetário brasileiro.	- Reconhecer os centavos e os reais.	- Conhecendo as Moedas e Notas: Fornecer um conjunto de moedas e notas e pedir aos estudantes para classificarem por tipo e valor, separando em bandejas.	- Dinheiro sem valor. - Bandejas
			- Jogo da Memória: Elaborar cartas com imagens de dinheiros em um lado e seus valores correspondentes no outro.	- Papel sulfite - Impressora e Plastificadora
	- Aplicabilidade do dinheiro no contexto social.	- Reconhecer o valor do dinheiro.	- Lista de Compras: Os estudantes deverão folhear os encartes de propagandas de mercado e selecionar produtos que gostariam de comprar, fazendo um recorte ou marcando com caneta os itens que deseja comprar, criando assim uma lista.	- Encartes de mercado. - Canetas - Tesouras
			- Caixa de supermercado: A partir dos itens escolhidos nos encartes, os estudantes irão simular o processo de pagamento no caixa, fazendo uso de dinheiro e cartão de crédito.	- Dinheiro sem valor; - Máquina de cartão de crédito do jogo Banco Imobiliário;
		- Comparação de Preços: Entregar diferentes encartes de supermercados e solicitar que encontrem itens semelhantes, comparem os preços e identifiquem os produtos mais baratos.	- Encartes de supermercados - Canetas	

5.6.3 Planejamento Centrado na Pessoa para acompanhamento das necessidades de apoio no ambiente do trabalho

Após realizadas as avaliações das necessidades de apoio, bem como a elaboração e aplicação do plano de ensino teórico/prático em contexto educacional, deu-se início à elaboração e aplicação do Planejamento Centrado na Pessoa.

O Planejamento Centrado na Pessoa³ com deficiência intelectual foi elaborado de maneira personalizada e levou em conta as necessidades, preferências e habilidades individuais, tendo sido construído de maneira colaborativa pelo estudante, seus responsáveis legais, escola e empresa participante.

O Planejamento Centrado na Pessoa abrange estratégias de ensino individualizadas, pautadas na abordagem integrativa da deficiência intelectual, que possibilitem o alcance de objetivos a curto, médio e longo prazo (Schalock *et al.*, 2021; O'Brien, 2002; Holburn; Vietze, 2002).

O documento apresentado a seguir foi elaborado conforme modelo proposto pela AAIDD (Schalock *et al.*, 2021), que orienta que o Planejamento Centrado na Pessoa deve levar em conta 5 dimensões principais: capacidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interações e papéis sociais; saúde e contexto médico; contexto ambiental e pessoal.

A AAIDD (Schalock *et al.*, 2021) ainda orienta que os principais elementos do planejamento devem contemplar: avaliação do nível de apoio; definição de objetivos pessoais; identificação e fornecimento de apoios; acompanhamento e ajustes.

Com base nestas informações, foi elaborado o Planejamento Centrado na Pessoa com Deficiência Intelectual para acompanhamento das necessidades de apoio no ambiente de trabalho, cujo modelo está apresentado a seguir (QUADRO 14):

³ Segundo a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010), é uma abordagem que coloca a pessoa com deficiência intelectual no centro das decisões sobre sua própria vida. O objetivo é garantir que o apoio e os serviços prestados sejam personalizados, inclusivos e baseados nas preferências, necessidades e aspirações do indivíduo.

QUADRO 14 - PLANEJAMENTO CENTRADO NA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA ACOMPANHAMENTO DAS NECESSIDADES DE APOIO NO AMBIENTE DE TRABALHO

(Continua)

IDENTIFICAÇÃO	
Nome:	
Data de nascimento:	Idade:
Preferências e interesses profissionais:	
Rede de apoio (família, amigos, profissionais envolvidos):	
Aspectos de saúde:	Medicamentos:
Endereço:	
Contato/s de referência:	
PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	
Habilidades e pontos fortes:	
Áreas que precisam de desenvolvimento:	
Estratégias de aprendizagem (Ex.: instruções visuais, reforço positivo, aprendizagem prática):	
Experiências anteriores, se houver:	

(Continuação)

OBJETIVOS PROFISSIONAIS E EXPECTATIVAS	
Objetivos a curto prazo (até 6 meses):	
Objetivos a médio prazo (6 meses a 2 anos):	
Objetivos a longo prazo (acima de 2 anos):	
Áreas de interesse:	
Objetivos profissionais:	
Expectativas:	
NECESSIDADES DE APOIO NO TRABALHO	
Apoio na comunicação? () SIM () NÃO	De que forma?
Apoio na mobilidade? () SIM () NÃO	De que forma?
Apoio nas relações () SIM () NÃO	De que forma?
Apoio na aprendizagem? () SIM () NÃO	De que forma?
Adaptações no ambiente, recursos e materiais:	

(Continuação)

Habilidades e pontos fortes:

Áreas que precisam de mais apoio:

PLANO DE DESENVOLVIMENTO

Habilidades pessoais que precisam ser desenvolvidas:

Habilidades técnicas que precisam ser desenvolvidas:

Treinamentos necessários:

Estratégias de aprendizagem e apoios a serem utilizados:

(Conclusão)

AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO	
Periodicidade das reuniões de acompanhamento:	
Indicadores de progresso:	
Plano de ajustes:	
Data de elaboração deste plano:	Prazo de validade deste plano:
ASSINATURAS	
_____	_____
Estudante	Responsáveis
_____	_____
Orientador (escola)	Orientador (empresa)

FONTE: A Autora (2024).

5.6.4 Intervenção no contexto laboral

A partir da análise dos resultados das avaliações das necessidades de apoio, da implementação do plano de ensino teórico/prático em ambiente educacional e da aplicação do Planejamento Centrado na Pessoa, foram desenvolvidos protocolos de ensino específicos para cada função laboral estabelecida.

As funções laborais foram estabelecidas com base nas habilidades, interesses e oportunidades de trabalho alcançadas. Elas foram divididas em 4 blocos de função: função de auxiliar administrativo, função de auxiliar de cozinha, função de auxiliar de meio-ambiente e função de auxiliar desportivo.

Esses protocolos tiveram como objetivo principal estruturar o ensino das atividades profissionais, detalhando as tarefas a serem desempenhadas, suas etapas e a cadeia de comportamentos esperados, ou seja, que possibilitem uma aprendizagem mensurável.

A aprendizagem mensurável no contexto do Emprego Apoiado refere-se à necessidade de definir objetivos claros, acompanhar o progresso dos trabalhadores com deficiência e utilizar métodos de avaliação para garantir o desenvolvimento contínuo.

Desta forma, cada protocolo foi elaborado de maneira sistemática e individualizada, considerando as características e necessidades dos participantes da pesquisa. Para cada uma das funções, as atividades foram organizadas em sequências, facilitando o processo de aprendizagem e garantindo maior clareza na execução das tarefas.

No protocolo direcionado à função administrativa, foram detalhados procedimentos como: organização de documentos, digitalização, arquivamento e atendimento básico, incluindo o uso de sistemas informatizados e a comunicação com a equipe. O ensino dessas habilidades enfatizou o uso de instruções claras, modelos visuais e estratégias de reforço positivo para garantir a assimilação e autonomia progressiva do trabalhador.

Para a função de auxiliar de cozinha, o protocolo contemplou atividades como: higienização e preparo de alimentos, organização da mobília, descarte correto de resíduos e boas práticas de segurança alimentar. A sequência de ensino foi estruturada com base na modelagem de comportamentos, na repetição e no uso de apoio visual para facilitar a compreensão das etapas envolvidas.

O protocolo para a função de auxiliar do meio ambiente abrangeu tarefas relacionadas à manutenção de espaços, gestão adequada de resíduos, separação de materiais recicláveis e conservação de áreas comuns. Foram construídas estratégias de ensino que priorizaram a aprendizagem prática, com feedback imediato.

Já o protocolo para a função de auxiliar desportivo contemplou atividades relacionadas ao atendimento ao público, auxílio na realização de eventos e assistência em treinamentos.

Os protocolos a seguir apresentam as tarefas esperadas para cada participante e suas respectivas etapas, a definição de cada tarefa, bem como a cadeia de comportamentos esperados (QUADROS 15, 16, 17, 18 e 19).

A operacionalização proposta pelos protocolos garante a padronização dos procedimentos, permitindo que os métodos empregados sejam replicáveis e aplicáveis em diferentes contextos.

Dessa forma, a estrutura metodológica favorece a generalização dos resultados, possibilitando que outros pesquisadores utilizem os protocolos como referência para investigações futuras.

Além disso, a sistematização das etapas contribui para a validação científica das estratégias adotadas, ampliando o impacto da pesquisa na construção de conhecimento sobre inclusão e desenvolvimento de habilidades no contexto do trabalho e da vida cotidiana.

QUADRO 15 - PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR ADMINISTRATIVO

(Continua)

PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR ADMINISTRATIVO			
TAREFA	ETAPAS DA TAREFA	DEFINIÇÃO	COMPORTAMENTOS ESPERADOS
Atendimento ao público interno	1. Conhecimento da instituição na qual trabalha.	Refere-se à compreensão abrangente das características, operações e estrutura da organização onde está empregado.	<ul style="list-style-type: none"> - Ter as informações básicas da instituição, como nome, infraestrutura, serviços, nome da chefia, horário de trabalho. - Conhecer os colegas (nome, função e onde se localizam); - Conhecer os departamentos (o que realizam e onde se localizam).
	2. Identificação da necessidade do colega de trabalho.	Refere-se ao processo de compreender e determinar as demandas ou requisitos específicos que um colega tem em um determinado momento. Isso envolve ouvir atentamente, fazer perguntas esclarecedoras e interpretar informações para entender claramente o que o colega precisa, seja para resolver um problema, obter informações, ou receber apoio em uma tarefa. O objetivo é garantir que a solicitação do colega seja bem compreendida e que a resposta ou solução adequada seja fornecida de maneira eficiente e eficaz.	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar atentamente para entender o que o colega precisa; - Comunicar-se de maneira cortês; - Identificar os recursos necessário, determinando quais recursos, informações ou ferramentas são necessários para atender à solicitação do colega; - Proposição de soluções ou ações. Se uma necessidade pode ser resolvida diretamente, apresentar uma solução ou ação imediata. Se uma solicitação exigir de outro departamento ou pessoa, orientar o colega sobre os próximos passos e quem deve ser contatado.

Atendimento ao público externo	1. Acolhimento dos visitantes.	Envolve a coleta e gestão inicial de pessoas que chegam ao local de trabalho, garantindo que sejam bem recebidas, orientadas e encaminhadas, de acordo com o propósito de sua visita, de modo a propiciar que a experiência seja positiva e organizada.	<ul style="list-style-type: none"> - Receber e cumprimentar os visitantes, utilizando normas de cortesia; - Realizar a apresentação pessoal, dizendo o próprio nome e função que executa; - Solicitar as informações pessoais do visitante, como nome e motivo da visita.
	2. Direcionamento dos visitantes ao local/ pessoa correto/a.	Consiste em orientar e acompanhar os visitantes para que cheguem ao destino certo dentro da organização. Isso inclui confirmar o local ou a pessoa que o visitante precisa encontrar e fornecer instruções claras sobre como chegar lá.	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar ao visitante onde aguardar pelo atendimento; - Verificar internamente a possibilidade do atendimento junto à pessoa/ setor solicitado; - Acompanhar o visitante até o local/ pessoa solicitado; - Transmitir o recado para o visitante, no caso da impossibilidade do atendimento.
	3. Atendimento dos telefonemas.	Envolve responder a chamadas telefônicas de maneira profissional e cortês, identificando-se e cumprimentando o interlocutor. Essa função inclui ouvir atentamente a solicitação ou mensagem da pessoa que foi designada, fornecer informações precisas, transferir a chamada para o departamento ou pessoa adequada, ou repassar recados detalhados para serem repassados posteriormente.	<ul style="list-style-type: none"> - Atender as chamadas telefônicas com uma saudação padrão; - Ouvir com atenção o que a pessoa que ligou precisa, sem interrupção; - Confirmar o que ouviu, repetindo ou parafraseando a informação, para garantir que foi compreendido corretamente; - Despedida. Antes de encerrar, confirmar se a pessoa precisa de mais alguma coisa e

			<p>mencionar o que irá fazer para ajudá-la;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transferir chamadas; - Repassar recados; - Despedida. Encerrar a ligação de maneira educada, como "Obrigada pela ligação, tenha um bom dia!".
Gestão de documentos, correspondências e mercadorias/ materiais	1. Recebimento de documentos, correspondências e mercadorias/ materiais.	Refere-se ao processo de aceitação e registro de itens que chegam a uma organização. Esse processo é crucial para garantir que todos os itens sejam recebidos de forma adequada e que possam ser corretamente distribuídos ou armazenados.	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a inspeção visual, aceitar o/s item/s e fazer o registro; - Separar o/s item/s e classificá-lo/s, de acordo com o tipo e destino; - Distribuir/ encaminhar para o setor ou pessoa responsável, ou então reservá-los para armazenamento posterior.
	2. Organização de documentos, correspondências e mercadorias/ materiais.	Refere-se ao processo de armazenamento desses itens de forma sistemática para garantir fácil acesso.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar os itens em arquivos físicos específicos, como gavetas e pastas; - Utilizar etiquetas (códigos); - Armazenar de maneira organizada os itens em depósito; - Zelar pela organização, auxiliando no controle da entrada e saída dos itens armazenados.

	3. Envio de documentos, correspondências e mercadorias/materiais.	Refere-se ao processo de preparação, despacho dos itens que serão entregues aos destinatários, tanto dentro quanto fora da organização.	<ul style="list-style-type: none"> - Reunir e preparar os itens que serão enviados; - Embalagem: Colocar os itens em embalagens protegidas (ex: envelopes e caixas),, etiquetadas com o endereço do destinatário; - Entregar para a pessoa ou setor responsável.
Organização dos espaços	1. Organização da área de trabalho.	Refere-se ao processo de organizar e estruturar o próprio espaço onde as atividades profissionais são realizadas, de forma a promover a eficiência, a produtividade e o conforto	<ul style="list-style-type: none"> - Zelar pela iluminação, ventilação e ruídos adequados do ambiente; - Zelar pela limpeza do ambiente; - Manter o espaço organizado (mesa de trabalho, armários).
	2. Armazenamento dos itens relativos ao trabalho.	Refere-se ao processo de organizar e manter materiais, ferramentas, documentos e outros recursos utilizados no ambiente de trabalho de maneira que facilite seu acesso e uso.	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar os itens com base em sua natureza e uso (ex.: "Documentos Administrativos", "Suprimentos de Escritório", "Equipamentos Eletrônicos"); - Agrupar itens semelhantes; - Desenvolver um sistema de códigos ou etiquetas que facilite a identificação e a localização dos itens (por exemplo, códigos para documentos financeiros, materiais de marketing); - Escolha de recursos e mobiliários para o armazenamento. Selecionar estantes, gavetas, armários e caixas para armazenar os itens.

	3. Organização do local de trabalho como um todo.	Refere-se a apoiar e colaborar na estruturação e manutenção de um ambiente de trabalho eficiente e funcional para todos.	<ul style="list-style-type: none">- Auxiliar os colegas na organização e armazenamento de itens;- Auxiliar na organização de eventos internos, como preparar salas, distribuir materiais; carregar objetos e dar apoio durante o evento;- Auxiliar no arranjo de móveis e equipamentos.
--	---	--	---

FONTE: A Autora (2024).

QUADRO 16 - PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR DE COZINHA

(Continua)

PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR DE COZINHA			
TAREFA	ETAPAS DA TAREFA	DEFINIÇÃO	COMPORTAMENTOS ESPERADOS
Organização do espaço	1. Organização dos utensílios em locais designados.	Processo de arrumar e guardar todos os utensílios de cozinha (como facas, panelas, colheres, espátulas, etc.) em locais específicos e previamente determinados. Essa prática visa garantir que cada item esteja facilmente acessível e armazenado de maneira segura e eficiente, facilitando o fluxo de trabalho e contribuindo para a segurança do ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os locais específicos para cada tipo de utensílio, como gavetas, prateleiras ou apoios; - Utilizar corretamente os locais específicos para cada tipo de utensílio, como gavetas, prateleiras ou apoios; - Agrupar utensílios semelhantes ou relacionados em uma mesma área; - Devolver os utensílios ao seu local designado após o uso, evitando desordem.
	2. Organização dos equipamentos em locais designados.	Processo de posicionar e armazenar equipamentos de trabalho, como os eletrodomésticos, em locais específicos previamente determinados. Essa prática visa garantir que os equipamentos estejam facilmente acessíveis, devidamente conservados e que o espaço de trabalho permaneça seguro e funcional.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os locais específicos para cada tipo de equipamento, como gavetas, prateleiras ou apoios; - Utilizar corretamente os locais específicos para cada tipo de equipamento, como gavetas, prateleiras ou apoios; - Agrupar equipamentos semelhantes ou relacionados em uma mesma área; - Devolver os equipamentos ao seu local designado após o uso, evitando desordem.

	3. Organização do espaço destinado à refeição.	<p>Processo de arrumar e manter a área onde as refeições são feitas de forma ordenada e funcional. Esse espaço pode incluir mesas e cadeiras. A organização adequada garante um ambiente confortável, proporcionando uma experiência agradável durante as refeições.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Posicionar as mesas e cadeiras de forma que permita a circulação fácil e confortável das pessoas; - Assegurar que o espaço seja acessível e que os assentos sejam suficientes para o número de pessoas que utilizam o espaço; - Colocar talheres, pratos, copos e guardanapos em locais de fácil acesso, próximos às mesas ou em estações de autoatendimento organizadas.
Limpeza do espaço	1. Higienização das superfícies.	<p>Refere-se ao processo de limpeza e desinfecção das áreas de contato, como bancadas, mesas, pias, e outras superfícies de trabalho, para remover sujeiras, resíduos de alimentos, germes e bactérias. Essa prática é essencial para manter um ambiente seguro e higiênico, especialmente em locais onde alimentos são preparados ou consumidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a higienização da cozinha, utilizando os produtos e materiais necessários, retirando resíduos de alimentos, poeira, ou outras sujeiras visíveis das superfícies; - Realizar a higienização do espaço destinado à refeição, utilizando os produtos e materiais necessários, retirando resíduos de alimentos, poeira, ou outras sujeiras visíveis das superfícies; - Estabelecer uma rotina de higienização regular, especialmente em superfícies de contato frequente ou em áreas onde os alimentos são preparados.

	<p>2. Limpeza de utensílios e equipamentos.</p>	<p>Refere-se ao processo de lavar, desinfetar e secar corretamente todos os utensílios de cozinha (como panelas, talheres, tábuas de corte) e equipamentos (como liquidificadores, fogões, fornos) após o uso, a fim de remover resíduos de alimentos, gordura, sujeira e microorganismos. Essa prática é essencial para manter um ambiente de trabalho seguro, higiênico e eficiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retirar restos de alimentos, sujeira, ou outros resíduos sólidos dos utensílios e equipamentos antes de iniciar a lavagem. Isso pode ser feito raspando com espátulas ou utilizando água corrente para facilitar a remoção; - Lavar os utensílios e equipamentos utilizando produtos e materiais necessários, que ajudem a dissolver gorduras e remover sujeiras grudadas; - Garantir que áreas de difícil acesso, como cantos e ranhuras, sejam bem lavadas, especialmente em equipamentos que possuem várias partes móveis ou encaixáveis; - Secar os utensílios e equipamentos com panos limpos ou deixá-los secar ao ar livre.
	<p>3. Remoção de resíduos.</p>	<p>Refere-se ao processo de coletar, retirar e descartar corretamente materiais indesejados ou restos de atividades humanas, como sobras de alimentos, embalagens, papéis, e outros detritos. Essa prática é fundamental para manter a limpeza, a higiene, e a segurança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os diferentes tipos de resíduos (orgânicos, recicláveis, perigosos, etc.) e separá-los adequadamente para garantir um descarte correto. Utilizar lixeiras específicas para cada tipo de resíduo (coleta seletiva); - Depositar os resíduos nos locais de descarte designados, como contêineres de lixo; - Após a remoção dos resíduos, limpar e desinfetar as áreas onde eles estavam armazenados para evitar a proliferação de germes, odores desagradáveis, e atração de pragas.

Recebimento e armazenamento de mercadorias	1. Recebimento de mercadorias/ materiais.	Refere-se ao processo inicial de entrada de produtos, insumos ou materiais. Envolve a recepção física dos itens. Esse processo é fundamental para garantir que os materiais recebidos sejam devidamente registrados antes de serem armazenados ou utilizados.	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a inspeção visual, aceitar o/s item/s e fazer o registro; - Separar o/s item/s e classificá-lo/s, de acordo com o tipo e destino; - Distribuir/ encaminhar para o setor ou pessoa responsável, ou então reservá-los para armazenamento posterior.
	2. Inspeção e verificação de mercadorias/ materiais.	Refere-se ao processo de examinar os produtos, insumos ou materiais recebidos. Esse processo inclui a checagem da quantidade, qualidade, condição física, e conformidade dos itens, garantindo que estejam em perfeito estado para uso. A inspeção e verificação são etapas críticas no gerenciamento de estoque, pois ajudam a identificar e resolver discrepâncias, prevenindo problemas futuros.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar a contagem física dos itens para assegurar que o número de unidades recebidas corresponde ao registrado nos documentos; - Inspeccionar visualmente os materiais ou mercadorias para detectar danos, defeitos ou qualquer irregularidade que possa comprometer sua integridade ou funcionalidade; - Inspeccionar as embalagens para garantir que estão intactas e que os itens foram protegidos adequadamente durante o transporte.
	3. Armazenamento de mercadorias/ materiais.	Refere-se ao processo de armazenamento desses itens de forma sistemática, para garantir fácil acesso.	<ul style="list-style-type: none"> - Armazenar de maneira organizada os produtos resfriados em geladeira ou freezer; - Armazenar de maneira organizada os itens não resfriados em depósito; - Zelar pela organização, auxiliando no controle da entrada e saída dos itens armazenados.

Preparo dos alimentos	1. Lavagem de vegetais e frutas.	Refere-se ao processo de remover sujeiras, resíduos, pesticidas e microorganismos das superfícies de frutas e vegetais antes de seu consumo ou preparo. Esse processo é essencial para garantir a segurança alimentar e a qualidade dos alimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Reunir os materiais necessários, como uma pia limpa ou bacia, água corrente, escovas ou esponjas limpas (se necessário), e um escorredor para secar os alimentos; - Separar os vegetais e frutas de acordo com o tipo e o método de lavagem necessários. Algumas frutas e vegetais podem exigir cuidados especiais devido à sua textura ou casca; - Remover quaisquer sujeiras visíveis, como terra ou restos de folhas, com as mãos ou com uma escova de vegetais apropriada; - Lavar os vegetais e frutas sob água corrente fria para remover sujeiras e resíduos; - Utilizar escovas suaves ou esponjas (limpas e desinfetadas) para esfregar a superfície de frutas e vegetais com cascas mais rugosas, como batatas e cenouras, para remover sujeiras mais aderidas.
	2. Descascamento e corte simples.	Referem-se aos processos de remover a casca ou pele de alimentos e de cortar esses alimentos em partes menores, de forma básica e direta. Esses procedimentos são fundamentais na preparação de muitos pratos e ajudam a preparar ingredientes para o cozimento ou consumo.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar ferramentas apropriadas para o descascamento, como descascadores de legumes ou facas; - Lavar os alimentos antes de descascar para remover sujeiras e resíduos da superfície; - Realizar cortes simples, como rodela, cubos ou tiras. Para isso, posicionar o alimento de

			<p>forma segura e fazer cortes uniformes;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter os dedos da mão que segura o alimento dobrados, para evitar cortes acidentais e usar uma tábua de corte estável para evitar deslizamentos.
	3. Monitoramento do cozimento.	<p>Refere-se ao processo de observar e controlar o progresso de alimentos enquanto estão sendo cozidos, assados, fritos ou preparados de outras formas térmicas. Esse processo é essencial para garantir que os alimentos sejam cozidos de maneira adequada, atingindo a textura e o sabor desejados, e para assegurar que sejam seguros para o consumo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mexer ou virar os alimentos na panela, para que cozinhem uniformemente e não queimem; - Observar a cor, a textura, o aroma e a consistência dos alimentos enquanto estão sendo cozidos. Procurar sinais de que o alimento está cozido, como a mudança de cor ou a formação de crostas. Cheiros fortes ou queimados podem indicar que o alimento está pronto ou que precisa de atenção; - Ajustar a temperatura e a configuração dos equipamentos de cozimento, como fornos, fogões, e fritadeiras, conforme necessário para manter uma temperatura adequada e uniforme; - De maneira apropriada, provar o alimento para ajustar temperos ou verificar se o sabor está conforme o desejado.

Servimento	1. Entrega dos alimentos ou bebidas.	Refere-se ao processo de entregar e apresentar alimentos e bebidas às pessoas.	<ul style="list-style-type: none"> - Dispor os utensílios, pratos, talheres, copos e outros itens de forma organizada e adequada ao tipo de refeição; - Levar os pratos e bebidas diretamente para as pessoas, garantindo uma apresentação adequada e servindo com atenção; - Organizar e apresentar os alimentos em um buffet para que as pessoas possam se servir, mantendo a área limpa e reabastecida conforme necessário.
	2. Atendimento.	Refere-se ao conjunto de ações e serviços para atender às necessidades e expectativas das pessoas. Esse processo envolve interações diretas e indiretas, visando resolver problemas, fornecer informações, e garantir uma experiência satisfatória.	<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com as pessoas de forma cortês e profissional, respondendo a perguntas, e garantindo que suas necessidades sejam atendidas.
	3. Apresentação.	Refere-se ao processo de dispor e embelezar alimentos de maneira atraente e apetitosa antes de serem servidos. Este aspecto é fundamental não apenas para a estética da refeição, mas também para melhorar a experiência gastronômica e estimular o apetite.	<ul style="list-style-type: none"> - Arranjar os alimentos no prato ou na travessa de forma organizada e equilibrada, criando um visual atraente e harmonioso; - Utilizar técnicas adequadas de manuseio dos alimentos para evitar danos à apresentação e garantir que os alimentos sejam manipulados de forma segura; - Servir os alimentos com atenção, garantindo que a apresentação não seja comprometida durante o serviço.

QUADRO 17 - PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR ADMINISTRATIVO

(Continua)

PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR DO MEIO AMBIENTE			
TAREFA	ETAPAS DA TAREFA	DEFINIÇÃO	COMPORTAMENTOS ESPERADOS
Atendimento ao público interno	1. Conhecimento da instituição na qual trabalha.	Refere-se à compreensão abrangente das características, operações e estrutura da organização onde está empregado.	<ul style="list-style-type: none"> - Ter as informações básicas da instituição, como nome, infraestrutura, serviços, nome da chefia, horário de trabalho. - Conhecer os colegas (nome, função e onde se localizam); - Conhecer os departamentos (o que realizam e onde se localizam).
	2. Identificação da necessidade do colega de trabalho.	Refere-se ao processo de compreender e determinar as demandas ou requisitos específicos que um colega tem em um determinado momento. Isso envolve ouvir atentamente, fazer perguntas esclarecedoras e interpretar informações para entender claramente o que o colega precisa, seja para resolver um problema, obter informações, ou receber apoio em uma tarefa. O objetivo é garantir que a solicitação do colega seja bem compreendida e que a resposta ou solução adequada seja fornecida de maneira eficiente e eficaz.	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar atentamente para entender o que o colega precisa; - Comunicar-se de maneira cortês; - Identificar os recursos necessário, determinando quais recursos, informações ou ferramentas são necessários para atender à solicitação do colega; - Proposição de soluções ou ações. Se uma necessidade pode ser resolvida diretamente, apresentar uma solução ou ação imediata. Se uma solicitação de apoio exigir de outro departamento ou pessoa, orientar sobre os próximos passos e quem deve ser contatado.

	3. Assistência em tarefas administrativas.	Refere-se ao apoio fornecido para ajudar na execução de atividades e processos administrativos dentro de uma organização.	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar o colega a digitalizar documentos, - Ajudar o colega a tirar fotocópias; - Transmitir recados e/ou levar documentos e materiais de um setor para outro.
Atendimento ao público externo	1. Acolhimento dos visitantes.	Envolve a coleta e gestão inicial de pessoas que chegam ao local de trabalho, garantindo que sejam bem recebidas, orientadas e encaminhadas, de acordo com o propósito de sua visita, de modo a propiciar que a experiência seja positiva e organizada.	<ul style="list-style-type: none"> - Receber e cumprimentar os visitantes, utilizando normas de cortesia; - Realizar a apresentação pessoal, dizendo o próprio nome e função que executa; - Solicitar as informações pessoais do visitante, como nome e motivo da visita.
	2. Direcionamento dos visitantes ao local/ pessoa correto/a.	Consiste em orientar e acompanhar os visitantes para que cheguem ao destino certo dentro da organização. Isso inclui confirmar o local ou a pessoa que o visitante precisa encontrar e fornecer instruções claras sobre como chegar lá.	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar ao visitante onde aguardar pelo atendimento; - Verificar internamente a possibilidade do atendimento junto à pessoa/ setor solicitado; - Acompanhar o visitante até o local/ pessoa solicitado; - Transmitir o recado para o visitante, no caso da impossibilidade do atendimento.
	3. Atendimento dos telefonemas.	Envolve responder a chamadas telefônicas de maneira profissional e cortês, identificando-se e cumprimentando o interlocutor. Essa função inclui ouvir	<ul style="list-style-type: none"> - Atender as chamadas telefônicas com uma saudação padrão, como "Bom dia, [nome da instituição, em que posso ajudar?";

		<p>atentamente a solicitação ou mensagem da pessoa que foi designada, fornecer informações precisas, transferir a chamada para o departamento ou pessoa adequada, ou repassar recados detalhados para serem repassados posteriormente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir com atenção o que a pessoa que ligou precisa, sem interrupção; - Confirmar o que ouviu, repetindo ou parafraseando a informação, para garantir que foi compreendido corretamente. Por exemplo: "Então, você gostaria de falar com [nome da pessoa]?" - Despedida. Antes de encerrar, confirmar se a pessoa precisa de mais alguma coisa e mencionar o que irá fazer para ajudá-la; - Transferir chamadas; - Repassar recados; - Despedida. Encerrar a ligação de maneira educada, como "Obrigada pela ligação, tenha um bom dia!".
Gestão de documentos, correspondências e mercadorias/ materiais	1. Recebimento de documentos, correspondências e mercadorias/ materiais.	Refere-se ao processo de aceitação e registro de itens que chegam a uma organização. Esse processo é crucial para garantir que todos os itens sejam recebidos de forma adequada e que possam ser corretamente distribuídos ou armazenados.	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a inspeção visual, aceitar o/s item/s e fazer o registro; - Separar o/s item/s e classificá-lo/s, de acordo com o tipo e destino; - Distribuir/ encaminhar para o setor ou pessoa responsável, ou então reservá-los para armazenamento posterior.
	2. Organização de documentos, correspondências e mercadorias/	Refere-se ao processo de armazenamento	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar os itens em arquivos físicos

	materiais.	desses itens de forma sistemática para garantir fácil acesso.	<ul style="list-style-type: none"> - específicos, como gavetas e pastas; - Utilizar etiquetas (códigos); - Armazenar de maneira organizada os itens em depósito; - Zelar pela organização, auxiliando no controle da entrada e saída dos itens armazenados.
	3. Envio de documentos, correspondências e mercadorias/materiais.	Refere-se ao processo de preparação, despacho dos itens que serão entregues aos destinatários, tanto dentro quanto fora da organização.	<ul style="list-style-type: none"> - Reunir e preparar os itens que serão enviados; - Embalagem: Colocar os itens em embalagens protegidas (ex: envelopes e caixas), etiquetadas com o endereço do destinatário; - Entregar para a pessoa ou setor responsável.
Organização dos espaços	1. Organização da área de trabalho.	Refere-se ao processo de organizar e estruturar o próprio espaço onde as atividades profissionais são realizadas, de forma a promover a eficiência, a produtividade e o conforto	<ul style="list-style-type: none"> - Zelar pela iluminação, ventilação e ruídos adequados do ambiente; - Zelar pela limpeza do ambiente; - Manter o espaço organizado (mesa de trabalho, armários).
	2. Armazenamento dos itens relativos ao trabalho.	Refere-se ao processo de organizar e manter materiais, ferramentas, documentos e outros recursos utilizados no ambiente de trabalho de maneira que facilite seu acesso e uso.	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar os itens com base em sua natureza e uso (ex.: "Documentos Administrativos", "Suprimentos de Escritório", "Equipamentos Eletrônicos");

			<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver um sistema de códigos ou etiquetas que facilite a identificação e a localização dos itens (por exemplo, códigos para documentos financeiros, materiais de marketing); - Escolha de recursos e mobiliários para o armazenamento. Selecionar estantes, gavetas, armários e caixas apropriadas para armazenar os itens.
	3. Organização do local de trabalho como um todo.	Refere-se a apoiar e colaborar na estruturação e manutenção de um ambiente de trabalho eficiente e funcional para todos.	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar os colegas na organização e armazenamento de itens; - Auxiliar na organização de eventos internos, como preparar salas, distribuir materiais; carregar objetos e dar apoio durante o evento; - Auxiliar no arranjo de móveis e equipamentos.

FONTE: A Autora (2024).

QUADRO 18 - PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR DO MEIO AMBIENTE

(Continua)

PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR DO MEIO AMBIENTE			
TAREFA	ETAPAS DA TAREFA	DEFINIÇÃO	COMPORTAMENTOS ESPERADOS
Organização e armazenamento de equipamentos de jardinagem	1. Organização dos equipamentos.	Processo de dispor e arrumar as ferramentas e materiais utilizados na jardinagem de forma ordenada e sistemática.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar os equipamentos de acordo com suas funções, como ferramentas de corte (tesouras, podadores), ferramentas de escavação (pás, enxadas), e ferramentas de rega (mangueiras, regadores); - Inspecionar visualmente as ferramentas para identificar possíveis danos, como ferrugem ou desgaste, e sinalizar a necessidade de reparos.
	2. Limpeza e manutenção dos equipamentos.	Processo de cuidar e preservar as ferramentas e máquinas utilizadas em diversas atividades. Esse processo inclui a remoção de sujeira, resíduos e detritos, além da verificação e reparo de partes desgastadas ou danificadas, garantindo que os equipamentos estejam sempre em boas condições de uso e operando de maneira segura e eficiente.	<ul style="list-style-type: none"> - Limpar ferramentas de jardinagem após o uso, removendo sujeira e resíduos de plantas; - Secar as ferramentas limpas para evitar ferrugem, especialmente aquelas que foram molhadas durante o trabalho; - Aplicar lubrificante em partes móveis de ferramentas, como tesouras de poda, para garantir seu bom funcionamento.
	3. Armazenamento dos equipamentos em locais designados.	Refere-se à prática de guardar ferramentas, máquinas e outros materiais em espaços específicos e pré-determinados, organizados de maneira a garantir fácil acesso, segurança e conservação adequada. Essa prática envolve identificar e manter cada item em	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar as ferramentas em seus locais designados, como prateleiras, ganchos, ou caixas, garantindo que cada item esteja em seu devido lugar; - Colocar itens menores, como luvas, sementes, e peças de reposição, em caixas

		seu lugar designado, o que facilita a localização rápida, evita perdas e danos, e promove a eficiência no uso dos equipamentos.	organizadoras ou gavetas, mantendo-os categorizados e de fácil acesso; - Armazenar os equipamentos em locais secos e protegidos contra poeira, umidade, e outros fatores ambientais que possam causar danos.
Plantio de sementes e mudas	1. Preparação do solo para o plantio de sementes e mudas.	Refere-se ao conjunto de práticas realizadas para preparar adequadamente o terreno onde as sementes serão semeadas ou as mudas plantadas. Esse processo visa criar um ambiente favorável para o crescimento das plantas, garantindo que o solo esteja solto, bem drenado, nutrido e livre de obstáculos como pedras ou raízes. A preparação adequada do solo é essencial para promover a germinação das sementes, o desenvolvimento saudável das raízes, e o crescimento vigoroso das plantas.	- Distribuir fertilizantes ou adubos, para nutrir as plantas; - Misturar adubo ou compostos orgânicos no solo; - Fazer sulcos ou covas no solo, de acordo com a profundidade recomendada para o tipo de semente, garantindo que não sejam enterradas nem muito profundamente nem muito superficialmente.
	2. Colocação de sementes e mudas.	Refere-se ao processo de plantar sementes ou transplantar mudas no solo preparado, de acordo com técnicas específicas que asseguram a germinação das sementes e o crescimento saudável das plantas. Esse processo envolve a escolha do local adequado, a inserção das sementes ou mudas no solo, e a aplicação das condições necessárias para que as plantas se desenvolvam corretamente.	- Escolher áreas no jardim ou campo onde as sementes ou mudas receberão luz solar adequada, proteção contra ventos fortes, e terão espaço suficiente para crescer; - Determinar o espaçamento correto entre sementes ou mudas com base no tipo de planta, para evitar competição por luz, nutrientes e espaço à medida que crescem; - Colocar as sementes nos sulcos ou covas

			<p>preparados, em canteiros ou vasos, mantendo o espaçamento adequado entre elas, e cobri-las levemente com uma camada de solo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pressionar suavemente o solo sobre as sementes para garantir o contato entre o solo e as sementes, facilitando a absorção de umidade e promovendo a germinação.
	3. Rega de sementes e mudas.	<p>Processo de fornecimento de água às sementes recém-plantadas e às mudas para garantir que elas recebam a umidade necessária para a germinação e o enraizamento. A rega adequada é crucial para o desenvolvimento saudável das plantas, pois mantém o solo úmido, promove o crescimento das raízes e evita o ressecamento das sementes e mudas. Esse processo deve ser realizado com cuidado para evitar tanto o encharcamento quanto a falta de água.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Após a colocação de sementes ou mudas, regar suavemente o solo para garantir que as sementes sejam mantidas úmidas e que as mudas tenham um bom contato com o solo, facilitando o enraizamento; - Regar as mudas com regularidade, especialmente nos primeiros dias após o plantio, para garantir que as raízes recebam água suficiente para se desenvolverem e se fixarem no solo; - Aplicar uma camada fina de palha ou outro material orgânico sobre o solo para ajudar a conservar a umidade e proteger as sementes e mudas do calor excessivo.
Cuidado e embelezamento das plantas	1. Poda simples.	<p>Refere-se à prática básica de cortar ou remover partes específicas de uma planta, como ramos, folhas ou brotos, com o objetivo de melhorar a saúde da planta, controlar seu crescimento e estimular a produção de flores, frutos ou novos ramos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eliminar galhos ou folhas que estejam doentes, secos ou quebrados, prevenindo a propagação de doenças e pragas para o restante da planta; - Cortar ramos fracos ou mal posicionados para redirecionar a energia da planta para o

		Esse tipo de poda é realizada de maneira leve e seletiva, focando na remoção de partes danificadas, mortas ou indesejadas, e é essencial para manter a planta em boas condições e com uma aparência saudável.	crescimento de brotos mais fortes e saudáveis; - Modelar a planta para manter uma forma desejada ou controlada, evitando que cresça de maneira desordenada ou em direções indesejadas.
	2. Varrição e limpeza.	Processo de recolher e retirar folhas que caíram das árvores ou plantas e se acumularam no solo. Essa prática é realizada para manter a área limpa, prevenir o acúmulo de material que pode abrigar pragas ou doenças, e melhorar a estética do local. A remoção regular de folhas secas também ajuda a evitar o bloqueio de caminhos e a redução da fertilidade do solo ao impedir que as folhas em decomposição se acumulem excessivamente.	- Garantir que o espaço externo, como jardins, calçadas, ou gramados, permaneça limpo e visualmente agradável, sem a presença de folhas espalhadas; - Colocar as folhas recolhidas em sacos próprios para resíduos orgânicos, compostagem ou descartá-las de acordo com as normas locais de gestão de resíduos; - Sempre que possível, utilizar as folhas secas removidas para compostagem, aproveitando-as para enriquecer o solo com matéria orgânica.
	3. Disposição de elementos decorativos simples, como pedras, estatuetas ou placas de identificação de plantas.	Organização e arranjo de itens decorativos, como pedras, estatuetas, ou placas de identificação de plantas, em jardins, canteiros, ou outros espaços externos. Esses elementos são colocados de forma estratégica para embelezar o ambiente, destacar áreas específicas e fornecer informações sobre as plantas ou características do espaço.	- Adicionar elementos decorativos que complementem a paisagem, tornando o ambiente mais atraente e convidativo; - Colocar placas de identificação para informar sobre as espécies de plantas, facilitando a educação e a conscientização dos visitantes; - Colocar pedras ao longo de caminhos ou em torno de plantas para criar bordas definidas.

Colheita, capina e limpeza de áreas verdes	1. Remoção de lixo, ervas daninhas ou outras pragas.	São atividades essenciais para a manutenção e a gestão eficaz de áreas externas, como jardins, hortas e espaços verdes. Cada uma dessas tarefas contribui para a saúde das plantas, a estética do ambiente e a funcionalidade do espaço.	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher e descartar lixo, plásticos ou outros resíduos não orgânicos encontrados nas áreas verdes; - Remover ervas daninhas que competem com as plantas cultivadas; - Utilizar ferramentas manuais para remover as ervas daninhas e suas raízes.
	2. Remoção de galhos secos.	Processo de identificar e retirar ramos ou galhos de árvores e arbustos que estão secos, mortos ou em deterioração. Essa prática é essencial para manter a saúde das plantas, melhorar a estética do jardim e reduzir riscos de segurança.	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar galhos que estão secos, quebradiços e sem folhas; - Realizar cortes na base do galho seco, próximo ao tronco principal ou ao ponto de junção com outros ramos, fazendo cortes limpos para promover uma cicatrização mais rápida e minimizar o risco de doenças; - Coletar e descartar os galhos secos de forma adequada, podendo ser compostados ou descartados conforme as normas locais.
	3. Colheita simples.	Processo de colher produtos maduros de forma direta e sem complicações, geralmente envolvendo métodos básicos e ferramentas simples. Essa prática é comumente aplicada em hortas, jardins e pequenas áreas de cultivo onde os produtos são coletados manualmente, sem a necessidade de equipamentos avançados ou técnicas complexas.	<ul style="list-style-type: none"> - Observar sinais de maturidade, como cor, firmeza e tamanho dos produtos, para determinar o momento certo da colheita; - Recolher frutas, vegetais e flores quando estão maduras, prontos para consumo ou uso; - Armazenar os produtos colhidos em condições apropriadas para manter qualidade.

QUADRO 19 - PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR DESPORTIVO

(Continua)

PROTOCOLO DE ENSINO NO CONTEXTO LABORAL - FUNÇÃO AUXILIAR DESPORTIVO			
Atendimento ao Público	1. Atendimento aos atletas ou visitantes.	Conjunto de ações e interações realizadas para receber e orientar atletas e visitantes em um ambiente esportivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Receber atletas e visitantes de forma cordial e atenciosa; - Fornecer informações básicas, como localização de áreas específicas (vestiários, quadras, arquibancadas) e mural com horários de atividades; - Auxiliar na entrega e recebimento de documentos.
	2. Gerenciamento de equipamentos.	Refere-se a todas as atividades envolvidas em organizar, manter e controlar os equipamentos e materiais utilizados em atividades físicas e esportivas. Isso garante que os materiais esportivos estejam disponíveis, em boas condições, e organizados para suportar o uso contínuo em treinos, competições e outros eventos.	<ul style="list-style-type: none"> - Manter e organizar os equipamentos esportivos, garantindo que estejam limpos, em boas condições e prontos para uso; - Guardar os materiais em locais seguros, protegidos contra danos ambientais (como umidade ou calor excessivo); - Realizar verificações periódicas dos materiais esportivos para identificar desgastes, danos ou necessidade de substituição; - Gerir o uso dos materiais esportivos, garantindo que sejam emprestados, utilizados e devolvidos corretamente, evitando extravios ou danos.

	3. Auxiliar no controle de acesso a instalações esportivas.	Refere-se à função de apoiar a organização e a segurança na entrada e saída de pessoas em um local destinado a atividades esportivas. Essa tarefa envolve monitorar e regular o fluxo de atletas, visitantes, funcionários e outros indivíduos, garantindo que apenas pessoas autorizadas entrem nas áreas designadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Conferir crachás, ingressos, ou outras formas de identificação para assegurar que as pessoas que entram nas instalações esportivas estejam autorizadas; - Ajudar na organização de filas, controle de entrada em áreas restritas, e gestão do fluxo de pessoas em eventos esportivos; - Direcionar os atletas e visitantes aos locais designados.
Auxílio na realização de eventos	1. Auxiliar na logística.	Refere-se ao apoio na organização e execução de todas as atividades logísticas necessárias para que um evento esportivo aconteça de maneira eficiente e sem contratempos. Isso inclui o preparo e transporte de materiais, a organização de espaços, e o apoio durante o evento.	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar na preparação e organização de todos os equipamentos e materiais necessários, como bolas, redes, cronômetros, uniformes e materiais promocionais; - Ajudar na montagem e desmontagem de tendas, arquibancadas, áreas de inscrição e outras estruturas temporárias necessárias para o evento; - Apoiar no transporte de materiais e equipamentos para o local do evento, garantindo que tudo chegue no horário e em boas condições.

	<p>2. Auxiliar no monitoramento das áreas de recreação e/ou esportivas.</p>	<p>Refere-se à função de apoiar na vigilância e supervisão de espaços destinados a atividades recreativas e esportivas, garantindo a segurança e o bom uso dessas áreas. Essa tarefa envolve observar as atividades, identificar e resolver possíveis problemas, e ajudar a manter a ordem e a segurança no local.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir que as regras de segurança sejam seguidas e que todos os participantes estejam se divertindo de maneira segura; - Auxiliar na inspeção de equipamentos recreativos e esportivos, como quadras, piscinas e playgrounds, para garantir que estejam em boas condições e seguros para uso; - Identificar e alertar sobre potenciais riscos, como superfícies escorregadias, objetos fora do lugar, ou uso incorreto de equipamentos.
	<p>3. Auxílio na distribuição de materiais.</p>	<p>Refere-se ao apoio na entrega e organização de itens, equipamentos ou suprimentos para que sejam utilizados em diversas atividades ou tarefas. Essa função envolve garantir que os materiais sejam entregues de forma correta e eficiente, de acordo com as necessidades dos destinatários.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuir uniformes, bolas, e outros materiais necessários para os treinamentos e competições; - Auxiliar na distribuição de itens, como kits de atleta, água, e lanches, garantindo que todos os participantes tenham acesso ao que precisam; - Auxiliar na coleta e armazenamento dos materiais após o término da atividade esportiva, garantindo que todos os itens sejam devolvidos e guardados corretamente.

	4. Comunicação e divulgação	Envolve a promoção e a disseminação de informações relacionadas a eventos, treinos, e outras atividades esportivas para o público-alvo. Essa função é crucial para garantir a participação, engajamento e sucesso das atividades esportivas.	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar na atualização de murais ou quadros de avisos com informações sobre eventos esportivos, horários de treinos, e resultados de competições; - Ajudar na preparação de materiais para eventos, como organizar panfletos e preparar kits de boas-vindas.
Assistência em treinamentos	1. Preparo do local de treino.	Refere-se às ações necessárias para garantir que o espaço destinado ao treinamento esteja devidamente organizado e pronto para uso. Este processo envolve a configuração e organização do ambiente, a preparação de equipamentos, e a criação de condições adequadas para que a sessão de treino possa ser realizada de forma eficaz e segura.	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar o local de treino, garantindo que todas as áreas estejam prontas para uso, como quadras, campos, ou salas de prática; - Garantir que o local de treino esteja limpo e livre de obstáculos, removendo sujeira, detritos, ou qualquer item que possa interferir nas atividades; - Preparar os equipamentos para a sua utilização.
	2. Assistência ao treinador.	Refere-se ao apoio fornecido ao treinador para facilitar o planejamento, a execução e o gerenciamento das sessões de treino e competições. Esse apoio pode incluir tarefas administrativas, logísticas e práticas que ajudam o treinador a focar no desenvolvimento e na orientação dos atletas.	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar os treinadores na execução dos exercícios e atividades planejadas, ajudando a demonstrar técnicas, organizar os participantes, ou fornecer materiais durante a sessão; - Auxiliar na distribuição dos materiais necessários no início do treino e no recolhimento e armazenamento dos mesmos ao final da sessão;

			<ul style="list-style-type: none">- Garantir que os materiais sejam mantidos em bom estado, realizando pequenas manutenções ou informando sobre a necessidade de reparos.
	3. Assistência ao atleta.	Refere-se ao apoio oferecido para ajudar os atletas a maximizar seu desempenho, manter sua saúde e alcançar seus objetivos esportivos. Essa assistência pode abranger uma ampla gama de atividades, desde o apoio físico e técnico até o apoio emocional e administrativo.	<ul style="list-style-type: none">- Fornecer orientações e encorajamento aos atletas durante os treinos, ajudando-os a seguir as instruções do treinador e a manter o foco;- Ajudar os atletas em tarefas práticas, como ajustar equipamentos, realizar alongamentos.

FONTE: A Autora (2024).

Para acompanhamento do programa no contexto laboral e avaliação dos resultados, foi desenvolvido o Protocolo de Registro de Aprendizagem (PRA)⁴, que visa registrar de forma sistemática as observações realizadas durante as intervenções pedagógicas, para uma análise detalhada do processo.

Inicialmente, a tabela é composta pelo nome da tarefa, que representa a atividade principal que está sendo ensinada ou monitorada. Em seguida, há as etapas da tarefa, que correspondem às fases ou subdivisões específicas dessa atividade, estruturadas para facilitar o ensino e a aprendizagem de maneira sequencial.

Junto a isso, são definidos os comportamentos esperados, que descrevem as ações que o aprendiz deve demonstrar para indicar que está progredindo adequadamente na realização da tarefa.

Para avaliar esse progresso, a tabela apresenta um cronograma de sondagens, que são momentos específicos de verificação do aprendizado. Essas sondagens estão distribuídas em diferentes fases, como S1, S2 e S3, permitindo observar o desenvolvimento gradual das habilidades.

Além disso, há registros de intervenções (INT 1, INT 2, etc.), que indicam momentos em que foram aplicadas estratégias adicionais para reforçar o aprendizado e corrigir dificuldades encontradas.

Outros elementos importantes da tabela incluem MAN, que indica uma avaliação de manutenção para verificar se o conteúdo aprendido foi retido ao longo do tempo, e FOL, que representa um acompanhamento final ou uma verificação posterior da aprendizagem.

Todas essas etapas estão associadas a datas específicas, garantindo um acompanhamento sistemático e contínuo do desempenho do aprendiz. Cada tarefa e subtarefa é avaliada de acordo com as necessidades de apoio (0 a 5), indicando uma escala progressiva de independência, onde 0 representa que “não executa”, 1 para “auxílio físico total”, 2 para “auxílio físico parcial”, 3 para “dica verbal e demonstrativa”, 4 para “apenas dica verbal” e 5 para “execução independente” (APÊNDICE L).

⁴Tem como base o instrumento desenvolvido por Boueri (2014) e Zutião (2016).

6. FASE 3 - IMPLEMENTAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EMPREGO APOIADO HORIZONTES

Esta Fase contempla toda a implementação, acompanhamento e avaliação do Programa de Emprego Apoiado Horizontes, que é composto pela aplicação do Plano de Ensino Teórico/Prático em Contexto Educacional, do Planejamento Centrado na Pessoa, das intervenções em contexto laboral e do acompanhamento do desempenho dos estudantes, por meio do delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos. Por fim, apresenta-se a avaliação do Programa.

6.1 OBJETIVO

O objetivo desta Fase é desenvolver e avaliar o programa de ensino das habilidades adaptativas para pessoas com deficiência intelectual, com base na metodologia do Emprego Apoiado, a partir da avaliação das necessidades de apoio, bem como acompanhar a aprendizagem das atividades laborais.

6.2 MÉTODO

6.2.1 Tipo de pesquisa

Este estudo caracteriza-se por ser predominantemente quantitativo, de caráter quase-experimental, em que se busca o estabelecimento de relações funcionais entre as variáveis dependentes e independentes, para a compreensão do fenômeno estudado.

A principal característica desse tipo de estudo é que ele permite observar os efeitos de uma intervenção ou manipulação em uma única pessoa ou um pequeno número de participantes, sem a necessidade de um grupo de controle tradicional (Gast, 2010).

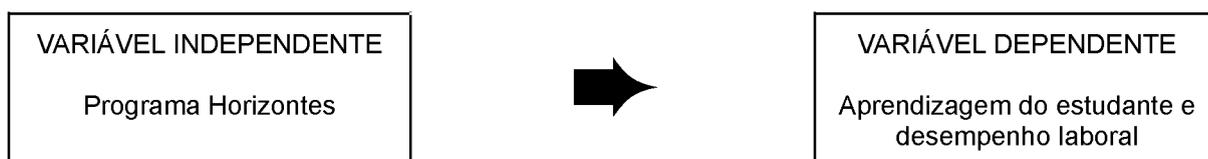
O desenho quase-experimental a ser utilizado é o delineamento de sujeito único, intitulado delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos (GAST, 2010), que é um tipo de delineamento científico, que ocorre pela descrição detalhada de procedimentos metodológicos, permitindo análise simultânea de mais de uma variável dependente.

Por meio da participação de mais de um sujeito por experimento, que serão expostos a uma série de condições, possibilita-se estabelecer se há ou não uma relação ordenada entre as variáveis dependentes e independentes. Assim, as variáveis dependentes estão relacionadas a duas ou mais respostas emitidas por dois ou mais sujeitos.

Nesta pesquisa foi desenvolvido, implementado e monitorado, um programa de emprego apoiado junto aos estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, em parceria com as professoras e empregadores, por meio da avaliação das necessidades de apoio e pelo ensino das habilidades adaptativas.

Assim, o programa de emprego apoiado Horizontes é a variável independente, uma vez que pode produzir efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes e seu desempenho laboral (variável dependente), o que pode ser melhor visualizado na FIGURA 7:

FIGURA 7 - VARIÁVEIS DEPENDENTES E INDEPENDENTES



FONTE: A Autora (2024).

6.2.2 Participantes

Na aplicação do plano de ensino teórico/prático em ambiente educacional (Fase 2 da pesquisa), 10 participantes integraram o processo. Porém, quando foi iniciado o processo de elaboração do Planejamento Centrado na Pessoa, ocasião em que os jovens e adultos com deficiência intelectual iniciariam suas atividades no mundo do trabalho (Fase 3 da pesquisa), 5 desistiram do processo, a pedido das famílias, 4 alegando não estarem preparados e 1 com receio de perder o benefício social.

Desta forma, permaneceram como participantes da pesquisa, 5 estudantes, sendo 2 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. As duas participantes do sexo feminino receberam a função de auxiliares de cozinha e, acerca dos participantes do

sexo masculino, 2 foram direcionados para a vaga de auxiliar administrativo e 1 para a vaga de auxiliar do meio ambiente (QUADRO 20).

QUADRO 20 - RELAÇÃO FINAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

ESTUDANTE	SEXO	IDADE	DIAGNÓSTICO	ETAPA E MODALIDADE DE ENSINO	PROFESSORA	EMPREGADOR
Antúrio	Masculino	35	Deficiência Intelectual	Escola Especial - EJA	P1	E1
Crisântemo	Masculino	37	Deficiência Intelectual	Escola Especial - EJA		E2
Margarida	Feminino	36	Deficiência Intelectual	Escola Especial - EJA	P2	E3
Camélia	Feminino	22	Deficiência Intelectual	Escola Especial - EJA	P4	E4
Lisianto	Masculino	18	Deficiência Intelectual	Ensino Fundamental II (ensino regular) - 9º ano	P5	E5

FONTE: A Autora (2024).

As professoras e os empregadores também integraram-se como participantes. As professoras, durante a aplicação do plano de ensino teórico/prático em ambiente educacional e, os empregadores, nas intervenções no contexto laboral.

6.2.3 Local

A pesquisa foi desenvolvida em um município de médio porte da Região Metropolitana de Curitiba/ PR, na Escola de Educação Especial e nas instituições em que ocorreu o emprego apoiado.

Na Escola de Educação Especial, a aplicação do plano de ensino teórico/prático ocorreu em uma sala de aula (com armários, mesa, cadeiras e lousa), no espaço administrativo (com computador, impressora, telefone, mesa e cadeira), no hall administrativo (com o aparelho de registro de ponto eletrônico), na horta e na Casa da Autonomia (que é um espaço anexo à escola, que simula uma casa real, com uma pequena cozinha equipada com eletrodomésticos, com pia, mesa e cadeiras, um quarto e um banheiro).

6.2.4 Instrumentos

Foram elencados os seguintes instrumentos: Escala de Intensidade de Apoio - SIS-A; Planejamento Centrado na Pessoa; Protocolo de Registro de Aprendizagem e Questionário de Avaliação do Programa:

- SIS-A (Thompson, Bryant, *et al.*, 2004): Nesta Fase foram utilizados os resultados da aplicação da SIS-A, para a elaboração do Plano de Ensino em Contexto Educacional e do Planejamento Centrado na Pessoa. Ademais, o instrumento foi também utilizado após as intervenções, como instrumento pós-teste⁵;
- Planejamento Centrado na Pessoa (PCP) - *Person-Centered Planning With the Supports Intensity Scale - Adult Version* (Thompson *et al.*, 2017): Este instrumento contemplou os procedimentos de ensino necessários ao desenvolvimento das habilidades adaptativas dos estudantes, com vistas ao exercício de uma atividade profissional⁶;
- Protocolo de Registro de Aprendizagem (PRA): Este instrumento foi utilizado para avaliar as mudanças comportamentais antes, durante e após a aplicação do programa, tendo como base o instrumento desenvolvido por Boueri (2014) e Zutião (2016)⁷;
- Questionário de Avaliação do Programa (APÊNDICE J): Este instrumento, adaptado de Zutião (2016) e Lopes (2016), avaliou o grau de satisfação dos participantes. Ele foi elaborado em 4 versões, sendo 1 para os estudantes, 1 para os pais ou responsáveis, 1 para as professoras e 1 para os empregadores.
 - Para os estudantes: Utiliza uma escala de três níveis (●- Não fiquei satisfeito, ●- Indiferente, ●- Fiquei satisfeito). Ele abrange oito aspectos, incluindo as atividades teóricas, práticas e em ambientes naturais, além da adequação dos materiais, impacto na aprendizagem de aspectos práticos para a vida e no desenvolvimento de habilidades

⁵ A SIS-A foi apresentada nas páginas 108 a 110.

⁶ O PCP foi apresentado nas páginas 166 a 170.

⁷ O PRA foi apresentado na página 200 e no Apêndice L

para o trabalho, alinhamento das atividades com as necessidades do estudante e promoção da independência. O questionário também permite a soma dos pontos para facilitar a análise quantitativa dos resultados, auxiliando na identificação de melhorias para o programa.

- Para os pais ou responsáveis: Utilizando uma escala de 1 a 5, avalia o grau de satisfação e a importância dos procedimentos adotados, considerando aspectos como o desenvolvimento de habilidades profissionais, a adequação das atividades ao funcionamento cognitivo dos estudantes, a personalização do apoio oferecido e o rendimento apresentado. Ao final, o questionário permite um somatório dos pontos atribuídos, proporcionando uma visão quantitativa da percepção dos responsáveis sobre a eficácia e relevância do programa. Dessa forma, os dados coletados podem servir como base para ajustes e aprimoramento das estratégias de ensino aplicadas.
- Para as professoras: A avaliação considera o grau de satisfação e a importância dos procedimentos adotados, utilizando uma escala de 1 a 5. São analisados aspectos como a qualidade das atividades teóricas e práticas, o uso de materiais e recursos, a adequação das atividades ao funcionamento cognitivo dos estudantes, e sua eficácia no desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção no mercado de trabalho. A partir da soma da pontuação das respostas, é possível identificar pontos fortes e áreas de melhoria, contribuindo para o aprimoramento contínuo do programa.
- Para os empregadores: A avaliação é baseada em uma escala de 1 a 5, medindo o grau de satisfação e a importância dos procedimentos adotados. Os empregadores avaliam aspectos como a adequação do programa às necessidades da empresa, a consideração das necessidades de apoio no ambiente laboral, o desenvolvimento de habilidades essenciais para o trabalho e o rendimento apresentado pelos participantes. Os resultados permitem identificar pontos positivos e oportunidades de melhoria, contribuindo para a evolução do programa e sua efetividade na inclusão profissional.

6.2.5 Procedimentos de coleta de dados

Foram realizados procedimentos de coleta de dados, em contexto educacional e laboral, com vistas a atender aos objetivos propostos, descritos a seguir:

6.2.5.1 Em contexto educacional

- Os resultados da aplicação da SIS-A (Thompson, Bryant, *et al.*, 2004), realizada na Fase 1 da pesquisa, foram utilizados para a elaboração do Plano de Ensino em Contexto Educacional e do Planejamento Centrado na Pessoa (Thompson *et al.*, 2017), que ocorreu junto aos professores, equipe pedagógica da escola, familiares do estudante e o próprio estudante;
- Aplicação do Plano de Ensino em Contexto Educacional, com a utilização de materiais pedagógicos instrucionais e sessões teórico-práticas de ensino.

6.2.5.2 Em contexto laboral

- Realização das sessões de observação dos estudantes, em dias diferentes, para verificar o repertório comportamental inicial (linha de base) e para definição do critério de estabilidade comportamental;
- Aplicação do Planejamento Centrado na Pessoa (Thompson *et al.*, 2017), com a utilização de materiais pedagógicos instrucionais e sessões práticas de ensino;
- Acompanhamento do desempenho dos estudantes, por meio do delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos, com registro dos dados coletados nos Protocolos de Registro de Aprendizagem (Boueri, 2014; Zutião, 2016).

6.2.5.3 Procedimentos pós-intervenção

- Reaplicação da SIS-A (Thompson, Bryant, *et al.*, 2004) para avaliar as necessidades de apoio dos estudantes pós-intervenção;

- Aplicação do Questionário de Avaliação do Programa com os participantes da pesquisa.

6.2.6 Procedimentos de análise dos dados

A análise de dados ocorreu durante todo o processo, desde a fase preliminar até o período pós-intervenção, tanto em contexto educacional quanto em contexto laboral, para que fosse verificada a efetividade da proposta.

6.2.6.1 Em contexto educacional

Os resultados da SIS-A (Thompson, Bryant, *et al.*, 2004) foram utilizados na elaboração de um único Plano de Ensino Teórico/ Prático em Contexto Educacional para todos os participantes (QUADRO 17) e, do Planejamento Centrado na Pessoa, que foi realizado de maneira individualizada (QUADRO 18).

Após o término da aplicação do Programa Horizontes, a SIS-A foi reaplicada, para verificar as necessidades de apoio dos estudantes, permitindo a avaliação dos impactos das intervenções realizadas.

Os dados coletados por meio da aplicação da SIS-A (Thompson, Bryant *et al.*, 2004) foram quantificados com base na frequência, duração e tipo de apoio necessário.

A partir dos resultados obtidos em cada subescala, foi calculada a pontuação total, correspondente ao escore bruto, e registrada no formulário de resultado geral para cada domínio avaliado.

Para a conversão dos escores, foram utilizados os Apêndices 6.2 e 6.3 do manual do instrumento, que permitiram a obtenção do escore padrão, a consulta ao índice de necessidades de apoio e a verificação dos percentis.

O índice e os percentis foram determinados pelo somatório do escore padrão dos seis domínios avaliados, possibilitando uma representação visual dos dados em relação à população estudada e sua comparação com a amostra de padronização. Quanto maior o resultado obtido, maior a necessidade de apoio identificada.

Os dados finais foram organizados em uma planilha no software Excel e representados graficamente para facilitar a análise comparativa.

6.2.6.2 Em contexto laboral

Para o monitoramento da aprendizagem dos estudantes em contexto laboral, foi utilizado o delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos.

Inicialmente foi estabelecida uma linha de base (condição controle), em que a variável independente não estava presente, o que permitiu avaliar os efeitos de todas as variáveis (que não fossem as variáveis independentes) sobre as variáveis dependentes. Neste momento, a pesquisadora coletou dados, simultaneamente, de todos os estudantes.

Em seguida, quando todos os dados de linha de base exibiram estabilidade aceitável em nível e tendência na condição controle, foi aplicada a intervenção (primeira condição experimental) ao primeiro estudante, manipulando-se a variável independente em relação a uma primeira variável dependente selecionada.

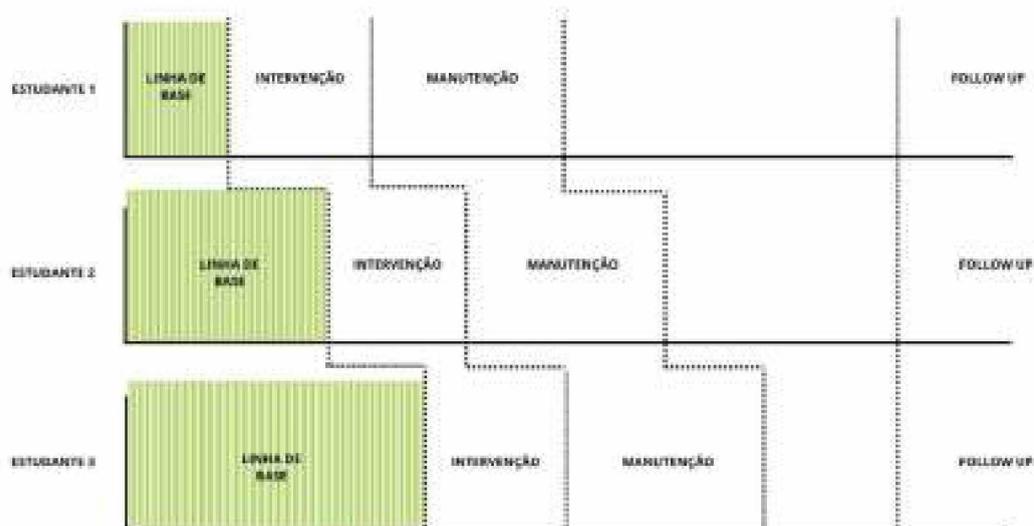
Quando se atingiu a estabilidade na condição experimental para a primeira variável dependente, a intervenção foi aplicada em relação a uma segunda variável dependente, e assim sucessivamente.

O que caracterizou a condição experimental é que, mantidas todas as variáveis constantes, com o acréscimo apenas da variável independente, pôde-se inferir se as possíveis mudanças foram resultantes ou não da aplicação da variável independente.

As intervenções ocorreram de forma controlada e programada, e as variáveis dependentes foram analisadas antes, durante e após a implementação do programa.

Assim, o delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos implicou na aplicação de uma mesma intervenção para diferentes estudantes, em diferentes momentos, sendo possível demonstrar que as alterações no repertório comportamental foram contingentes à introdução do procedimento, não tendo relação com outros eventos (FIGURA 8).

FIGURA 8 - FASES EXPERIMENTAIS DO DELINEAMENTO DE LINHA DE BASE MÚLTIPLA ENTRE SUJEITOS



FONTE: A autora (2024).

Todas essas intervenções aplicadas nas sessões práticas de ensino, para cada estudante, foram organizadas tendo como base o Planejamento Centrado na Pessoa, que foi construído de maneira individualizada e colaborativa, ou seja, com a participação do próprio estudante, seu responsável legal, professora e empregador.

Os dados foram registrados nos Protocolos de Registro de Aprendizagem e no caderno de anotações da pesquisadora.

Os dados registrados nos Protocolos de Registro de Aprendizagem foram transpostos para uma planilha Excel, onde cada aba representava um estudante.

Para cada estudante foi elaborada uma tabela que apresentava a estrutura de acompanhamento da aprendizagem, incluindo o nome da tarefa, suas etapas e os comportamentos esperados para indicar progresso.

O cronograma de sondagens (S1, S2, S3) permitiram avaliar o desenvolvimento em diferentes momentos, enquanto as intervenções (INT 1, INT 2, etc.) registram estratégias adicionais para reforço.

Além disso, as etapas foram associadas a datas específicas e avaliadas conforme a escala de apoio (0 a 5), onde 0 representava muito apoio e 5 nenhum apoio, garantindo um monitoramento contínuo e sistemático do desempenho do aprendiz.

Com todos os dados inseridos em termos numéricos (de 0 a 5) para cada etapa da tarefa e comportamento esperado, foi calculada a porcentagem da soma dos valores em relação ao total, transformando o resultado em uma escala percentual.

6.2.6.3 Pós-intervenção

Após a intervenção, foi realizada uma análise de dados para verificar os impactos das estratégias aplicadas.

Para isso, foram utilizados dois instrumentos principais: a SIS-A (Thompson, Bryant, *et al.*, 2004) e o Questionário de Avaliação do Programa Horizontes.

A aplicação da SIS-A (Thompson, Bryant, *et al.*, 2004) teve como objetivo identificar possíveis mudanças nas necessidades de apoio dos estudantes após a implementação das atividades, permitindo uma comparação entre os escores obtidos antes e depois da intervenção.

Esse instrumento possibilitou uma análise quantitativa baseada na frequência, duração e tipo de apoio requerido em diferentes domínios avaliados. A partir dos resultados de cada subescala, foi calculada a pontuação total (escore bruto), registrada no formulário de resultado geral.

Em seguida, foram utilizados os apêndices do manual do instrumento para calcular o escore padrão, consultar o índice de necessidades de apoio e os percentis, possibilitando uma análise comparativa com a população de referência utilizada na padronização do instrumento.

Além da SIS-A (Thompson, Bryant, *et al.*, 2004), o Questionário de Avaliação do Programa foi aplicado com os estudantes, seus responsáveis legais, professoras e empregadoras, para obter uma perspectiva qualitativa sobre a experiência dos participantes no processo de intervenção.

As respostas foram analisadas de forma descritiva, buscando identificar padrões e tendências que pudessem complementar a interpretação dos dados quantitativos da SIS-A (Thompson, Bryant, *et al.*, 2004).

Os dados obtidos por ambos os instrumentos foram organizados em planilhas e representados graficamente para facilitar a visualização dos resultados. A análise conjunta das informações permitiu uma compreensão abrangente dos efeitos da intervenção, indicando não apenas o nível de independência e as necessidades de

apoio dos estudantes, mas também as percepções sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento ao longo do programa.

6.2.7 FIDEDIGNIDADE

Para garantir a confiabilidade dos dados obtidos por meio dos instrumentos, de coleta de dados, foi calculada a porcentagem de concordância entre observadores para cada participante.

A pesquisadora atuou como observadora principal, enquanto a observadora auxiliar foi uma estudante do segundo ano de psicologia. Ela recebeu informações sobre a pesquisa e treinamento para a aplicação dos protocolos de registro de aprendizagem.

A porcentagem de concordância interobservadores foi calculada dividindo-se o número de concordâncias pelo total de concordâncias somado às discordâncias, multiplicando-se o resultado por 100, de acordo com a seguinte fórmula:

$$\text{Percentual de Concordância} = \left(\frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \right) \times 100$$

Inicialmente foi contado o total de respostas analisadas nos Protocolos de Registro de Aprendizagem, de todos os estudantes, o que totalizou 224. Então, a pesquisadora contou quantas concordâncias entre as observadoras (206) e quantas discordâncias (18). Desta forma, obteve-se o seguinte cálculo:

$$\text{Percentual de Concordância} = \left(\frac{206}{206 + 18} \right) \times 10 = 92\%$$

O resultado da análise demonstrou um percentual de concordância de 92%, indicando um alto nível de consistência e confiabilidade nas respostas obtidas. Esse índice sugere que houve uma ampla convergência entre os participantes na avaliação dos aspectos analisados, reforçando a validade dos dados coletados.

De acordo com critérios de fidedignidade, percentuais acima de 90% são considerados muito altos, o que significa que há uma forte concordância entre as avaliadoras, reduzindo a possibilidade de variações subjetivas ou inconsistências.

6.3 RESULTADOS

Esta seção apresenta os resultados, organizados em três partes principais.

Primeiramente, são descritos os efeitos das intervenções realizadas em contexto educacional e laboral, evidenciando as estratégias aplicadas e os avanços observados no que se refere à aprendizagem dos estudantes.

Em seguida, são analisados os dados obtidos na aplicação da SIS-A (Thompson, Bryant, *et al.*, 2004) no período pós-intervenção, permitindo uma avaliação quantitativa das mudanças nas necessidades de apoio dos estudantes.

Por fim, são expostos os resultados do Questionário de Avaliação do Programa Horizontes, que forneceram uma perspectiva qualitativa sobre a experiência dos participantes, suas percepções sobre o processo de aprendizagem e os impactos do programa no desenvolvimento dos estudantes.

6.3.1 Intervenções em contexto educacional e laboral

As intervenções em contexto educacional e laboral contemplaram a aplicação do Plano de Ensino em Contexto Educacional e do Planejamento Centrado na Pessoa, com o objetivo de estruturar e direcionar as intervenções pedagógicas e laborais de maneira individualizada e significativa para cada estudante.

A aplicação conjunta desses instrumentos possibilitou uma intervenção mais eficaz, respeitando a diversidade dos aprendizes e potencializando sua autonomia tanto no contexto educacional quanto no contexto laboral.

6.3.1.1 Plano de Ensino em Contexto Educacional

O Plano de Ensino em Contexto Educacional foi aplicado no período de março a julho de 2024, nas dependências da Escola Especial. Teve como foco a organização das estratégias de ensino e aprendizagem dentro do ambiente educacional, garantindo que as atividades fossem planejadas de forma acessível e adaptada às necessidades dos estudantes.

Para cada Módulo e estratégias propostas, a pesquisadora elaborou atividades com estímulos visuais, utilizando o site Arasaac⁸, e/ou recursos manipuláveis, bem como propôs atividades práticas, que incluíram vivências e dinâmicas de grupo.

A seguir estão apresentadas algumas figuras que ilustram a aplicação das estratégias, bem como fotografias que registraram alguns dos momentos junto aos estudantes.

a) Módulo 1 - Proteção e Defesa

Para a realização da atividade "Entrevistas de Identidade", foi elaborado um roteiro de perguntas com imagens ilustrativas (FIGURA 9):

FIGURA 9 - ATIVIDADE "ENTREVISTAS DE IDENTIDADE" - MÓDULO 1

ENTREVISTA DE IDENTIDADE			
1. Quantos anos tem?			
2. Qual é sua profissão?			
3. Quantos irmãos você tem?			
4. Quanto aos pais?			
5. Quem mora junto com você?			
6. Qual é o nome da sua rua?			
7. Qual é o nome da sua cidade?			
8. O que você mais gosta de fazer quando está com os amigos?			
9. Quem é seu melhor amigo?			
10. Para que você gosta de fazer atividades?			
11. O que te deixa feliz?			
12. O que te deixa triste?			
13. O que te deixa com raiva?			
14. O que te deixa com medo?			

FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Os estudantes interagiram por meio de imagens para expressar suas respostas. Antúrio e Crisântemo demonstraram mais facilidade ao associar imagens a conceitos familiares, mas precisaram de auxílio para estruturar verbalmente suas respostas.

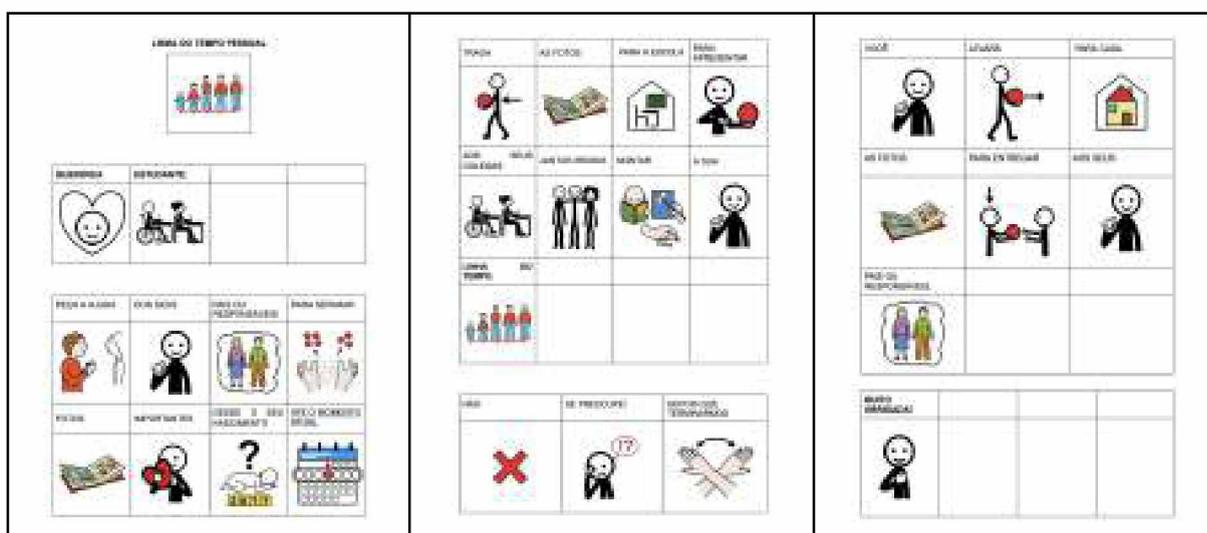
⁸ <https://arasaac.org/>. É um recurso digital que oferece gratuitamente pictogramas, imagens, vídeos e outros recursos visuais que auxiliam na comunicação de pessoas com dificuldades na fala, na linguagem ou na compreensão, como aquelas com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA) e paralisia cerebral.

Margarida e Camélia participaram ativamente, utilizando as imagens como ponto de partida para relatar suas experiências pessoais de forma mais autônoma.

Lisianto respondeu com desenvoltura, explorando as imagens para enriquecer sua narrativa. No geral, a atividade foi bem recebida, promovendo engajamento e possibilitando que cada participante expressasse sua identidade de forma acessível e significativa.

Para a atividade “Linha do Tempo Pessoal”, no intuito de que os estudantes pudessem solicitar o auxílio de seus responsáveis na separação das fotos, foram elaboradas as pranchas a seguir (FIGURA 10), que os auxiliou na recordação do que havia sido solicitado, bem como na comunicação.

FIGURA 10 - ATIVIDADE “LINHA DO TEMPO PESSOAL” - MÓDULO 1



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Durante a realização da atividade, os estudantes interagiram utilizando imagens para organizar e compartilhar momentos importantes de suas vidas.

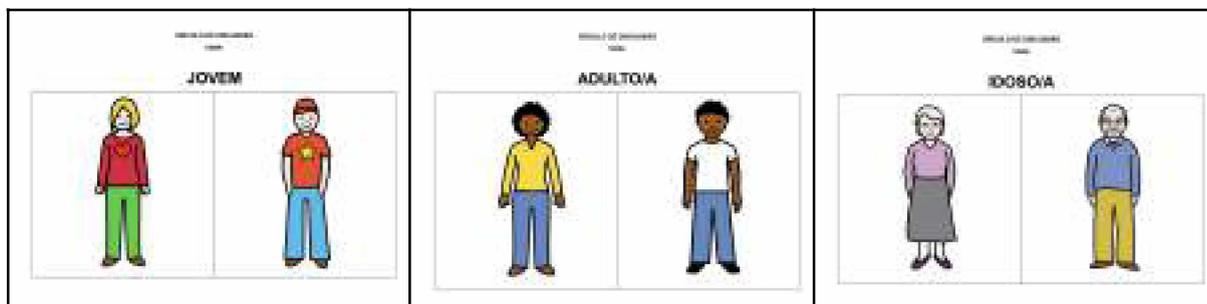
Antúrio e Crisântemo demonstraram interesse, responderam com entusiasmo quando guiados por perguntas diretas.

Margarida e Camélia participaram ativamente, relatando histórias associadas a cada uma delas, aproveitando a atividade para expressar suas memórias.

Lisianto demonstrou facilidade em organizar sua linha do tempo e compartilhar suas experiências com os colegas. A atividade foi bem recebida por todos, promovendo reflexões sobre a própria trajetória e incentivando a troca de histórias dentro do grupo.

Para a realização da atividade “Círculo de Discussão sobre Idade”, foi utilizada a seguinte imagem (FIGURA 11):

FIGURA 11 - ATIVIDADE “CÍRCULO DE DISCUSSÃO SOBRE IDADE” - MÓDULO 1



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Antúrio e Crisântemo demonstraram curiosidade ao comparar as características de jovens, adultos e idosos, associando-as às próprias experiências.

Margarida e Camélia participaram ativamente, identificando-se com a categoria adulta e comentando sobre mudanças que já perceberam em suas rotinas e responsabilidades. Lisianto se identificou rapidamente com a imagem da juventude e expressou suas expectativas para a fase adulta.

A atividade estimulou um debate dinâmico, no qual todos puderam compartilhar percepções sobre envelhecimento, maturidade e diferenças entre as gerações.

Para a realização da atividade “Visitas Virtuais à Casa”, foi utilizada uma lousa digital, de propriedade da escola. A pesquisadora acessou o *Google Maps* e, juntamente com os estudantes, visitou cada endereço, incentivando os estudantes a descreverem suas casas, sua vizinhança e como chegar lá, conforme ilustra a foto a seguir (FIGURA 12).

FIGURA 12 - ATIVIDADE “VISITAS VIRTUAIS À CASA” - MÓDULO 1



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

A pesquisadora guiou a navegação e incentivou cada estudante a descrever sua casa, a vizinhança e o caminho até ela. Antúrio e Crisântemo demonstraram interesse, mas precisaram de auxílio para reconhecer pontos de referência.

Margarida e Camélia descreveram detalhes de suas casas e rotinas no bairro. Lisianto explorou com facilidade, identificando locais conhecidos e explicando diferentes rotas.

A atividade foi envolvente e permitiu que os estudantes fortalecessem sua noção de localização e pertencimento ao ambiente em que vivem.

Ainda utilizando a lousa digital, a pesquisadora desenvolveu a próxima atividade, intitulada “Conhecendo o Bairro”, tendo sido realizadas atividades com o mapa da cidade (impresso e no Google Maps), conforme ilustra a FIGURA 13.

FIGURA 13 - ATIVIDADE “CONHECENDO O BAIRRO” - MÓDULO 1



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

A pesquisadora guiou os estudantes na identificação de pontos de referência, como escolas, mercados, praças e hospitais, estimulando-os a compartilhar suas percepções sobre o bairro onde vivem.

Antúrio e Crisântemo demonstraram interesse ao reconhecer locais familiares, mas precisaram de apoio para descrever trajetos. Margarida e Camélia participaram com entusiasmo, identificando caminhos frequentes e comentando sobre mudanças no bairro ao longo do tempo.

Lisianto explorou com facilidade e ajudou os colegas a localizar lugares conhecidos. A atividade promoveu interação e reforçou a compreensão dos estudantes sobre o espaço urbano, incentivando a autonomia na locomoção e o reconhecimento do território em que vivem.

Para a realização da atividade "Meu Endereço", a pesquisadora contou com a colaboração dos responsáveis, para que fizessem uma visita guiada pela rua em que residiam. Na aula seguinte, cada estudante compartilhou sua experiência, apresentando seu cartão de identificação, tendo sido solicitado a reproduzir o nome da rua e o número de sua casa, consolidando o aprendizado.

Antúrio e Crisântemo relataram suas caminhadas com entusiasmo, mas precisaram de apoio para lembrar e reproduzir corretamente o nome da rua e o número de suas casas.

Margarida e Camélia participaram com segurança, descrevendo pontos de referência próximos e detalhes do percurso. Lisianto ajudou os colegas a relacionar suas experiências com o que foi visto nos mapas.

A atividade consolidou o reconhecimento do endereço de cada estudante, promovendo maior independência e familiaridade com seu local de moradia.

Na atividade de "Reflexão em Grupo" sobre diferentes cenários de emergência, bem como na atividade "Reconhecendo Situações de Perigo" foram apresentadas figuras que representavam situações da vida cotidiana (FIGURA 14). As figuras foram elaboradas por inteligência artificial, no criador de imagens do site *Bing*⁹.

FIGURA 14 - ATIVIDADES "REFLEXÃO EM GRUPO E RECONHECENDO SITUAÇÕES DE PERIGO" - MÓDULO 1

 <p>JOVEM DESATENTO ATRAVESSANDO A RUA</p>	 <p>ACEITAR ALIMENTOS OU CONVITES DE ESTRANHOS</p>
 <p>TRANSPORTAR UM OBJETO A PEDIDO DE UM ESTRANHO</p>	 <p>ACOMPANHAR UM ESTRANHO PARA UM LUGAR QUE ELE INDICOU</p>

FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

⁹ <https://www.bing.com/images/create>

Antúrio e Crisântemo precisaram de apoio para identificar os riscos nas imagens, mas compreenderam a importância de agir com cautela.

Margarida e Camélia relataram experiências e sugeriram maneiras de evitar esses perigos no cotidiano. Lisianto destacou a importância de buscar ajuda de adultos ou autoridades em situações suspeitas.

A atividade foi essencial para reforçar a consciência dos estudantes sobre segurança pessoal e prevenção de riscos.

Na atividade de “Role-Playing” e de “Roda de Conversa” sobre o autocuidado, os estudantes participaram ativamente, encenando situações que por ventura possam ocorrer, discutindo formas de defesa (FIGURA 15).

FIGURA 15 - ATIVIDADES “ROLE-PLAYING E RODA DE CONVERSA” - MÓDULO 1



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Na atividade “Sinais de Trânsito”, foram apresentadas imagens de placas de trânsito e também foi realizada uma caminhada em torno da escola, para identificação dos sinais (FIGURA 16).

FIGURA 16 - ATIVIDADES “SINAIS DE TRÂNSITO E PASSEIO AO ENTORNO DA ESCOLA” - MÓDULO 1



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Antúrio e Crisântemo demonstraram interesse ao observar as placas e precisaram de incentivo para associá-las aos seus significados.

Margarida e Camélia participaram com entusiasmo, reconhecendo os sinais mais comuns e comentando sobre sua importância na segurança viária.

Lisianto identificou diversas placas e ajudou os colegas a interpretá-las corretamente. A atividade foi enriquecedora, promovendo maior consciência sobre as regras de trânsito e a importância da atenção ao caminhar pela cidade.

Foi realizada também atividade com “Histórias Sociais”, que ilustraram diferentes contextos relacionados à exploração sexual, discutindo-se junto com o grupo estratégias de defesa pessoal (FIGURA 17).

FIGURA 17 - ATIVIDADE “HISTÓRIAS SOCIAIS” - MÓDULO 1



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Antúrio e Crisântemo demonstraram curiosidade, mas precisaram de apoio para compreender a importância de não compartilhar informações pessoais.

Margarida e Camélia reconheceram os sinais de perigo na história e sugeriram formas seguras de usar as redes sociais. Lisianto, mais familiarizado com o tema, destacou a importância de configurar privacidade nos perfis e denunciar comportamentos suspeitos.

A atividade foi essencial para reforçar a conscientização sobre o uso seguro da internet e a proteção contra possíveis ameaças virtuais.

Para a atividade com as “Ilustrações de Bonecos e Bonecas”, foram utilizados cartazes com ilustrações¹⁰ (FIGURA 18).

FIGURA 18 - ATIVIDADE “ILUSTRAÇÕES DE BONECOS E BONECAS” - MÓDULO 1



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Foram também realizadas conversas com o grupo sobre direitos e deveres, bem como acerca da importância de comunicar-se assertivamente para expressar sentimentos, desejos, opiniões e necessidades.

Antúrio e Crisântemo demonstraram interesse, precisando de incentivo para verbalizar seus pensamentos.

Margarida e Camélia compartilharam exemplos do cotidiano e discutiram como se posicionar em diferentes situações. Lisianto enfatizou a importância de dizer "não" quando necessário e buscar apoio de pessoas de confiança.

A atividade contribuiu para fortalecer a autonomia dos estudantes, promovendo a conscientização sobre seus direitos e a importância da comunicação clara e respeitosa.

Durante as ações de prevenção e conscientização, bem como nas oficinas de conscientização sobre direitos e deveres, diversas atividades foram realizadas para fortalecer a segurança e autonomia dos estudantes. Durante os encontros, os

¹⁰ Retirado de @educogny, de propriedade de Jéssica Villanova Nascimento.

estudantes compartilharam experiências e participaram de discussões colaborativas para desenvolver estratégias de enfrentamento.

No treinamento em comunicação assertiva, os participantes foram incentivados a expressar sentimentos, desejos, opiniões e necessidades de forma clara e segura. A atividade incluiu role-playing, no qual encenaram situações de risco e treinaram respostas assertivas para garantir sua proteção.

Antúrio e Crisântemo mostraram interesse, precisando de apoio para estruturar melhor suas falas. Margarida e Camélia participaram com mais autonomia, trazendo exemplos de desafios diários. Lisianto destacou-se na prática, demonstrando habilidade na formulação de respostas diretas e eficazes.

Essas atividades foram fundamentais para fortalecer a capacidade dos estudantes de se protegerem e buscarem ajuda quando necessário.

b) Módulo 2 - Comportamento no Contexto do Trabalho

Na Dinâmica dos Cumprimentos, Antúrio e Crisântemo demonstraram interesse, precisando de apoio para diferenciar os tipos de saudação conforme o ambiente.

Margarida e Camélia participaram com autonomia, demonstrando compreensão sobre os diferentes contextos e ajustando a postura conforme necessário. Lisianto ajudou os colegas a identificar as melhores formas de cumprimento para cada situação.

O Jogo dos Cumprimentos foi envolvente e permitiu que os participantes fixassem o aprendizado de maneira lúdica. Ao final, a turma discutiu a importância de respeitar as regras sociais de convivência, promovendo interações mais naturais e apropriadas no dia a dia.

Na Dramatização de Contextos Sociais, Antúrio e Crisântemo mostraram-se motivados, necessitando de auxílio para diferenciar os cumprimentos mais formais dos informais.

Margarida e Camélia participaram com desenvoltura, adaptando gestos e tom de voz conforme o cenário. Lisianto ajudou a reforçar a importância de cumprimentos respeitosos e apropriados para cada ocasião. A atividade proporcionou um aprendizado prático e dinâmico sobre etiqueta social.

Na Reflexão sobre o Uso Adequado de Roupas, Antúrio e Crisântemo precisaram de apoio para associar cada tipo de vestimenta ao ambiente correspondente, enquanto Margarida e Camélia demonstraram boa percepção sobre a relação entre conforto e formalidade.

Lisianto, mais atento a detalhes, trouxe exemplos práticos e ajudou na construção coletiva de um entendimento sobre a importância da vestimenta na comunicação social.

A atividade fortaleceu a autonomia dos estudantes na escolha de roupas apropriadas, promovendo maior consciência sobre as normas sociais de apresentação pessoal.

Na atividade “Escolhendo Vestuários”, Antúrio e Crisântemo precisaram de auxílio para relacionar algumas peças aos contextos, enquanto Margarida e Camélia demonstraram mais autonomia na escolha dos trajes. Lisianto, mais confiante, ajudou na organização das roupas e justificou suas escolhas.

Na observação climática diária, Antúrio e Crisântemo mostraram interesse e precisaram de apoio para associar as roupas ao clima, enquanto Margarida e Camélia participaram com mais segurança, dando sugestões para diferentes temperaturas. Lisianto destacou-se ao observar detalhes como a necessidade de levar um guarda-chuva em dias nublados.

Na dinâmica do espaço pessoal e na simulação de situações adequadas, Antúrio e Crisântemo precisaram de incentivo para reconhecer quando estavam muito próximos dos colegas, enquanto Margarida e Camélia demonstraram mais facilidade em perceber os limites. Lisianto, mais consciente sobre espaço pessoal, ajudou a explicar a importância do respeito aos limites do outro.

Durante as atividades de Histórias de Vida e Expressão de Emoções, Antúrio e Crisântemo demonstraram interesse, precisando de incentivo para nomear os sentimentos, enquanto Margarida e Camélia participaram ativamente, relacionando as emoções das histórias com suas próprias experiências. Lisianto sugeriu formas de lidar com diferentes emoções no dia a dia.

Na atividade “Esperar a Minha Vez”, Antúrio e Crisântemo precisaram de apoio para reconhecer sinais de turno de fala, enquanto Margarida e Camélia demonstraram compreensão mais rápida sobre os momentos de espera. Lisianto participou com facilidade, ajudando os colegas a identificar estratégias para respeitar a vez de cada um.

Para auxiliar na compreensão da rotina e dos intervalos, Antúrio e Crisântemo demonstraram mais dificuldade em acompanhar a passagem do tempo, precisando de reforço visual, enquanto Margarida e Camélia conseguiram associar melhor o tempo ao cronograma. Lisianto ajudou a organizar a rotina de acordo com os horários estabelecidos.

Durante a discussão sobre uso de banheiros em ambientes públicos e privados, todos participaram com curiosidade e ninguém necessitou de apoio para diferenciar algumas sinalizações.

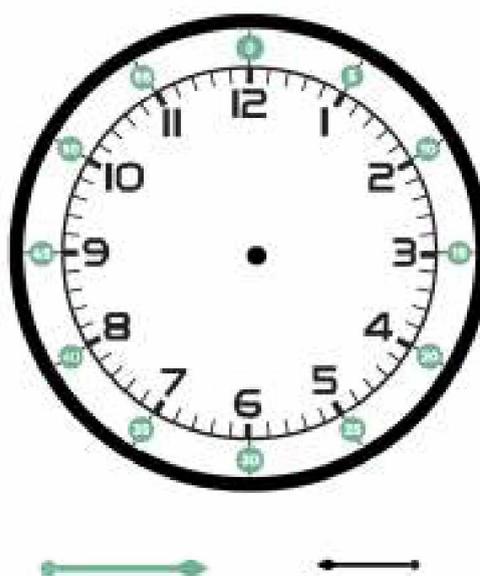
c) Módulo 3 - Uso do Transporte Público

Na realização deste módulo, todos os estudantes precisaram de apoio para memorizar os pontos de referência, necessitando de ajuda para identificar os momentos certos para embarque e desembarque.

d) Módulo 4 - Cumprimento aos Horários

Na atividade “Ensinando as Horas”, foi confeccionado um relógio de papelão com ponteiros móveis (FIGURA 19).

FIGURA 19 - ATIVIDADE RELÓGIO COM PONTEIROS MÓVEIS - MÓDULO 4

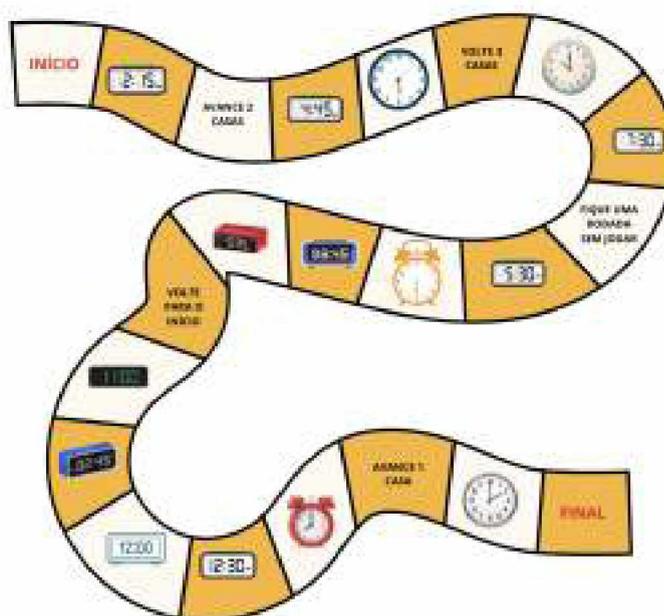


FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Para a realização desta atividade, todos os estudantes precisaram de reforço visual e verbal para associar os números ao movimento dos ponteiros.

Na atividade “Jogo do Relógio Divertido”, foram simuladas situações reais de uso do relógio digital, como verificar as horas no celular ou computador e avisar quando faltavam 5 minutos para o lanche. Porém, mesmo com os recursos apresentados, todos os estudantes tiveram bastante dificuldade para realizar esta atividade (FIGURA 20).

FIGURA 20 - ATIVIDADE “JOGO DO RELÓGIO DIVERTIDO” - MÓDULO 4



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Na atividade “Relógio Ponto”, todos os estudantes realizaram a observação do relógio ponto real utilizado pelos funcionários da escola, aproximando-se da realidade do mercado de trabalho.

Foram apresentadas imagens que representavam o aparelho que registra o ponto, as digitais e os horários de entrada e saída do trabalho (13:00 e 17:00), pois todas as vagas de trabalho seriam no período da tarde.

Foram atividades muito prazerosas, que contaram com a participação ativa de todos (FIGURAS 21 e 22).

FIGURA 21 - ATIVIDADE “RELÓGIO PONTO” - MÓDULO 4



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

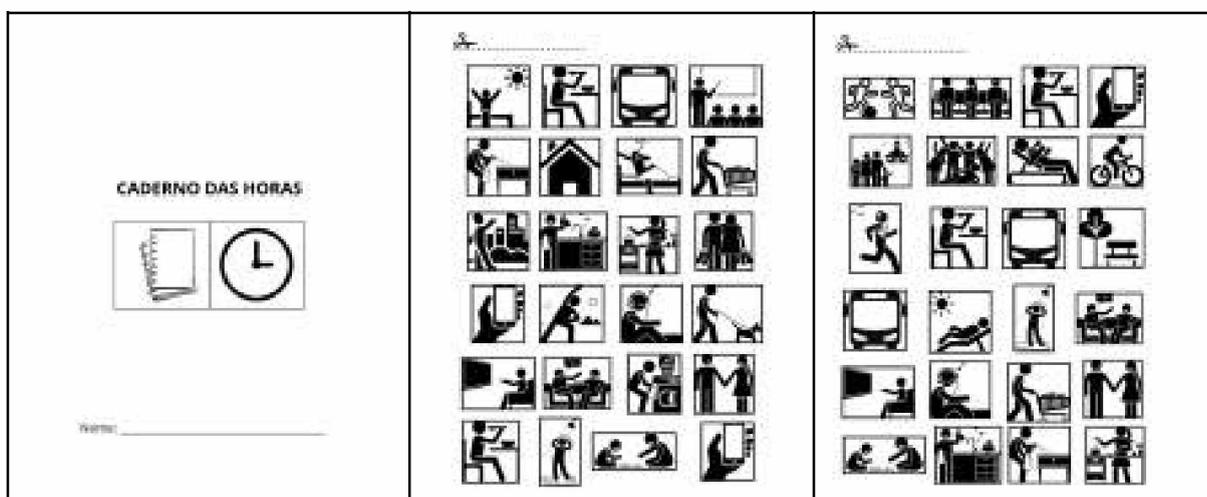
FIGURA 22 - ATIVIDADE “RELÓGIO PONTO” NA PRÁTICA - MÓDULO 4

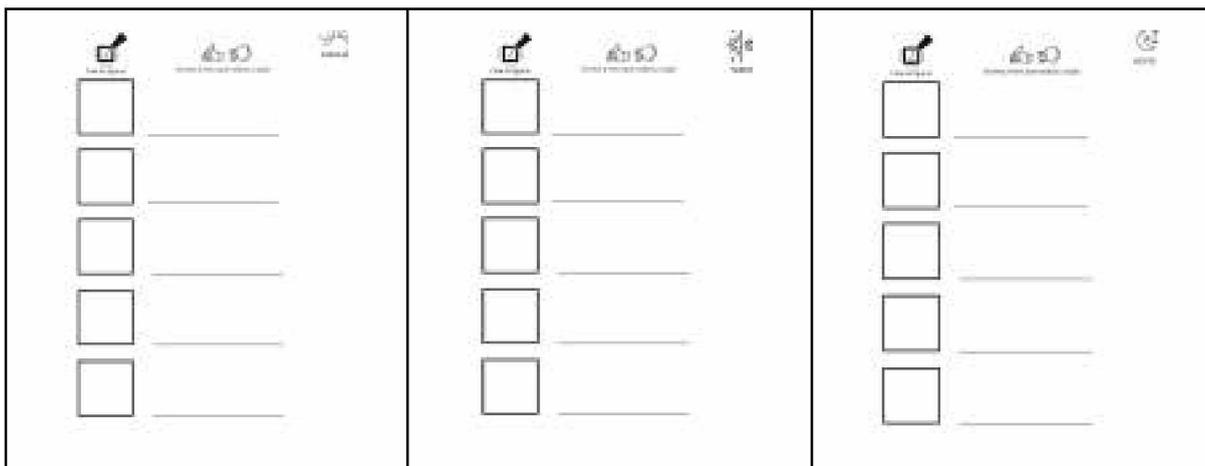


FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Para reforçar a prática, cada estudante recebeu o “Caderno das Horas”. Os estudantes anotaram os horários de entrada e saída em diferentes atividades ao longo da semana (escola, terapias, passeios), promovendo a compreensão prática da rotina (FIGURA 23).

FIGURA 23 - ATIVIDADE “CADERNO DAS HORAS” - MÓDULO 4





FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Antúrio e Crisântemo necessitaram de mais instruções para seguir a dinâmica, enquanto Margarida, Camélia e Lisianto conseguiram acompanhar o cronograma com mais autonomia.

e) Módulo 5 - Uso do Sistema Monetário

Na atividade “Conhecendo as Moedas e Notas”, os estudantes receberam um conjunto de cédulas e moedas de papel e foram orientados a classificá-los por tipo e valor, separando-os em bandejas (FIGURA 24).

FIGURA 24 - ATIVIDADE “CONHECENDO AS MOEDAS E NOTAS” - MÓDULO 5



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Antúrio e Crisântemo precisaram de apoio para identificar diferenças entre valores próximos, enquanto Margarida, Camélia e Lisianto conseguiram fazer a separação com mais autonomia (FIGURA 25).

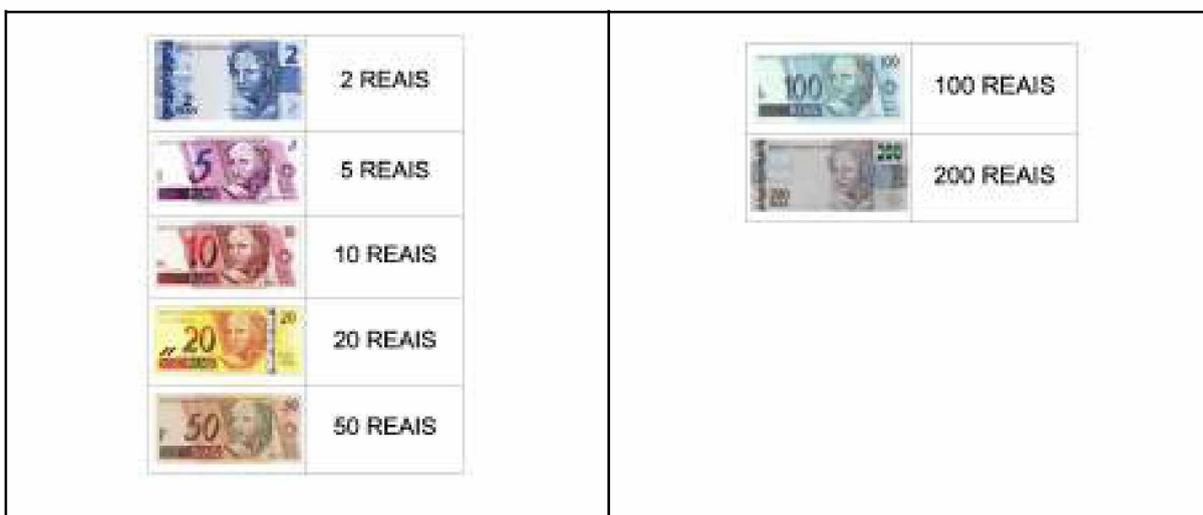
FIGURA 25 - ATIVIDADE “CONHECENDO AS MOEDAS E NOTAS” NA PRÁTICA - MÓDULO 5



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

O “Jogo da Memória” foi envolvente e ajudou na fixação dos valores monetários. Todos se destacaram ao associar corretamente as imagens e valores (FIGURA 26).

FIGURA 26 - ATIVIDADE “JOGO DA MEMÓRIA” - MÓDULO 5



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Na atividade “Lista de Compras”, os estudantes folhearam encartes de propagandas de mercado, escolhendo produtos que gostariam de comprar. Eles recortaram ou marcaram os itens desejados, criando uma lista personalizada. Antúrio e Crisântemo necessitaram de orientação para identificar preços nos

encartes, enquanto Margarida, Camélia e Lisianto selecionaram os produtos com mais independência (FIGURA 27).

FIGURA 27 - ATIVIDADE “LISTA DE COMPRAS” - MÓDULO 5



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Na “Caixa de Supermercado”, os estudantes simularam o processo de pagamento utilizando as listas de compras criadas anteriormente (FIGURA 28). Foram disponibilizados dinheiro e cartões de crédito fictícios para que praticassem diferentes formas de pagamento.

FIGURA 28 - ATIVIDADE “CAIXA DE SUPERMERCADO”- MÓDULO 5

LISTA DE COMPRAS

Escolha produtos no encarte, recorte e cole		Escreva quanto custa cada produto que escolheu
		R\$ _____
		R\$ _____

FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024).

Todos os estudantes precisaram de auxílio para calcular o troco e conferir valores (FIGURA 29).

FIGURA 29 - ATIVIDADE “CAIXA DE SUPERMERCADO” - MÓDULO 5



FONTE: Banco de dados da pesquisa (2024)

As atividades desenvolvidas ao longo da seção proporcionaram aos estudantes experiências práticas e significativas, ampliando suas habilidades de autonomia, organização e compreensão do mundo ao seu redor.

Por meio de estratégias dinâmicas e interativas, foram trabalhados aspectos essenciais para a vida cotidiana e futura inserção no mercado de trabalho, como a gestão do tempo, a utilização do transporte público, a comunicação assertiva, o respeito aos espaços sociais e a educação financeira.

Além disso, as reflexões sobre segurança, direitos e deveres possibilitaram um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual os estudantes puderam expressar suas opiniões, compartilhar vivências e desenvolver estratégias para enfrentar desafios de maneira mais independente e confiante.

6.3.1.2 Planejamento Centrado na Pessoa

O Planejamento Centrado na Pessoa (PCP) foi desenvolvido para cada estudante, com o objetivo de respeitar suas preferências, potencialidades, desafios e metas individuais, proporcionando um processo de ensino mais inclusivo e alinhado às suas necessidades de desenvolvimento.

Essa abordagem foi aplicada em todas as etapas de intervenção no contexto laboral, assegurando que cada estudante fosse considerado em sua singularidade e recebesse o apoio adequado para fortalecer suas habilidades e ampliar sua autonomia.

A personalização das atividades e estratégias favoreceu o aprimoramento das competências funcionais, sociais e profissionais de forma estruturada. Isso contribuiu significativamente para a inserção no mercado de trabalho, de maneira planejada e acessível.

Os resultados da SIS-A desempenharam um papel essencial na construção dos PCP's, permitindo uma avaliação detalhada das áreas que demandavam maior apoio.

A partir dessa análise, foram definidas estratégias individualizadas para promover a autonomia, melhorar a comunicação, estruturar a rotina e facilitar a adaptação ao ambiente profissional.

Esse levantamento possibilitou a criação de planos de apoio eficazes, garantindo que cada participante recebesse as intervenções e adaptações necessárias para sua inclusão e participação ativa no mundo do trabalho.

Os PCPs de cada estudante estão disponíveis nos Apêndices deste trabalho (APÊNDICE M)..

6.3.1.3 Intervenções e acompanhamento no contexto laboral

As intervenções e o acompanhamento no contexto laboral, que ocorreram por meio do Delineamento de Linha de Base Múltipla entre Sujeitos (Gast, 2010) e pela utilização dos Protocolos de Registro de Aprendizagem (PRA's), foram essenciais para o acompanhamento contínuo do desempenho de cada estudante, permitindo a identificação de progressos, desafios e ajustes necessários nas estratégias de ensino.

Esses registros possibilitaram um monitoramento individualizado, garantindo que as intervenções fossem constantemente aprimoradas e alinhadas às necessidades específicas de cada estudante, contribuindo para uma inserção mais estruturada e eficaz no mercado de trabalho.

Então, com base nestes dados, foram elaborados gráficos de colunas, para cada estudante, para representar visualmente o progresso dos mesmos na aprendizagem das habilidades trabalhadas.

O eixo horizontal (eixo X) representa a sequência dos momentos de avaliação ao longo das diferentes fases do programa, desde a linha de base inicial até a fase final. Esses momentos estão organizados da seguinte forma: os pontos iniciais correspondem à fase S1 (linha de base), seguidos pela fase teórica (momento 4), depois a fase S2 (momentos 5 a 7), a fase de intervenção prática (momentos 8 a 10), a fase S3 (momentos 11 a 13), e, por fim, os momentos identificados como M (manutenção) e F (fase final), que correspondem às últimas avaliações realizadas (momentos 14 a 16).

Já o eixo vertical (eixo Y) indica o desempenho percentual dos participantes em cada uma das cinco habilidades trabalhadas no contexto laboral: organização do espaço, limpeza do espaço, recebimento e armazenamento de mercadorias, preparo dos alimentos e servimento. Os valores variam de 0% a 100%, sendo que quanto mais alto o ponto no gráfico, maior foi o desempenho do participante na execução da habilidade avaliada naquele momento. Desempenhos mais próximos de 100% indicam maior autonomia e domínio da tarefa, enquanto valores mais baixos sinalizam a necessidade de maior apoio e mediação.

a) MARGARIDA

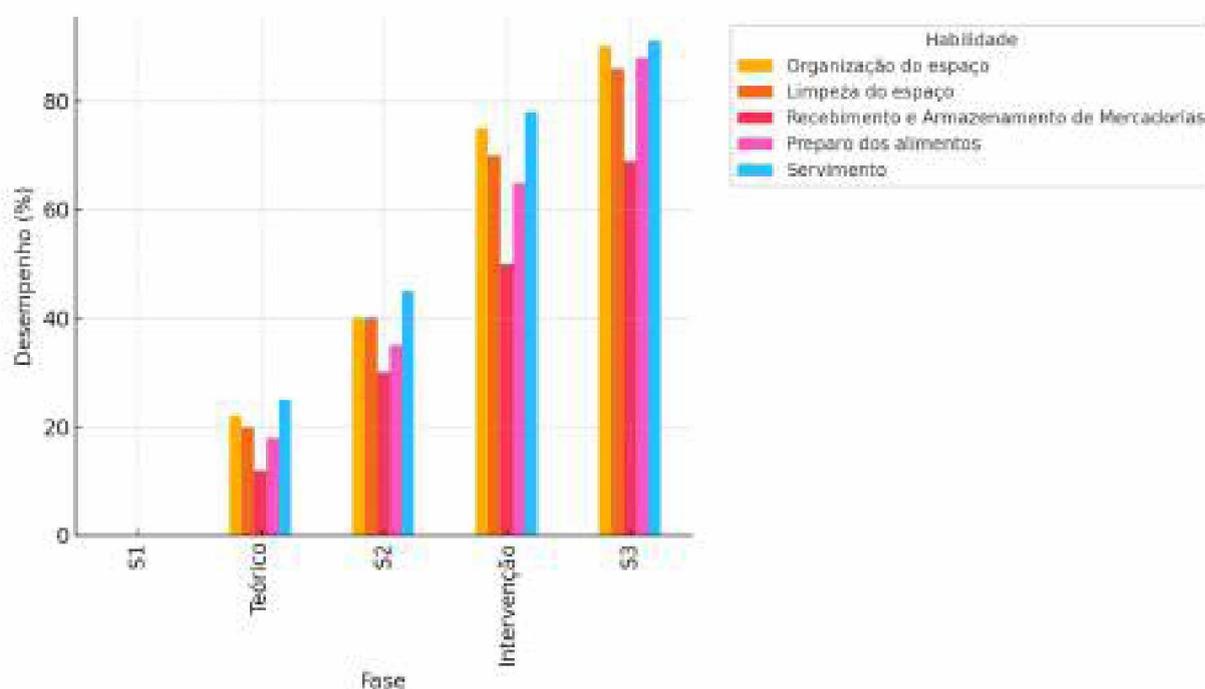
Os resultados das intervenções no contexto laboral evidenciam um progresso significativo da estudante em todas as habilidades avaliadas (GRÁFICO 3), confirmando a eficácia das estratégias aplicadas.

A análise do Protocolo de Registro de Aprendizagem permitiu acompanhar a evolução individual ao longo das diferentes fases do processo, desde a etapa teórica até a consolidação das competências no ambiente de trabalho.

A análise por colunas mostra uma trajetória de progressão contínua ao longo das fases, partindo de um desempenho nulo na linha de base (S1) e alcançando altos níveis de desempenho nas fases finais (S3, manutenção e fase final).

Na fase teórica, observa-se um primeiro avanço, com médias ainda discretas, refletindo a assimilação inicial dos conteúdos em ambiente educacional. Já na fase S2, os percentuais sobem consideravelmente, indicando que a estudante estava começando a internalizar as habilidades de forma mais consistente. A fase de intervenção marca um crescimento expressivo em todas as habilidades, sendo seguida por uma estabilização nos desempenhos nas fases S3, M e F. Isso demonstra que as competências trabalhadas foram consolidadas e mantidas ao longo do tempo. A coluna de “Média Geral” reforça esses resultados, com os maiores índices situando-se acima de 85% nas fases finais, o que evidencia o sucesso da metodologia empregada e o impacto positivo das estratégias aplicadas sobre o desempenho funcional e laboral de Margarida.

GRÁFICO 3 - DESEMPENHO DE MARGARIDA DURANTE AS INTERVENÇÕES E ACOMPANHAMENTO NO CONTEXTO LABORAL



FONTE: A Autora (2025).

b) CAMÉLIA

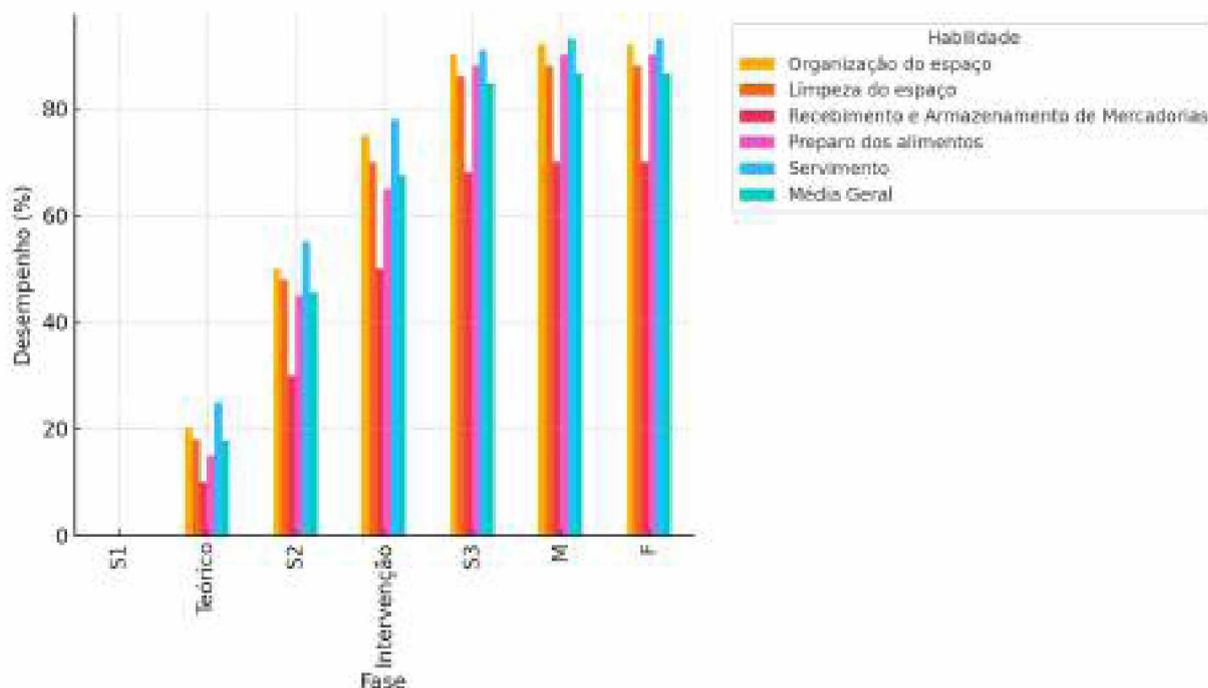
Os dados coletados sobre a participação de Camélia demonstram um progresso significativo em todas as habilidades laborais avaliadas ao longo das diferentes etapas da intervenção (GRÁFICO 4).

Na fase inicial (S1), observa-se ausência total de desempenho em todas as habilidades, o que reflete a ausência de experiências laborais anteriores. Com o início das atividades teóricas, há uma elevação inicial nos percentuais, indicando o primeiro contato com os conteúdos em ambiente educacional.

Na fase S2, que representa a transição entre teoria e prática, os dados revelaram avanços consistentes, especialmente nas habilidades de organização, limpeza e preparo dos alimentos. Com a intervenção prática, os desempenhos aumentaram significativamente, destacando a eficácia do ensino baseado na experiência e no contexto real de trabalho. A fase S3 e os momentos posteriores (manutenção e fase final) evidenciaram a consolidação das habilidades adquiridas, com estabilização dos percentuais de desempenho acima de 85% em quase todas as tarefas.

A média geral de desempenho acompanhou esse progresso, mostrando que Camélia foi capaz de internalizar e aplicar as competências desenvolvidas de maneira contínua e estável. Esses resultados confirmaram que a metodologia estruturada, aliada ao acompanhamento individualizado e à adaptação das atividades, foi eficaz para promover a aprendizagem e o fortalecimento da autonomia da participante no contexto laboral.

GRÁFICO 4 - DESEMPENHO DE CAMÉLIA DURANTE AS INTERVENÇÕES E ACOMPANHAMENTO NO CONTEXTO LABORAL



FONTE: A Autora (2025).

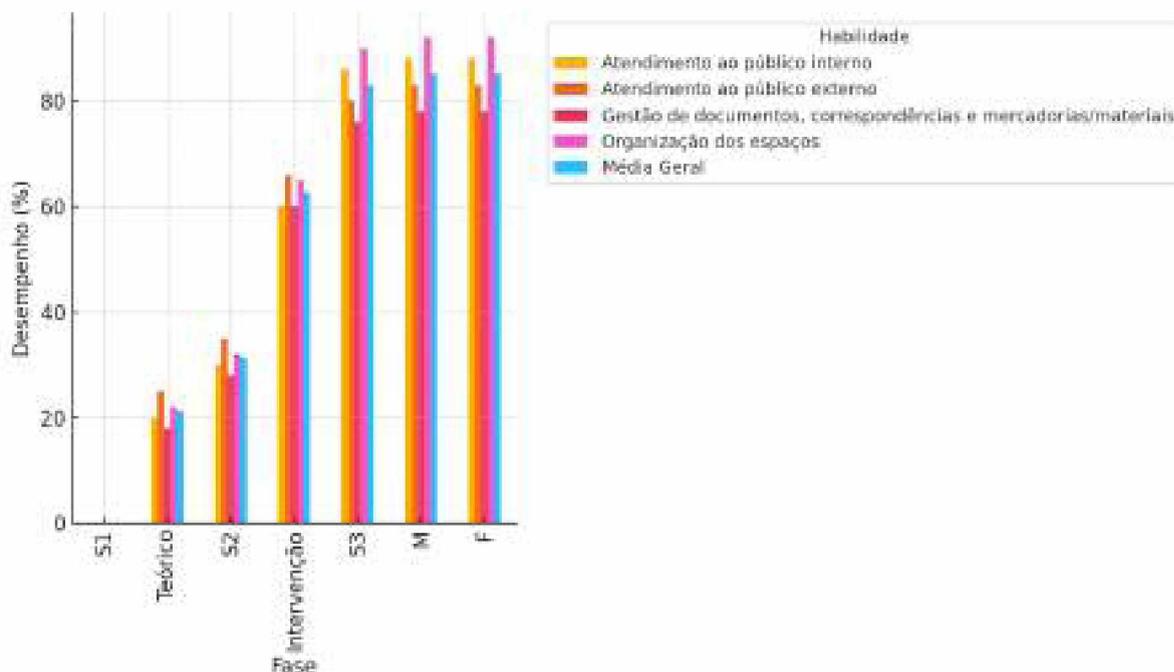
c) LISIANTO

Na fase inicial (S1), o participante não apresentou desempenho em nenhuma das habilidades avaliadas, o que reflete sua condição de início de aprendizagem sem experiência prévia.

Na fase teórica, observa-se um aumento modesto nos percentuais, com avanços discretos na compreensão dos conteúdos. A fase S2, voltada à transição entre teoria e prática, já demonstra ganhos mais evidentes em todas as habilidades, indicando que Lisianto estava internalizando os conceitos trabalhados. Com o início da fase de intervenção prática, nota-se uma elevação expressiva no desempenho, com valores que se aproximam de 80% ou mais na fase S3, o que indica que as habilidades foram efetivamente consolidadas.

Nas fases de manutenção (M) e final (F), os resultados permanecem elevados, evidenciando a estabilização dos aprendizados e a manutenção da autonomia nas tarefas desempenhadas. A média geral de desempenho acompanha essa trajetória de progresso contínuo, demonstrando que a aplicação do Planejamento Centrado na Pessoa e das estratégias de ensino estruturadas foi eficaz no desenvolvimento das competências laborais de Lisianto (GRÁFICO 5).

GRÁFICO 5 - DESEMPENHO DE LISIANTO DURANTE AS INTERVENÇÕES E ACOMPANHAMENTO NO CONTEXTO LABORAL



FONTE: A Autora (2025).

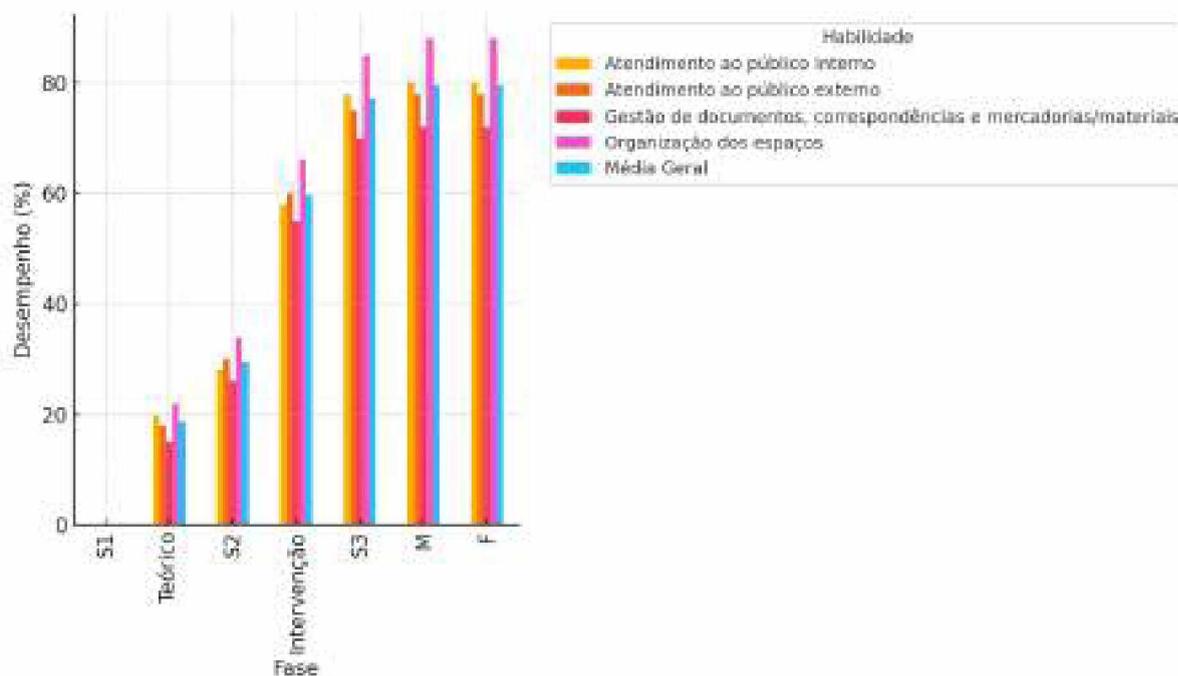
d) CRISÂNTEMO

Na fase S1, o participante apresenta desempenho nulo em todas as habilidades, caracterizando o ponto de partida sem domínio prévio das competências laborais avaliadas.

A partir da fase teórica, observa-se uma elevação moderada nos indicadores, com avanços mais evidentes na fase S2, sugerindo que Crisântemo passou a internalizar os conteúdos de maneira mais concreta. A fase de intervenção prática marca um crescimento significativo nos percentuais de desempenho, refletindo a eficácia do ensino em ambiente real de trabalho e o fortalecimento da autonomia do participante.

Nas fases S3, de manutenção (M) e fase final (F), os níveis de desempenho mantêm-se elevados e estáveis, acima de 80% em todas as habilidades, evidenciando a consolidação das aprendizagens. A média geral acompanha essa evolução, confirmando que Crisântemo se beneficiou substancialmente das estratégias pedagógicas adotadas, das intervenções personalizadas e do suporte contínuo, demonstrando um processo de aprendizagem eficaz e sustentável (GRÁFICO 6).

GRÁFICO 6 - DESEMPENHO DE CRISÂNTEMO DURANTE AS INTERVENÇÕES E ACOMPANHAMENTO NO CONTEXTO LABORAL



FONTE: A Autora (2025).

e) ANTÚRIO

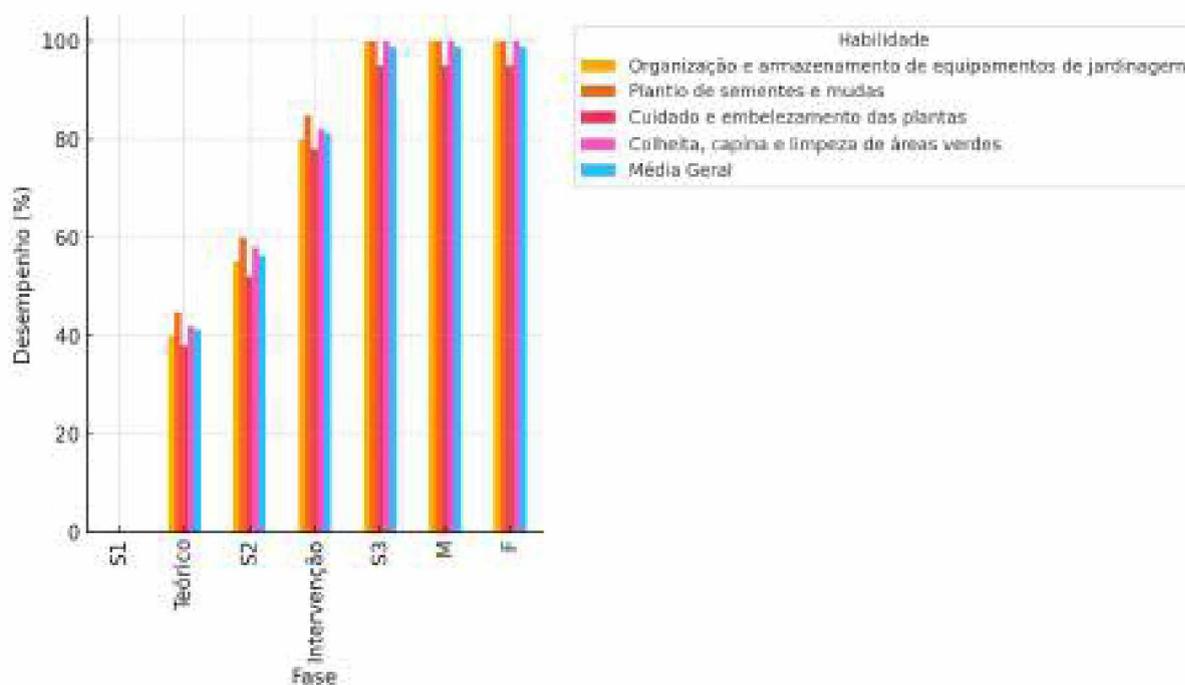
Os dados coletados sobre a participação de Antúrio demonstram um progresso consistente nas habilidades laborais ao longo das diferentes etapas da intervenção (GRÁFICO 7).

Na fase S1, observa-se que o participante não apresentava qualquer domínio das competências avaliadas, partindo de um desempenho nulo. Com o início das atividades teóricas, os percentuais sobem significativamente, e esse progresso se intensifica na fase S2, quando há maior contato com práticas contextualizadas. A intervenção prática representa um ponto de inflexão, com os desempenhos atingindo valores entre 70% e 90% em todas as habilidades, indicando forte assimilação das competências propostas.

A partir da fase S3 e nas etapas subsequentes de manutenção (M) e fase final (F), os dados revelam a consolidação das habilidades, com percentuais estabilizados próximos a 100%. Isso demonstra que Antúrio não apenas adquiriu as competências de forma eficiente, mas também conseguiu mantê-las ao longo do tempo, o que evidencia o sucesso das estratégias pedagógicas adotadas e da

abordagem centrada na pessoa. A média geral acompanha essa evolução, reforçando que o participante obteve um desempenho exemplar em todas as etapas do processo de formação para o trabalho.

GRÁFICO 7 - DESEMPENHO DE ANTÚRIO DURANTE AS INTERVENÇÕES E ACOMPANHAMENTO NO CONTEXTO LABORAL



FONTE: A Autora (2025).

Seguem algumas imagens dos estudantes atuando no mundo do trabalho (FIGURA 30):

FIGURA 30 - REGISTROS DA ATUAÇÃO DOS ESTUDANTES NO MUNDO DO TRABALHO





FONTE: Banco de Dados da Pesquisa (2024).

6.3.2 Apresentação dos dados obtidos pré e pós-intervenção com a aplicação da SIS-a

A seguir, apresenta-se os resultados da aplicação da SIS-A ((Thompson, Bryant, *et al.*, 2004), analisando individualmente as necessidades de apoio de cada estudante após a intervenção..

Essa etapa teve como objetivo identificar possíveis mudanças nas necessidades de apoio após a intervenção, permitindo uma comparação entre os escores obtidos antes e depois do Programa.

Para cada estudante, seguem descritos os dados referentes aos domínios avaliados, evidenciando progressos, estabilidade ou possíveis desafios ainda presentes.

Essa análise possibilitou uma compreensão mais detalhada do impacto das estratégias aplicadas e do nível de apoio necessário para a execução das atividades no contexto investigado.

a) MARGARIDA

Foi possível perceber que, antes das intervenções, Margarida necessitava de apoio significativo em tarefas relacionadas à vida doméstica, aprendizagem ao longo da vida e emprego. Apresentava dificuldades na organização do tempo e cumprimento de rotinas.

Após as intervenções, demonstrou maior autonomia na execução de tarefas, com redução da necessidade de apoio em vida doméstica e emprego. Melhor compreensão das rotinas e desenvolvimento da comunicação assertiva no ambiente de trabalho.

b) CAMÉLIA

Antes das intervenções, Camélia necessitava de apoio contínuo para planejamento e execução de atividades diárias. Demandava apoio frequente para organizar tarefas e manter interações sociais funcionais.

Após as intervenções, evoluiu na autogestão do tempo e organização das tarefas, conseguindo desempenhar atividades laborais com menor necessidade de supervisão.

Melhorou também na interação com colegas e na execução de rotinas estruturadas, demandando menor necessidade de apoio.

c) LISIANTO

Lisianto, antes das intervenções, apresentava dificuldades na administração do tempo e na adaptação às exigências do ambiente de trabalho. Requeria apoio para a compreensão das regras e normas sociais.

Após as intervenções, melhorou significativamente na gestão da rotina profissional, desenvolvendo maior independência no cumprimento de horários e

execução de atividades. Apresentou avanços na comunicação e no relacionamento interpessoal, necessitando de menos apoio.

d) CRISÂNTEMO

Antes das intervenções, Crisântemo demandava apoio intenso para a realização de atividades organizacionais e administrativas. Enfrentava desafios na gestão do tempo e na resolução de problemas cotidianos.

Após as intervenções, demonstrou avanços na organização do espaço de trabalho e na realização de tarefas operacionais, apresentando maior autonomia no dia a dia, como também melhor adaptação às normas do ambiente profissional.

e) ANTÚRIO

Antes das intervenções, Antúrio necessitava de apoio constante para a execução de tarefas de jardinagem e organização dos equipamentos. Demandava auxílio na estruturação da rotina e na identificação de etapas do trabalho.

Após as intervenções, passou a desempenhar as atividades de organização, plantio e manutenção das áreas verdes com menor apoio, demonstrando evolução na autonomia e compreensão dos processos.

A análise geral dos resultados evidencia que, antes das intervenções, os estudantes enfrentavam dificuldades significativamente na gestão do tempo, organização de tarefas, compreensão de normas sociais e execução de atividades laborais.

Muitos precisavam de apoio contínuo para selecionar suas funções, apresentar interações sociais inadequadas e estruturar suas rotinas de trabalho. O apoio era essencial tanto para a realização de tarefas operacionais quanto para a adaptação ao ambiente profissional.

Após a implementação das intervenções, observou-se um progresso notável na autonomia dos estudantes. Houve uma redução na necessidade de apoio em diversas áreas, incluindo a execução de tarefas, planejamento e organização, além de uma melhor compreensão das rotinas laborais.

A comunicação assertiva e as interações sociais também foram aprimoradas, favorecendo a adaptação ao ambiente de trabalho e o fortalecimento das relações interpessoais.

Os dados analisados por meio do delineamento de sujeito único demonstram que a metodologia adotada foi eficiente no desenvolvimento das competências laborais dos estudantes, favorecendo sua autonomia e preparação para o ambiente profissional.

A evolução gradual evidenciou a importância do acompanhamento contínuo e da adaptação das estratégias, permitindo que cada participante atingisse seu potencial máximo dentro de suas capacidades e ritmo de aprendizagem.

6.4 CONSIDERAÇÕES

Os resultados obtidos ao longo da implementação, acompanhamento e avaliação do Programa de Emprego Apoiado Horizontes demonstraram que as estratégias adotadas foram eficazes no desenvolvimento das competências laborais dos estudantes, promovendo avanços significativos na autonomia, organização, execução de tarefas e comunicação no ambiente de trabalho.

A metodologia utilizada, fundamentada no Planejamento Centrado na Pessoa (PCP), possibilitou uma abordagem individualizada e adaptativa, respeitando as necessidades, potencialidades e desafios de cada participante.

A comparação dos escores da SIS-A antes e após as intervenções evidenciou uma redução na necessidade de apoio dos estudantes em diversas áreas, indicando que as estratégias implementadas contribuíram para maior independência e melhor desempenho no contexto educacional e laboral.

Além disso, o uso dos Protocolos de Registro de Aprendizagem (PRA's) permitiu um acompanhamento contínuo, fornecendo dados concretos sobre a evolução de cada participante, garantindo que ajustes fossem realizados conforme necessário.

A avaliação do programa pelos estudantes, responsáveis, professoras e empregadores revelou um elevado grau de satisfação, com predominância de respostas positivas em todos os itens analisados.

A percepção unânime das professoras e a avaliação amplamente favorável dos empregadores reforçaram a adequação e impacto positivo do programa, tanto na preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, quanto na adaptação das atividades às demandas do ambiente profissional.

A análise de fidedignidade dos dados revelou um percentual de concordância de 92%, um índice altamente confiável, evidenciando que os registros e avaliações realizadas apresentaram alta consistência e baixa margem de erro.

Essa taxa de concordância valida os resultados do estudo, demonstrando que a metodologia empregada foi robusta e eficaz na coleta e interpretação dos dados.

Dessa forma, os achados deste estudo corroboram a importância de estratégias pedagógicas estruturadas e acompanhamento contínuo para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mundo do trabalho.

O Programa Horizontes demonstrou ser uma ferramenta essencial na capacitação profissional, desenvolvimento da autonomia e promoção da inclusão social, destacando-se como uma abordagem eficaz e replicável para futuras iniciativas voltadas ao Emprego Apoiado.

7. AVALIAÇÃO DO PROGRAMA HORIZONTES

7.1 AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

A análise do questionário de satisfação aplicado com os estudantes mostra que, em todos os itens avaliados, 80% dos participantes (4 de 5) indicaram que ficaram satisfeitos, enquanto 20% (1 de 5) marcaram "indiferente" apenas para o item "materiais/ recursos utilizados".

Nenhum participante registrou "não fiquei satisfeito" em nenhum dos itens, demonstrando uma avaliação amplamente positiva das atividades desenvolvidas.

Os itens atividades teóricas, práticas, em ambientes naturais, aprendizagem de aspectos práticos, desenvolvimento de habilidades para o trabalho, organização das atividades conforme necessidades e promoção de maior independência receberam altos índices de satisfação, sugerindo que as estratégias utilizadas atenderam às expectativas da maioria dos estudantes.

7.2 AVALIAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Na avaliação dos responsáveis sobre o programa, 4 pais ou responsáveis (80%) atribuíram nota 5 (Excelente/Indispensável) em todos os itens, tanto no grau de satisfação quanto no grau de importância.

Apenas 1 responsável (20%) também concedeu nota 5 para todos os itens, com exceção de "O estudante apresentou rendimento esperado", no qual atribuiu nota 4 (Muito bom).

Esses resultados indicaram uma avaliação altamente positiva das atividades oferecidas, refletindo a percepção de que elas foram fundamentais para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes e adequadas às suas necessidades de apoio e funcionamento cognitivo.

A pequena variação na satisfação em relação ao rendimento do estudante sugere que, para um dos responsáveis, ainda há espaço para melhorias ou que o progresso do aluno não atingiu plenamente as expectativas. No entanto, a predominância de notas máximas reforça a eficácia das estratégias adotadas no programa.

7.3 AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS

A avaliação realizada pelas professoras revelou unanimidade na percepção positiva do programa, uma vez que todas responderam com nota 5 (Excelente/Indispensável) em todos os itens.

Isso indica que as atividades teóricas, práticas e em ambientes naturais foram altamente satisfatórias, e que os materiais e recursos utilizados foram plenamente adequados.

Além disso, os resultados sugerem que as professoras consideram que as atividades contribuíram significativamente para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, auxiliando na inserção no mundo do trabalho.

A adequação das atividades ao funcionamento cognitivo dos alunos e sua organização com base nas necessidades individuais também foram amplamente reconhecidas como eficazes.

A unanimidade nas respostas demonstra alto nível de aprovação da metodologia adotada, reforçando que o planejamento pedagógico atendeu às expectativas das professoras e proporcionou um impacto positivo no aprendizado e na autonomia dos estudantes.

7.4 AVALIAÇÃO DOS EMPREGADORES

Na avaliação realizada pelos empregadores, 3 de 5 (60%) atribuíram nota 5 (Excelente/Indispensável) para todos os itens do questionário, tanto no grau de satisfação quanto no grau de importância.

Outros 2 empregadores (40%) também concederam nota 5 para todos os aspectos avaliados, com exceção do item "O estudante apresentou rendimento esperado", no qual marcaram 4 (Muito bom).

Esses resultados indicam uma percepção altamente positiva sobre o programa de ensino e sua adequação às necessidades da empresa e dos trabalhadores.

O fato de a maioria dos empregadores avaliar o programa como "indispensável" demonstra que ele foi eficaz na preparação dos estudantes para o ambiente de trabalho, considerando suas necessidades de apoio e desenvolvimento de habilidades.

A variação na avaliação do rendimento dos estudantes pode indicar que, para alguns empregadores, ainda há espaço para ajustes na adaptação dos alunos ao contexto laboral.

No entanto, a predominância de notas 5 reforça que o programa atendeu às expectativas da maioria e teve impacto positivo na inserção dos estudantes no mundo do trabalho

8. DISCUSSÃO

A análise histórica da percepção da deficiência revela transformações significativas na forma como as pessoas com deficiência foram compreendidas ao longo do tempo. Conforme argumentam Sartori (2011) e Foresti e Bousfield (2022), as representações sociais da deficiência evoluíram de uma abordagem excludente, caritativa e centrada no déficit para um paradigma ancorado nos direitos humanos e na inclusão social. Essa mudança reflete transformações nos valores culturais, sociais e científicos de diferentes períodos históricos.

O modelo social da deficiência, que ganhou força a partir das décadas de 1970 e 1980, constitui um divisor de águas nesse processo. Ele desloca o foco do indivíduo para o contexto, ao entender que a deficiência não está apenas nas limitações corporais, mas na relação entre essas limitações e um ambiente construído com base na norma (Benedetti; Júnior, 2024; Neves, 2024; Mello, 2024). Nesse sentido, a deficiência é resultado da interação entre o sujeito e as barreiras impostas pela sociedade – arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e políticas (Pacheco; Alves, 2007).

O contraponto a esse modelo é o modelo médico, que ainda persiste em muitas práticas e políticas. Este compreende a deficiência como uma condição individual, de ordem biológica ou patológica, a ser tratada ou reabilitada (Souza, 2024; Melo, 2024). A presente pesquisa dialoga criticamente com essa perspectiva, reafirmando que a exclusão social de pessoas com deficiência está mais relacionada a fatores estruturais e culturais do que a características intrínsecas dos sujeitos.

Sob a ótica da justiça social, torna-se evidente que a deficiência deve ser compreendida como uma questão de direitos humanos (Madruga, 2016), exigindo um reposicionamento coletivo da sociedade. Como destacam Benedetti e Júnior (2024), o reconhecimento da dignidade, da liberdade e da diferença como valores centrais implica ampliar a noção de igualdade para incluir a diversidade humana em suas múltiplas expressões.

Essa abordagem tem implicações práticas importantes. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reconhecem a deficiência como resultado da interação entre impedimentos individuais e barreiras contextuais (Brasil, 2015; Neves, 2024;

Gadelha, 2021). A legislação também estabelece o princípio do “in dubio pro capacitas”, que presume a capacidade jurídica das pessoas com deficiência, reforçando sua autonomia e direito à autodeterminação.

Apesar desses avanços, persistem barreiras significativas à plena inclusão, especialmente no campo do trabalho (Batista et al., 2024; Amorim et al., 2021; Resende, 2016). O capacitismo — conjunto de práticas e discursos que reforçam a inferioridade da pessoa com deficiência — constitui obstáculo central. Ele se manifesta tanto de forma explícita quanto sutil, por meio da infantilização e da negação da autonomia (Amorim et al., 2021).

Para romper com esse padrão, é necessário valorizar as potencialidades das pessoas com deficiência e garantir condições efetivas de participação (Neves, 2024; Batista et al., 2024). Essa valorização passa por reformas nas práticas educacionais e nas políticas públicas, promovendo a cidadania ativa dessa população (Alles, 2020; Alves, 2018; Turnbull et al., 2016).

Neste contexto, segundo Benedetti e Júnior (2024), a inserção profissional não é apenas meio de obtenção de renda, mas um elemento essencial para a construção da identidade e da participação social. O emprego proporciona interação social, senso de pertencimento e desenvolvimento de novas habilidades, essenciais à inclusão plena (Batista et al., 2024; Santos et al., 2024; Luecking, 2021; Wehman, 2017).

Entretanto, os dados obtidos na presente pesquisa reforçam o entendimento de que a inserção de pessoas com deficiência no mundo do trabalho continua sendo um processo permeado por múltiplas barreiras, tanto estruturais quanto atitudinais, ainda que respaldado por um arcabouço legal robusto que assegura o direito ao trabalho e à inclusão social (BRASIL, 2015; Lei nº 8.213/1991; Lei nº 13.146/2015).

A análise de conteúdo das observações realizadas no processo de busca por oportunidades laborais evidenciou que, embora haja um discurso institucional voltado à inclusão, as práticas efetivas ainda estão aquém do necessário. A categoria “Discurso versus prática”, por exemplo, ilustra o abismo entre a retórica de responsabilidade social e a efetivação de ações inclusivas. Esse achado converge com o que aponta Carneiro (2024), ao destacar que muitas organizações mantêm um discurso de inclusão como parte de sua imagem institucional, mas não operam mudanças concretas em suas práticas e estruturas.

Além disso, identificou-se um desconhecimento generalizado sobre o Emprego Apoiado – metodologia que se mostra promissora na inclusão de pessoas com DI no mercado de trabalho (BARROS; MEDINA, 2024; RESENDE, 2016). O fato de a maioria das empresas contactadas não conhecerem ou não saberem como implementar essa abordagem indica uma lacuna de formação e sensibilização, reforçando a importância de ações formativas e do assessoramento técnico especializado para a construção de ambientes de trabalho inclusivos.

As barreiras organizacionais e culturais identificadas – como ausência de estrutura para acompanhamento e resistência por falta de capacitação – corroboram estudos de Mantoan (2016) e Mendes e Nunes (2022), que afirmam que a deficiência, no modelo social, é produzida pela interação entre características individuais e as barreiras impostas pelo meio. Assim, a inclusão laboral exige não apenas a eliminação de barreiras físicas, mas também a reconstrução de práticas culturais e gerenciais que favoreçam o acolhimento da diferença.

O elevado número de empresas que não cumprem a legislação e preferem pagar a multa também revela a insuficiência dos mecanismos de fiscalização e sanção, além da fragilidade da efetivação da Lei de Cotas. Conforme discutem Batista et al. (2024), sem incentivos e monitoramento contínuo, a legislação se torna inócua diante de um mercado de trabalho que ainda opera com lógicas capacitistas e produtivistas.

A análise dos dados reforça a necessidade de políticas mais eficazes de fiscalização, formação de gestores e implementação de projetos educativos para combater o capacitismo e fomentar práticas inclusivas (Carneiro, 2024; Resende, 2016). Medidas como a criação do Sistema Nacional de Certificação de Inclusão no Trabalho (SNCIT) e incentivos fiscais podem estimular empresas a promoverem acessibilidade e valorização da diversidade (Souza; Federici, 2021).

A Lei de Cotas, embora seja um marco, precisa ser revista. Propostas como o PL 6.159/2019 sugerem alternativas perigosas, podendo comprometer conquistas já consolidadas (Martins; Flores, 2021). A inclusão precisa ser tratada como compromisso ético e político, e não apenas como obrigação legal.

Ademais, o mapeamento das vagas na Agência do Trabalhador e nas instituições de aprendizagem profissional demonstrou que a própria rede de intermediação de trabalho impõe barreiras para jovens e adultos com DI, especialmente aqueles matriculados em instituições que ofertam ensino na

modalidade especial. Isso revela uma visão ainda restritiva da educação profissional, que não reconhece a legitimidade das propostas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no campo da Educação Especial. Trata-se de um equívoco grave, já que as diretrizes do Plano Nacional de Educação e os princípios da Educação ao Longo da Vida (UNESCO, 2015) reforçam o direito de todas as pessoas à formação para o trabalho, independentemente de suas condições funcionais ou tipo de matrícula.

A mobilização da pesquisadora para garantir o reconhecimento da escola especial como espaço legítimo de educação profissional e a posterior criação de vagas de estágio em equipamentos públicos municipais ilustra como a articulação entre os campos da educação, assistência e trabalho pode promover transformações efetivas, ainda que localizadas. Essa experiência dialoga com a proposta de Planejamento Centrado na Pessoa (PCP), na medida em que coloca o sujeito com deficiência intelectual como protagonista de sua trajetória de formação e inserção profissional (SANTOS; ARAIDE, 2023).

Do ponto de vista das famílias, os dados sociodemográficos revelaram um contexto de vulnerabilidade social marcado pela baixa escolaridade, renda limitada e dependência do Benefício de Prestação Continuada (BPC), situação já apontada em estudos anteriores como um fator de exclusão (DINIZ, 2017; NEVES, 2024). As preocupações expressas pelas responsáveis legais – relacionadas à locomoção independente, risco de demissão, perda do benefício e exploração no trabalho – apontam para a necessidade de ações que envolvam não apenas o trabalhador com deficiência, mas também sua rede de apoio, especialmente no que se refere à orientação sobre direitos, fortalecimento da autonomia e construção de projetos de vida com sentido.

Nesse sentido, a aplicação da SIS-A (THOMPSON et al., 2004) permitiu uma avaliação ampla e individualizada das necessidades de apoio, evidenciando que, embora muitos estudantes apresentem certo grau de independência em atividades domésticas, há grandes demandas de apoio nos domínios de proteção e defesa, vida comunitária e aprendizagem ao longo da vida – dimensões fundamentais para a inserção e permanência no trabalho. Esses dados reforçam a necessidade de programas de formação adaptativa que priorizem o desenvolvimento de habilidades funcionais, competências sociais, uso do sistema monetário, locomoção urbana e regulação de comportamento – tal como discutido por Boueri e Minetto (2021).

A elaboração conjunta dos currículos – personalizados e centrados nas potencialidades dos participantes – demonstrou que, mesmo diante de necessidades de apoio, é possível promover a construção de trajetórias profissionais significativas. Isso vai ao encontro do modelo ecológico de transição para a vida adulta proposto por Wehman et al. (2018), que enfatiza o papel de apoios planejados, articulação entre sistemas e protagonismo da pessoa com deficiência.

Assim, os dados analisados nesta pesquisa não apenas escancaram as barreiras que persistem na inclusão profissional da pessoa com DI, mas também apontam caminhos possíveis: a articulação intersetorial, a formação de redes de apoio, a educação profissional inclusiva e a implementação de metodologias como o Emprego Apoiado. Estes são elementos fundamentais para que o direito ao trabalho seja de fato garantido a todos, e não apenas a uma parcela da população.

Nesse cenário, destaca-se o papel da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação para a vida independente e o mundo do trabalho. Embora a EJA seja reconhecida por seu potencial inclusivo, a pesquisa aponta lacunas estruturais e pedagógicas: ausência de formação docente adequada, currículos inflexíveis e invisibilidade dos estudantes com deficiência nas políticas públicas (Haas, 2015; Bueno; Oliveira, 2022).

As altas taxas de analfabetismo e informalidade entre pessoas com deficiência, especialmente nas regiões mais pobres, apontam para a urgência de políticas públicas que articulem escolarização, qualificação profissional e inclusão laboral (IBGE, 2023; Alves; Santos, 2024). A EJA precisa ser repensada como espaço de formação integral, que inclua o ensino de habilidades adaptativas, sociais e laborais.

Os dados empíricos desta pesquisa demonstram que metodologias como o PCP, quando aplicadas no contexto da EJA, contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais à autonomia e à empregabilidade. A formação de redes de apoio entre professores, famílias e gestores é determinante para a efetividade desses processos.

Em síntese, a discussão aqui apresentada confirma que a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho não é apenas uma questão legal ou econômica, mas um imperativo ético e social. A construção de uma sociedade equitativa passa pela valorização da diversidade e pelo reconhecimento das

peças com deficiência como sujeitos de direitos, capazes de contribuir plenamente com o desenvolvimento social, cultural e econômico.

Os achados da presente pesquisa revelaram avanços significativos na aprendizagem de habilidades adaptativas e competências laborais por jovens e adultos com deficiência intelectual, a partir da implementação do Programa de Emprego Apoiado Horizontes, sustentado nos pressupostos do Planejamento Centrado na Pessoa (PCP) e da Educação Especial na perspectiva inclusiva. A combinação entre metodologias ativas, acompanhamento sistemático e estratégias individualizadas resultou em ganhos expressivos de autonomia, organização, comunicação e compreensão do mundo do trabalho.

A aplicação do Plano de Ensino em Contexto Educacional, baseado em módulos temáticos (proteção e defesa, comportamento no trabalho, transporte público, pontualidade e sistema monetário), proporcionou situações de aprendizagem prática, contextualizada e centrada nas vivências dos estudantes. As atividades desenvolvidas, como entrevistas, simulações, jogos, uso de mapas e dramatizações, dialogam com os princípios da pedagogia histórico-cultural (Vygotky, 1998), ao promoverem a mediação ativa, o uso de ferramentas simbólicas e a valorização da experiência social como caminho para o desenvolvimento.

Conforme defendem Fonseca e Ciola (2016), a flexibilização de práticas pedagógicas e a proposição de experiências significativas são essenciais para o avanço dos estudantes público-alvo da educação especial. Os dados revelaram que o engajamento foi maior nas atividades com uso de imagens, recursos manipuláveis e simulações em ambientes reais — o que corrobora pesquisas que destacam a eficácia do ensino estruturado e da aprendizagem experiencial na educação de pessoas com deficiência intelectual (Baptista et al., 2024; Mantoan, 2016).

O Planejamento Centrado na Pessoa (PCP) viabilizou uma abordagem individualizada, alinhada às potencialidades, desafios e desejos de cada participante. Essa estratégia se mostrou especialmente eficaz na construção dos currículos personalizados, promovendo o protagonismo dos estudantes no processo de transição escola-trabalho, conforme sugerido por Santos e Araide (2023). A incorporação das avaliações da Escala de Intensidade de Apoio (SIS-A) foi fundamental para identificar as áreas de maior vulnerabilidade e, assim, orientar os planos de apoio e intervenção.

A literatura evidencia que a articulação entre avaliação funcional, plano de ensino e metas individuais é uma prática recomendada internacionalmente para favorecer a inclusão profissional de pessoas com deficiência intelectual (Schalock et al., 2010; Wehman et al., 2018). No presente estudo, os PCPs demonstraram ser instrumentos potentes para garantir que o processo formativo respeitasse o ritmo, os interesses e os níveis de apoio requeridos por cada estudante.

A análise dos dados obtidos por meio do Protocolo de Registro de Aprendizagem (PRA), no delineamento de sujeito único com linha de base múltipla, evidenciaram progressos contínuos e consolidação das habilidades laborais nos cinco estudantes acompanhados. Os gráficos revelam não apenas o aumento percentual do desempenho nas tarefas propostas, mas a estabilização desses desempenhos ao final do processo, o que apontaram para a generalização e manutenção do aprendizado — um dos critérios centrais para a eficácia de programas de transição para o trabalho (Boueri & Minetto, 2021).

As habilidades com maior progresso variaram de acordo com o perfil e o contexto de cada participante, demonstrando a importância do acompanhamento individualizado e flexível. A evolução de estudantes como Margarida e Camélia em tarefas de cozinha e organização; Lisianto e Crisântemo em funções administrativas; e Antúrio em atividades de jardinagem, indicaram que o emprego apoiado é mais eficaz quando se considera o repertório prévio e as motivações pessoais, conforme proposto pelo modelo de Apoio Natural Ampliado (Barros & Medina, 2024).

A aplicação de questionários de avaliação junto aos estudantes, responsáveis, professoras e empregadores reforçou a validação social do programa. O alto grau de satisfação dos participantes, a avaliação unânime das professoras e a aceitação por parte dos empregadores demonstram que a proposta foi percebida como eficaz, relevante e transformadora. Tais resultados vão ao encontro das diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece a oferta de apoios personalizados como condição para a efetiva inclusão social e laboral de pessoas com deficiência.

Apesar da avaliação positiva, a hesitação de parte dos empregadores quanto ao rendimento esperado dos estudantes reforçou a existência de barreiras atitudinais e produtivistas ainda presentes no mundo do trabalho. Isso dialoga com os dados da fase de busca ativa de oportunidades, que revelaram desconhecimento sobre a inclusão e o emprego apoiado, resistência à contratação e descumprimento

da Lei de Cotas (Carneiro, 2024; Resende, 2016). Tais evidências indicam a necessidade de políticas públicas que promovam capacitação, sensibilização e fiscalização mais efetiva, bem como programas de incentivo à contratação inclusiva.

A comparação dos resultados da SIS-A antes e após a intervenção confirmou uma redução nas necessidades de apoio em diversos domínios, especialmente naqueles relacionados à vida doméstica, organização do tempo, aprendizagem ao longo da vida e habilidades de trabalho. Esses dados atestaram o impacto direto do programa na ampliação da autonomia funcional dos estudantes, o que é central para a sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

A literatura reforça que a avaliação das necessidades de apoio é um elemento essencial para garantir a adequação das estratégias de ensino e das adaptações no local de trabalho (Thompson et al., 2004; Schalock et al., 2010). Neste estudo, observou-se que, com intervenções planejadas e apoio contínuo, é possível promover mudanças significativas nos níveis de independência das pessoas com deficiência intelectual, contribuindo para a construção de trajetórias profissionais com sentido e viabilidade.

Os resultados discutidos demonstraram que o Programa Horizontes alcançou seu objetivo central: contribuir para o acesso e a permanência de jovens e adultos com deficiência intelectual no mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento de habilidades adaptativas e funcionais. As estratégias pedagógicas adotadas, baseadas em evidências e estruturadas a partir do planejamento centrado na pessoa, mostraram-se eficazes e replicáveis em outros contextos educacionais e institucionais.

O estudo reafirma a importância da atuação conjunta entre escola, família, poder público e setor empresarial para a efetivação de uma inclusão laboral que não seja apenas formal, mas significativa e transformadora. O fortalecimento de políticas de formação profissional inclusiva, aliadas ao monitoramento dos direitos trabalhistas, é condição indispensável para que a participação das pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho deixe de ser exceção e passe a ser norma.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de ensino das habilidades adaptativas, para promover o acesso e a permanência de pessoas com deficiência intelectual no mundo do trabalho, fundamentado na análise de contexto.

Com base nos resultados obtidos, pode-se afirmar que os objetivos foram alcançados, evidenciando avanços significativos na autonomia dos participantes e na sua inserção no contexto profissional.

Entre os aspectos positivos do estudo, destaca-se a efetividade do programa na promoção do desenvolvimento das habilidades adaptativas, refletida na redução da necessidade de apoio para a execução das atividades laborais, na melhora da gestão do tempo e na organização das tarefas.

Além disso, foi perceptível um avanço significativo na comunicação assertiva e na interação social dos estudantes, fatores essenciais para a adaptação ao ambiente de trabalho e manutenção do emprego.

O estudo também reforçou a importância da avaliação das necessidades individuais de apoio e do Planejamento Centrado na Pessoa como estratégias fundamentais para uma inclusão profissional mais eficaz e sustentável.

No entanto, algumas dificuldades foram enfrentadas ao longo da pesquisa. A principal barreira encontrada foi a resistência de algumas empresas em disponibilizar oportunidades para pessoas com deficiência intelectual, evidenciando a necessidade de mudanças estruturais e atitudinais no mundo do trabalho.

Diante dos achados desta pesquisa, sugere-se a ampliação de estudos voltados para o aprimoramento de programas de ensino das habilidades adaptativas, com o objetivo de desenvolver metodologias ainda mais eficazes para a preparação profissional de pessoas com deficiência intelectual.

Ademais, recomenda-se que futuras pesquisas explorem a relação entre a implementação de políticas públicas e os impactos concretos na inclusão laboral dessa população.

Em termos de políticas públicas, é essencial investir na ampliação do Emprego Apoiado e na capacitação de profissionais que possam atuar como facilitadores desse processo.

Também é fundamental que empresas sejam incentivadas a promover um ambiente de trabalho mais inclusivo, por meio de campanhas de conscientização, incentivos fiscais e formação para gestores e equipes.

Dessa forma, avançaremos na construção de uma sociedade mais equitativa, na qual as barreiras para a inclusão profissional de pessoas com deficiência intelectual sejam progressivamente reduzidas e superadas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Paulo Alves; FIALHO, Marcelito Lopes; SANTOS, Gustavo Abrahão; LEME, Fabrício Augusto Aguiar. Análise sobre os direitos humanos fundamentais e as políticas públicas no Brasil em relação à pessoa com deficiência. **Intraciência - Revista Científica**. Ed. 14, 2017.

ALBERTO, Paul A.; TROUTMAN, Anne C. **Applied behavior analysis for teachers**. Upper Saddle River: Pearson Education, 8 ed., 2009.

ALLES, Elisiane Perufo. **Formação continuada de professores no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná/ UFPR, Curitiba/ PR, 2020.

ALLES, Elisiane Perufo; BOUERI, Iasmin Zanchi; CASTRO, Sabrina Fernandes de; MENEZES, Eliane da Costa Pereira de. Aplicação e análise da Escala de Intensidade de Suporte – SIS em jovens e adultos com deficiência intelectual no estado do Rio Grande do Sul. *In: 1º PIBIDSUL / PARFORSUL / ENLICSUL: impactos na formação docente inicial e continuada*. **Anais**. Lages/ SC, UNIPLAC, 2015.

ALLES, Elisiane Perufo; BOUERI, Iasmin Zanchi. A autodeterminação de jovens e adultos com deficiência intelectual no Rio Grande do Sul - Brasil. **Revista INFAD de Psicologia**, v. 2, n. Esp.1, p. 345-354, 2019.

ALLES, Elisiane Perufo; MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; CASTRO, Sabrina Fernandes de; BOUERI, Iasmin Zanchi. Ensino de habilidades de saúde e segurança adaptativas no processo de transição à vida adulta de jovens com deficiência intelectual. **International Journal of Developmental and Educational Psychology** - INFAD/ Revista de Psicologia, n. 1, v. 2, p. 147-158, 2023.

ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação**, v.16, p. 33–48, 2004.

_____. Projeto: **Adaptação e validação da escala de intensidade de suporte – SIS para o Brasil**: uma contribuição para avaliação funcional de jovens e adultos com deficiência intelectual. Financiamento CNPq - Processo: 409129/2013-5. Chamada: 43/2013 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, 2013.

ALMEIDA, Maria Amélia; POSTALLI, Lidia Maria Marson; BOUERI, Iasmin Zanchi. A Escala de Intensidade de Suporte - SIS no Brasil. **Revista de Pesquisa em Necessidades Educacionais Especiais**, v. 16, n. 1, p.60-64, 2016.

ALMEIDA, Maria José et al. A avaliação psicométrica do funcionamento intelectual: classificações do QI e suas implicações. **Revista de Psicologia e Educação**, v. 1, pág. 58-72, 2016.

ALMEIDA, Marta Cristina Nunes; REIS, Rafael Santos; SANTOS, Thainá Santos. Educação inclusiva: uma garantia consagrada pelo estatuto da pessoa com

deficiência. **Caderno de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 15, n. 25, ano 15, p. 19-39, 2018.

ALMEIDA, Rui Pedro Carvalho de. **Qualidade de Vida e Integração Profissional de Alunos que Desenvolveram um Plano Individual de Transição**: Implicações nas Práticas de Docentes de Educação Especial. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra, 2019.

ALONZO, Graciela Elizababeth Gracia; CELEIRO, Raúl Alejandro Montes De Oca; PÉREZ, Odette Martínez. Estrategia educativa inclusiva para el desarrollo de habilidades adaptativas en estudiantes de las carreras técnicas de tercer nivel. **Revista de Investigación Científica TSE DE**, v. 7, n. E1, 2024.

ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em Teses e Dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, p. 53–60, 1992.

ALVES, Anderson Spavier; SANTOS, Jaciete Barbosa dos. Autonomia e adulez da pessoa com deficiência intelectual a partir da inclusão escolar e no mundo do trabalho. *In*: Congresso Internacional de Educação Inclusiva - CINTEDI, V, 2024, Campina Grande/ PB. **Anais do V CINTEDI**. Campina Grande/PB: Realize Editora, 2024.

ALVES, Anderson Spavier; SANTOS, Jaciete Barbosa dos; SOUZA, Romilda Rosa dos Anjos. A inclusão social da pessoa com deficiência intelectual: processos inclusivos na educação e no mundo do trabalho. **Revista Estudos IAT**, v. 9, 2024.

ALVES, Elenice Costa Soares; SILVA, Emanuela Ingrid da; OLIVEIRA, Maria Francinaide Gomes de; BARROS, Maria Hosana Viana; LIMA, Mayara Cristina da Costa. Educação especial e inclusiva: um diálogo entre os percursos históricos e as contextualizações contemporâneas. **Revista Redes**, v. 4, n. 1, p. 124-133, 2024.

AMORIM, Silvia Tavares de; NASCIMENTO, Mariana Pinheiro do; REYES, Paola Alejandra Valenzuela; NETO, José Batista Luz. Empregabilidade de pessoas com deficiência: relato de práticas de inclusão em um centro de reabilitação. **Saúde em Redes**, v. 7, n. 2, p. 279–293, 2021.

ANACHE, Alexandra Ayach; ALMEIDA, Maria Amélia. As dimensões subjetivas da avaliação de indivíduos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e70/1–28, 2023.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib. Métodos de pesquisa em Análise do Comportamento. **Psicologia USP**, v. 21, n. 2, p. 313-342, 2010.

ANEA Brasil – Associação Nacional do Emprego Apoiado. Disponível em: <<http://www.aneabrasil.org.br>>. Acesso em: 1 mar. 2025.

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**, São Paulo/ SP, v. 16, n. 1, p. 23-34, jun. 2015.

ANTONIOLI, Camyla; EISENBERG, Zeina. A autonomia da pessoa com deficiência intelectual: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e40/1–21, 2023.

AOKI, Marta; SILVA, Raíssa Molina; SOUTO, Ana Cristina Fagundes; OLIVER, Fátima Corrêa. Pessoas com deficiência e a construção de estratégias comunitárias para promover a participação no mundo do trabalho. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 4, 2018.

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Artmed: Porto Alegre, p. 74-82, 2014.

ARAÚJO, Janine Praça; SCHMIDT, Andréia. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.2, p.241-254, 2006.

ARAÚJO, Charlton Wilton Vasconcelos de. Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da educação inclusiva/especial: o que ensinar e para quê ensinar?. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 5, p. 136–155, 2021.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (EALV): intersecções com a Educação de Jovens e Adultos. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba/ SP, v. 25, p. e023049, 2023.

ARAÚJO-OLIVEIRA, João Batista. **Educação Baseada em Evidências**. Instituto Alfa e Beto, 2014. Acesso em: 11 set. 2022.

ARAUJO, Luiz Antonio Souza de; FERNANDES, Ediclêa Mascarenhas. Políticas educacionais para jovens e adultos com deficiência intelectual: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 51, 2020.

BARBOSA, Vania de Souza; KELLER-FRANCO, Elize. Projeto EJA Interventiva: contribuições para as práticas e políticas curriculares inclusivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2446–2470, 30 out. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARIL, Nathalie. **Avaliação de intensidade de apoio de comportamentos adaptativos e elaboração de plano centrado no aluno com desenvolvimento atípico**. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2019.

BARIL, Nathalie; MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; BOUERI, Iasmin Zanchi; CASTRO, Sabrina Fernandes de; CARNIEL, Thais Carolina Albach. Estratégias na elaboração de planos de apoio para alunos com desenvolvimento atípico. **Revista INFAD de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 171-180, 2021.

BARNES, Colin; MERCER, Geof. **Disability, Work, and Welfare: Challenging the Social Exclusion of Disabled People**. *Work, Employment and Society*, v. 19, n. 3, p. 527-545, 2005.

BARROS, Eloá Leão Monteiro de. Teoria das (in)capacidades e a mudança de paradigmas em relação às pessoas com deficiência: da substituição de vontade ao sistema de apoio. **Revista Eletrônica do Curso de Direito – PUC Minas Serro**, v. 13, n. 1, 2023.

BARROS, Sarah Jardim Rodrigues; SILVA, Rogerio Sales. Os Principais Desafios e Conquistas para a Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho. **Id. Online Revista de Psicologia**, v.18, n. 71, p. 315-328, 2024.

BATISTA, Renata Cristina Borges. **Práticas inovadoras de gestão de pessoas como fator facilitador para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: um estudo de caso no Senac de Belo Horizonte**. (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário - UMA, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2020.

BATISTA, Renata Cristina Borges; NUNES, Thiago Soares; FERREIRA, Claudia Aparecida Avelar; NUNES, Simone Costa. Discurso e a prática de inclusão da pessoa com deficiência: análise de um estudo de caso brasileiro. **Teoria e Prática em Administração**, Paraíba, v. 14, n. 2, p. 1-13, set. 2024.

BATTAGLINI, Sílvia Cristina Pires *et al.* Etiologia da deficiência intelectual: fatores genéticos e ambientais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 27, n 2, 2005.

BECHER TRENTIN, Valéria; RAITZ, Tânia Regina. Educação e Trabalho: Formação Profissional para Jovens com Deficiência Intelectual na Escola Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/ RS, v. 31, n. 62, p. 713-726, jul./set. 2018.

BEGALLI, Ana Silvia Marcatto; SILVEIRA, Carlos Roberto da. A inclusão da pessoa com deficiência na educação brasileira: uma visão biopolítica. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, Edição Especial, p. 1-19, 2019.

BELTRÃO, Danielle Cristine; BRUNSTEIN, Janette. Reconhecimento e construção da competência da pessoa com deficiência na organização em debate. **Revista de Administração**, v. 47, n. 1, p. 7-21, 2012.

BENEDETTI, Carla; JÚNIOR, Miguel Horvath. A proteção da pessoa com deficiência como ação afirmativa de inclusão. **Revista Internacional Consinter de Direito**, v. 10, n. 18, p. 763-784, 2024.

BENITES, C., CORREIA, R. M., DUARTE, T., MARQUES, A. M., & MENDONÇA, F. Manual de formação “**Diversidade, marketing social e inserção nas empresas**”. Lisboa: APEA, 2008.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila; BONDIOLI, Ricardo M. Delineamento experimental em Análise do Comportamento: discussão sobre o seu uso em intervenções educacionais inclusivas. **Revista Psicologia USP**, São Paulo/ SP, v. 30, 2019.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; CARVALHO, Mônica de Nazaré. Exclusão, assimilação e inclusão de alunos com deficiência intelectual em sala de aula da educação de jovens e adultos. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 21, n. 3, 10 dez. 2019.

BORGES, Karla Janaine de Moraes. **Estudo sobre acesso e permanência no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/ SP, 2019.

BOUERI, Iasmin. Zanchi. **Instituições residenciais para pessoas com deficiência intelectual**: um programa educacional para promover qualidade no atendimento. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar, São Carlos/SP, 2014.

BOTTI, Flavya Herzog Adamkosky. **Interfaces da Educação de Jovens e Adultos e educação especial**: o direito em análise. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ ES, 2016.

BRAGA, Paola Gianotto; GOMES, Vera Lucia. A historicidade da pessoa com deficiência: da invisibilidade à inclusão. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 2, n. 6, p. 51-62, 2020.

BRANDÃO, Pollyanna de Araújo Ferreira; NUNES, Débora Regina de Paula; SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. Princípios norteadores para a elaboração de planos individualizados de transição para o trabalho: planejamento de carreira para pessoas com deficiência. **Anais do V Congresso Internacional de Educação Inclusiva**, Campina Grande/ PB, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, 5 out. 1988.

_____. Lei Nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e dá outras providências**. Brasília/D.F, 24 out. 1989.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília/D.F, 13 jul. 1990.

_____. Lei nº 8.213. **Lei de Cotas**. Brasília/ DF, 24 de julho de 1991.

_____. Lei nº 8742. **Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília/ DF, 7 de dezembro de 1993.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/D.F, 20 dez. 1996.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Brasília/DF, 20 dez. 1999.

_____. Parecer CNE/ CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília/D.F, 10 mai. 2000.

_____. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília/DF, 2001.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a**

implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. Brasília/DF, 24 Abr 2007.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília/ DF, 2008.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília/DF, 2 out 2009.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 7/2014.** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 3/2014, que trata da classificação de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília/ DF, 3 set 2014.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília/DF, 6 jul 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC: educação é a base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

_____. Câmara dos Deputados. **PL 6159/2019** de 11 de novembro de 2019. Dispõe sobre habilitação e reabilitação profissional e social. Brasília/ DF, 2019

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Portaria Conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020. **Aprova o Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual.** Brasília/ DF, 25 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução n. 01/2021 de 25 de maio de 2021. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.** Brasília/ DF, 25 mai. 2021.

BROWDER, Diane M.; SPOONER, Fred. **Teaching Students with Moderate and Severe Disabilities.** New York: Guilford Press, 2011.

BRUCE, Anne *et al.* **Classificação e avaliação dos apoios no contexto da deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2016.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva de. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). **Revista Educação Especial**, v. 35, p. e2/1–26, 2022.

_____. Da indiferença à inclusão indiferente: iniciativas e desafios à escolarização de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Cocar**, v. 11, 2022.

_____. Formação docente continuada na EJA: estratégias de ensino para estudantes com deficiência intelectual. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba/PR, v. 19, n. 51, p.111-126, 2024.

BUENO, Melina Brandt. **Interface entre EJA e educação especial**: potencialidades da diferenciação pedagógica. 161 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/ SP, 2019.

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 587, 14 ago. 2018.

CAETANO, Viviane Gislaine; MACHADO, Laysa Noronha; SILVA, Rayane de Andrade; SILVA, Liliane do Nascimento e. Atendimento escolar às pessoas com deficiência intelectual: para além da letra da lei. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, 2022.

CAF – Banco de Desenvolvimento da América Latina. **Autonomia: um desafio regional** (sumário executivo). [S.l.]: CAF, 2022. Disponível em: <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/2172/CAF%20-%20Autonomia%20-%20um%20desafio%20regional%20%28sumario%20executivo%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CAMPBELL, FA. **Emprego Apoiado: Princípios e Práticas**. Nova York: Routledge, 2020.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; TASSINARI, Ana Maria; GALVANI, Marcia Duarte. Organização do ensino na EJA para os alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 2, p. 109–122, 12 dez. 2019.

CANHA, Lúcia; SOUZA, Leonardo Santos de; MURGO, Camélia Santana. Avaliação do impacto de um programa de apoio à transição para vida adulta em Portugal: percepções de empregadores e pessoas com deficiência. **Questio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 26, p. e024050, 2024.

CARNEIRO, Ricardo José das Mercês; CARNEIRO, Patrícia Pugliesi. Inclusão da pessoa com deficiência e PNAD 2023: por que é necessária uma revisão da Lei de Cotas por um modelo mais inclusivo? Aracaju/ SE. **Interfaces Científicas**. v. 10, n. 21, p. 83-102, 2024.

CARVALHO, Joyce Barbosa Maciel. A educação como instrumento de efetividade dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência. **Revista Discente**, v. 4, n. 2, 2023.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz. A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. **Organizações & Sociedade**, v. 14, n. 41, p. 59-78, 2007.

CARVALHO, Ana Cristina de; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Plano Individual de Transição para Vida Adulta para Pessoas com Deficiência Intelectual**. In: Anais do V Col

CARVALHO, Carolina da Costa.; CRUZ, José Anderson Santos; CUNHA, Arielly Kizzy. O uso de softwares educativos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Científica do UBM**, v. 21, n. 40, p. 118-150, 2019.

CASTILHO, Ana Flávia de Andrade Nogueira; STEFANO, Lara Bianca. Deficiência intelectual e o direito fundamental à educação no Brasil. **RJLB**, Ano 3, nº 2, p. 71-91, 2017.

CASTRO, Cláudio de Moura. **A Prática da Pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, cap. 3, p. 60-74, 2006.

CASTRO, Cristiany de; FREITAS, Fabiana Alvarenga Cunha; OLIVEIRA, Paulo de Tarso. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: conceitos e paradigmas. **Apae Ciência**, v. 14, n. 2, p. 3–15, 2020.

CHAVES, Francisco Neudo Rebouças; SOUZA, Ana Aparecida Adeodato de; LUCENA, Gabriel Saraiva Martins; ANDRADE, Ingrid Milena Marques de; IGARASHI, Ágatha Thomé; RIBEIRO, Tássia Peixoto; PIRES, Emilly Maria Borba; OLIVEIRA, Maria Paula Bianchim; VIDAL, Ana Lúcia Faria; VARGAS, Jonathan França; MEDEIROS, Mariana Bouth de; SILVA, Jordam William Pereira. Incidência de internações relacionadas a deficiência intelectual: perspectivas epidemiológicas e impactos no cuidado clínico. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 10, p. e9107, 2024.

COELHO, Vera Pires; ORNELAS, José. Os contributos do emprego apoiado para a integração das pessoas com doença mental. **Análise Psicológica**, v. 3, p. 465-478, 2010.

COOPER, John; HERON, Timothy; HEWARD, William. **Applied behavior analysis**. Upper Saddle River: Pearson Education, 2. ed, 2007.

CORDEIRO, Kelly Maia; FONSECA, Mirna Juliana Santos. Cinema na educação de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma relação possível. **Periferia - Educação, Cultura & Comunicação**, v.9, n.1, 2017.

CORREIA, Raquel Alveirinho; SEABRA-SANTOS, Maria João. Qualidade de vida familiar na deficiência intelectual: revisão sistemática de estudos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, 2018.

COSTA, João Luiz et al. A identificação precoce da deficiência intelectual e suas implicações para o desenvolvimento infantil. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 4, pág. 123-130, 2010.

COSTA, Daiane Santil; RODRIGUEZ, Félix Marcial Diaz. Gestos e escrita de alunos com deficiência intelectual no espaço escolar: um estudo de caso. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 5, n. 2, p. 147–160, 2018.

COSTA-SERRA, Deuzimar; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Os idosos na EJA: uma política de educação inclusiva. **Olhar de Professor**, v. 19, n. 2, p. 149–161, 2019.

COZBY, Paul C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. 10. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2011.

CRISPIM, Vinicius Roberto; FERNANDES, Marli Elisa Nascimento. Capacitismo e Direitos Humanos: as suas expressões na educação. Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos; Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais; **Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental**. Londrina/ PR, 2024.

CTI - Center on Transition Innovations. *Lesson Four Transcript. Postsecondary Education & Training: Opening Doors to Opportunities*. Virginia, EUA, 2018.

CZEKALSKI, Riceli Gomes; GONÇALVES, Cínthia de Oliveira; FREITAS, Isabele Gamarra de; ZIESMANN, Cleusa Inês. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DO ENSINO INFORMAL: saberes docentes mobilizados na educação especial. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1–17, 2021.

DAMACENO, Daniel Ventura; LACERDA, Léia Teixeira; ANACHE, Alexandra Ayach. A deficiência intelectual no cotidiano das famílias brasileiras: uma análise em publicações no Scielo (2015-2017). **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 9, n. 15, p. 71–90, 2024.

DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas/ RS, v. 24, n. 1, 2019.

_____. Estímulos geradores da raiva em estudantes com deficiência intelectual sob a perspectiva da Educação Emocional. **Revista Educação Especial**, v. 33, 9 nov. 2020.

_____. Apontamentos sobre a tristeza em estudantes com deficiência intelectual a partir dos princípios da educação emocional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1929–1947, 1 jul. 2021.

DOTA, Fernanda Piovesan. **Inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho: avaliação de um programa de capacitação profissional**. 83 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Bauru/ SP, 2015.

ENGELBRECHT, Madri; NIEKERK, Lana van; SHAW, Lynn. Supported employment for youth with intellectual disability: promoting occupational justice. **Journal of Occupational Science**, v. 30, n. 3, 403–419, 2023.

FABRI, Fernanda. **Educação para a Vida: Desenvolvimento de Habilidades Sociais e Organizacionais**. São Paulo: Pearson, 2010.

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. **Emprego Apoiado: uma estratégia de inclusão no mundo do trabalho**. Rio de Janeiro: FAETEC, 2015.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos. **Revista de Educação - Periódicos Científicos da PUC-Campinas**, Campinas/ SP, v. 22, n. 2, p. 317-330, 2017.

FÂNZERES, Luís José Leite Teixeira. **Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos de Formação no Sistema Educativo Português**. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, Braga/ Portugal. 2017.

FÂNZERES, Luís José Leite Teixeira; CRUZ-SANTOS, Anabela; SANTOS, Sofia. **Plano Individual de Transição**: percurso de sucesso para alunos com necessidades educativas especiais, *Espírito Santo*, v. 4, n. 8, p. 5-21, jul./dez. 2019. Acesso em: Agosto 2020.

FÂNZERES, L.; CRUZ-SANTOS, A.; SANTOS S. Questionário de Transição para a Vida Adulta dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Percursos de Formação no Sistema Educativo Português: Construção e Validação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.26, n.3, p.481-494, 2020

FARIAS, Cristiano Chaves de. **Curso de Direito Civil**: parte geral e LINDB. 13 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

FERNANDES, David Augusto. Direitos fundamentais: a lei de inclusão das pessoas com deficiência e o direito à igualdade. **Revista de Direito**, v. 10, n. 2, p. 159-194, 2018.

FERNANDES, Ana Luisa, FREITAS, Stefany Martins; SOUZA-JÚNIOR, Waldemir de. A proteção da pessoa com deficiência: uma perspectiva à luz dos direitos humanos. **Revista Jurídica Direito, Sociedade e Justiça**, v. 11, n. 17, p. 167–171, 2024.

FERREIRA, Elizangela Fernandes; MUNSTER, Mey Van. Métodos de avaliação do comportamento adaptativo em pessoas com deficiência intelectual: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**. São Paulo/SP, v. 28, n. 51, p. 193 - 208, 2015.

FERREIRA, Ewelyn Pinheiro. **Avaliação da intensidade de apoio do aluno com deficiência intelectual**: implicações para o contexto familiar e educacional. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná - UFPR, 2022.

FERREIRA, Fabiana R. **Educação Financeira e Cidadania**: Estratégias para o Ensino do Uso do Dinheiro. São Paulo: Atlas, 2018.

FLORES, Luciano Cadó. **Acessibilidade e anticapacitismo: a inclusão da pessoa com deficiência sob a ótica da salvaguarda dos direitos fundamentais no município de Porto Alegre**. 89 f. Monografia (Graduação em Direito) - Faculdade de Direito, Porto Alegre/ RS, 2022.

FONSECA, Sarah Cecílio; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; OLIVEIRA, Marcos Santos de. Formas de avaliação e de intervenção com pessoas com

deficiência Intelectual nas escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.28, p.433-452, 2022.

FORD, Laurie Howton. Providing employment support for people with long-term mental illness. **Choices, resources, and practical strategies**. Brooks, Baltimore, p. 89-99, 1995.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Revista Psicologia Política**, v. 22, n. 55, p. 654-667, 2022.

FORRETA, Maria; ALVES, Natália. Efeito Bumerangue: Trajetórias Educativas dos Indivíduos Classificados na Categoria Deficiência Intelectual. **Journal of Education**, Boston/ EUA, v. 7, n. 2, p. 24-47, 2019.

FRANÇA, Tiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, p. 105-123, 2014.

FREITAS, Mariele Angélica de Souza; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 85, 2014.

FREITAS, Polyane Gabrielle; GALVANI, Márcia Duarte. Planejamento de ensino para jovens com síndrome de Down a partir da Escala de Intensidade de Apoio (SIS). **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1–24, 2020.

FREITAS, Polyane Gabrielle; GALVANI, Márcia Duarte; ZUTIÃO, Patricia. Avaliação da intensidade de apoio do aluno com deficiência intelectual: implicações para o contexto familiar e educacional. *In: I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar, 2022, Serrinha/ BA. Anais do II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED)*. Resumo expandido. Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes, 2022.

FREITAS, Polyane Gabrielle de; GALVANI, Márcia Duarte; ZUTIÃO, Patricia. Avaliação de comportamentos adaptativos de jovens com Síndrome de Down. **Cadernos Macambira**, v. 7, n. 3, p. 239–246, 2023.

FREITAS, Gabriel Julio Rodriguez; GALVÃO, Jamie da Silva; FERRAZ, Jhonny Alexandre Schimidt; PEREIRA, Rayane Costa; NETTO, Rui Alves Pereira; SALOMÃO, Samara Rodrigues. **Inclusão no mercado de trabalho**: as dificuldades diante a adaptação e inserção de PcD's dentro de empresas. Repositório Institucional do Conhecimento. Centro Paula Souza Etec Prof Alfredo de Barros Santos - Técnico em Administração, Guaratinguetá/SP, 2024.

FREITAS, Lucas Mikael Noll; TOPOROSKI, Elizeu Luiz. A responsabilidade social empresarial para incluir pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. **Revista Academia de Direito**, v. 6, p. 3099-3114, 2024.

GADELHA, Dyego Jorge Nunes. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro Universitário de João Pessoa/ UNIPÊ, João Pessoa/ PB, 2021.

GADELHA, Hugo Sarmento; CASTRO FILHO, Hiran Mendes Castro; ALMEIDA, Rosana Santos de; MACIEL, Jonatas Claudio Farias; MEDEIROS, Raquel Formiga de; SANTOS, Suzana Araújo dos; MAIA, Adryele Gomes; MARQUES, Agílio Tomaz. Brazilian law for the inclusion of people with disabilities: changes in the civil code and social achievements. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. 1-11, 2022.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica De Investigación y Docencia (REID)**, v. 10, p. 101-116, 2013.

GAST, David L. **Single subject research methodology in behavioral sciences**. New York: Routledge, 2010.

GAUTHIER, Clermont. **Didática e Formação de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOLLEDGE, Reginald G. **Wayfinding Behavior: Cognitive Mapping and Other Spatial Processes**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.

GOMES-MACHADO, Maria Luiza; CHIARI, Brasília Maria. Estudo das Habilidades Adaptativas Desenvolvidas por Jovens com Síndrome de Down Incluídos e não Incluídos no Mercado de Trabalho. **Saúde Soc**. São Paulo/ SP, v.18, n.4, p.652-661, 2009.

GOMES-MACHADO, Maria Luiza; SCHOEN, Teresa Helena. Deficiência intelectual: inclusão profissional e alfabetização. *In*: FONSECA, Arilton Martins; MARTELETO, Márcia Regina Fumagalli; SCHOEN, Teresa Helena (orgs). **Processos Neuropsicológicos: uma abordagem do desenvolvimento**. 1 ed. Guarujá/ SP. Científica Digital, 2021. p, 90-107.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; RAHME, Mônica Maria Farid; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Tendência das matrículas da educação especial em escolas no campo em Minas Gerais (2007-2017). **Interfaces na Educação**, v. 9, n. 27, p. 465–488, 20 dez. 2018.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; RAHME, Mônica Maria Farid; BRITO, Andrezza Domingos Souza. Matrículas da educação especial na educação de jovens e adultos em municípios mineiros com baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2007–2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280073, 2023.

GONZÁLEZ, Flávio. Deficiente intelectual ainda enfrenta estigma na sociedade. **Revista Educação**, 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/02/08/deficiente-intelectual-estigma/> . Acesso em: 28 fev. 2025.

GRAFFAM, Joseph, SHINKFIELD, Alison, SMITH, Kaye, & POLZIN, Udo. Factores

that influence employer decisions in hiring and retaining an employee with a disability. **Journal of Vocational Rehabilitation**, V. 17, n. 3, p. 175-182, 2002.

GUIMARÃES, Ueudison Alves; SANTOS, Rafaela da Conceição Martins dos. Educação e ludicidade: desenvolvendo habilidades na Educação de Jovens e Adultos na modalidade de ensino educação especial por meio da ludicidade e musicalização. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3, n. 8, p. e381764, 2022.

GUIOMAR, Marília de Jesus Bonito. **Transição para a Vida Ativa: A Inclusão na Vida Ativa de Jovens com Necessidades Especiais**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre, Portalegre/ Portugal, 2019.

GUSMÃO, Elaine Custódio Rodrigues; MATOS, Genival Silva; ALCHIERI, João Carlos; CHIANCA, Tânia Couto Machado. Habilidades adaptativas sociais e conceituais de indivíduos com deficiência intelectual. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 53, 2019.

HAAS, Clarissa. Educação de Jovens e Adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas educação. **Revista Educação**, v. 40, n. 2, p. 347–359, 2015.

_____. A transversalidade da educação especial na Educação de Jovens e Adultos: desafios para a efetiva inclusão escolar. **Revista Momento – diálogos em educação**, v. 33, n. 2, p. 27-55, 2024.

HALLBERG, Sílvia Cristina Marceliano; BANDEIRA, Denise Ruschel. Para Além do QI: Avaliação do Comportamento Adaptativo na Deficiência Intelectual. **Revista Avaliação Psicológica**, v. 20, n. 3, 2021.

HAMMEL, Cristiane; SANTOS, Sandro Aparecido dos; MIYAHARA, Ricardo Yoshimitsu. Alunos com deficiência intelectual e aprendizagem significativa: uma sequência didática sobre o tema coronavírus. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1–17, 2021.

HINZEN, Heribert. Educação de adultos na educação ao longo da vida. **Revista Brasileira de Educação**, v. 42, p. 354, 2009.

HOLBURN, Steve; VIETZE, Peter M. **Person-Centered Planning: Research, Practice, and Future Directions**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2002.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; TRENTIN, Valéria Becher. Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual? **Inclusão Social**, v. 14, n. 1, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico: 2010** - resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua**. Pessoa com deficiência 2022. Brasília/DF: Agência IBGE Notícias, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf. Acesso em dezembro de 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 2 jan. 2025.

IWANAGA Kanako; LEE Débora; HAMBURG Jake; WU, Jia-Rung; CHEN, Xiangli, RUMRILL, Phillip; WEHMAN, Paul; TANSEY, TIMOTHY N.; CHAN, Fong. Efeitos do emprego apoiado nos resultados competitivos do emprego integrado de adultos em idade de transição e jovens com deficiência intelectual: Um estudo comparativo causal não experimental. *Journal of Vocational Rehabilitation*, v. 58, n. 1, p. :39-48, 2022.

JENARO, Cristina. Transición de la Escuela al trabajo y a la vida independiente. *Juventud Y Discapacidad*, v. 43, p. 31-45, 1998.

JENARO, Cristina; MANK, David; BOTTOMLEY, John; DOOSE, Stefan, & TUCKERMAN, Phil. Supported employment in the international context: An analysis of processes and outcomes. *Journal of Vocational Rehabilitation*, v. 17, p. 5-21, 2002.

JORGE, Carlos Henrique Miranda; OLIVEIRA, Kelly Christine de Andrade; SILVEIRA, Daniel Barile da. Pessoas com deficiência e direito à educação: Lei nº 13.146/2015 entre diálogos. *Cadernos da Fucamp*, v. 25, p. 158-178, 2024.

KELLY, James G. Becoming ecological: **An expedition into community psychology**. New York: Oxford University Press, 2006.

KOHLER, Paula D.; GOTHBERG, June E.; FOWLER, Catherine; COYLER, Jennifer. **Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs**. Michigan/EUA, p. 12. 2016.

LEITE, Madson Marcio de Farias. A deficiência intelectual: história e estigmatização imposta às pessoas ao longo dos tempos. *Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 8, n. 1, p. 748–760, 2022.

LEITE, Graciliana Garcia. **Programas internacionais de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual desenvolvidos na universidade: uma revisão de escopo**. 138 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2023.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Mapeamento das matrículas no Brasil em relação à Educação Profissional, à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial: possibilidades e perspectivas. *EJA em Debate*, ano 6, n. 10, 2017.

LEMOS, Rafael Diogo Diógenes. Direito ao trabalho como elemento de inclusão social da pessoa com deficiência: análise da Lei nº 13.146/2015. *Revista de informação legislativa*, v. 54, n. 214, p. 153-173, 2017.

LIMA, Luana da Silva. **Obstáculos à efetividade do direito à educação para as pessoas com deficiência**. 74 f. Monografia (Graduação em Direito) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina/ BA, 2022.

LIMA, Fabiana de Oliveira; SILVA, Nilson Rogério da. Educação inclusiva de jovens e adultos em um município do interior de São Paulo. **Cadernos de Educação**, n. 52, 2015.

LIMA, Gisania Carla de; SILVA, Severino Bezerra da. Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto de crise: alguns apontamentos. **Revista Ensino, Educação & Ciências Exatas**, v. 03, p. 43-50, 2023.

LIMA, Marlene Pereira. **Educação inclusiva: o que é, o que não é e o que deveria ser**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Ana Rita. **A transição para o mercado de trabalho dos alunos com necessidades educativas especiais**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria/ Portugal, 2018.

LOPES, Betania Jacob Stange. **Programa de Transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. 246 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/ SP, 2016.

LUECKING, Richard G. **A Guide to High-Quality Employment Supports for People with Disabilities**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2021.

LUIZ, Wesley Oliveira; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves; OLIVEIRA-SILVA, Iransé. Educação inclusiva: olhares sobre estudantes da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 10, n. 1, p. 180–204, 3 mar. 2021.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo: Saraiva, 2016.

MAKEWITZ, Gabriela Gomes; BOEIRA, Ismael Martins; SILVA, Antônio Soares Júnior da; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A garantia do acesso à intelectualidade das pessoas com deficiência: uma perspectiva de política pública. **Revista Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 493–506, 2024.

MAMCASZ-VIGINHESKI, Lucia Virginia.; SHIMAZAKI, Elsa Midori; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. O Soroban dourado como instrumento mediador para a apropriação conceitual na deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 4, p. 3161–3176, 2021.

MANK, David; Q'NEILL, Candace & JENSEN, Ray. Quality in supported employment: A new demonstration of the capabilities of people with severe disabilities. **Journal of Autism and Developmental Disabilities**, v. 14, p. 173-178, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: perspectivas e desafios**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadao Omote (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, p. 11-25, 2002.

MARCHETTI, Rafaela; OLIVEIRA, Patrícia. Letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual: análise bibliográfica de 2005 a 2015. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 3, n. 2, 2017.

MARINHO, Maryana Gonçalves; FERREIRA, Taísa Gomes. Acesso e permanência de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: a alternativa do emprego apoiado. **Revista Interinstitutional Brazilian Journal of Occupational Therapy**, Rio de Janeiro/ RJ, v.3, n. 2, p. 260-276, 2019.

MARTINS, Thaís Almeida; FLORES, Maria Marta Lopes. A política de cotas trabalhistas para pessoas com deficiência. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-17, 2021.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de C.; REDIG, Annie Gomes. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, 2023.

MATIAS, Helenice dos Santos Rosa. Proposta de qualidade de vida e inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Gestão & Educação**, p. 96-106, 2022.

MAURO, Fádia Yasmin Costa; FILHO, José Claudio Monteiro de Brito. As ações afirmativas como instrumento de inclusão na educação para pessoas com deficiência. **Revista de Direitos Fundamentais nas Relações do Trabalho, Sociais e Empresariais**, v. 3, n. 1, p.1-17, 2017.

MECCA, Tatiana Pontrelli; MORÃO, Cindy Pereira de Almeida Barros; SILVA, Patrícia Botelho da; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Perfil de Habilidades Cognitivas Não-Verbais na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 21, n. 2, p. 213-22, 2015.

MEDEIROS, Marina Silva de; NASCIMENTO, Carlos Francisco do. O direito ao trabalho da pessoa com deficiência: barreiras jurídicas e sociais na garantia da igualdade de oportunidades. **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 11, 2024.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. 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.

MELO, Hiury Machado. **A pessoa com deficiência no mercado de trabalho: uma análise da aplicação das políticas públicas de inclusão nas IES particulares de ensino presencial em Sobral/CE**. 97 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) - UNESC, Criciúma/ SC, 2024.

MELLO, Ana Maria de *et al.* Fatores ambientais e genéticos na deficiência intelectual. **Revista de Neurologia**, v. 3, 2012.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano da Silva. **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho**: desafios e perspectivas. Curitiba: Editora CRV, 2012.

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

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

MENDOZA, Renata Teixeira Villarim; MENDOZA, Gustavo Giorgio Fonseca. **O tratamento dado às pessoas com deficiência ao longo da história e a consolidação do modelo social**. Anais II CONIDIH / Edição 2017. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

MENEZES, Ana Paula Corrêa de. **A transição para a vida pós escolar de jovens com necessidades educativas**. 71 f. Dissertação (Mestrado em Temas de Psicologia) - Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto/Portugal, 2018.

MENEZES, Joyceane Bezerra de; MENEZES, Herika Janaynna Bezerra de; MENEZES, Abraão Bezerra de. A abordagem da deficiência em face da expansão dos direitos humanos. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 17, n. 2, p. 551–572, 2016.

MENEZES, Joyceane Bezerra de; PIMENTEL, Ana Beatriz Lima; RODRIGUES, Francisco Luciano Lima. Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência: impasses para implementação do sistema de apoio. **Novos Estudos Jurídicos**, Itajaí/ SC, v. 28, n. 3, p. 494–515, 2023.

MILLI, Elcio Pasolini; THIENGO, Edmar Reis. Desenvolvimento do pensamento aritmético de um estudante com deficiência intelectual: uma investigação utilizando o Tampimática. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, p. 1–17, 2020.

_____. O raciocínio multiplicativo de um estudante com deficiência intelectual: uma pesquisa utilizando o Tampimática. **Actio - Docência em Ciências**, v. 7, n. 3, 2022.

MIRON, Kerén Talita Silva.; SCHARDOSIM, Chris Royes. Estado do conhecimento: a dialogicidade entre a educação inclusiva e a Educação de Jovens e Adultos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 592-611, 2020.

MOISÉS, Ronaldo Rodrigues; STOCKMANN, Daniel. A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos. **History of Education in Latin America - HistELA**, v. 3, p. 2-17, 2020.

MONROY, Angela. **Desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades adaptativas como facilitadores da inclusão social de alunos com deficiência mental**: uma proposta de formação continuada para professores. 295 f. Tese de Doutorado. Universidad Autónoma de Barcelona, Cerdanyola Del Vallès, Espanha, 2003.

MONTEIRO, Lorena Ligia de Lima; NETO, Celso Lourenço de Arruda. Estado nutricional e consumo alimentar de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Vale** - Revista Eletrônica da Universidade Vale do Rio Verde, v. 16, n. 2, p. 1-10, 2018.

MONTEIRO, Carlos Medeiros; SALES, Jussara Jane Araújo; SALES, Rosa Janisara Araújo; NAKAZAKI, Takeche Gomes. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de Audición y Lenguaje, Logopedia, Apoyo a la Integración y Multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016.

MORAIS, Karine Helena. O mercado de trabalho e a pessoa com deficiência intelectual: Entraves e oportunidades. **Revista Espacios**, v. 38, n. 12, p. 26, 2017.

MOREIRA, Glauco Roberto Marques. **Pessoas Portadoras de Deficiência: pena e constituição**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Ed., 2008.

MOTTA, Patrick de Oliveira Alves. **Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência: uma análise dos avanços e desafios acerca da concretização do direito fundamental à educação**. 70 f. Monografia (Graduação em Direito) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/ RJ, 2022.

MURGO, Camélia Santana; CANHA, Lucia Maria; SIMÕES, Maria Celeste Rocha; MELO, Ana Paula Lebre Santos Branco. Processos de Resiliência na Transição para Vida Adulta de Adolescentes com Deficiência. **Revista Subjetividades**, v. 21, n. 3, p. e11481, 2022.

NASCIMENTO, Livia Caroline Nunes do; OLIVEIRA, Luna Mares Lopes de; NOGUEIRA, Danielle Souza; ANDRADE, Elane Regina; FEITOZA, Layane Ferreira. Composição corporal de estudantes adultos com deficiência intelectual e síndrome de Down. **Revista Educação Especial**, v. 33, 10 abr. 2020.

NASPOLINI, Ludmila Indalencio. A proteção aos direitos da pessoa com deficiência. **Revista do CEJUR/TJSC: Prestação Jurisdicional**, v. 5, n. 1, p. 229–251, 2017.

NEVES, Ana Luiza Miranda dos Santos. A educação especial no Brasil: um estudo cronológico. **Revista Foco**, v. 17, n. 3, p. 01-12, 2024.

NEVES, Túlia Gomes de Souza. A (in) eficiente inclusão forçada da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. **Observatorio de La Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 3, p. 1-22, Curitiba/ PR, 2024.

NOGUEIRA, Marcela Fontão. **Educação especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/ SP, 2020.

O'BRIEN, John; O'BRIEN, Connie Lyle. **The Origins of Person-Centered Planning: A Community of Practice Perspective**. Toronto: Inclusion Press, 2002.

Organização Internacional do Trabalho – OIT. **Inclusion of People with Disabilities in the World of Work: A Global Perspective**. Genebra: OIT, 2010.

OLIVEIRA, Arion Carlos Ribeiro de; RAMOS, Fabiana Pinheiro. O treino em habilidades sociais e a inserção de portadores de necessidades especiais no

mercado de trabalho. IN: BORLOTI, E. B.; ENUMO, S. R. F.; RIBEIRO, M. L. P. (Org). **Análise do comportamento: teorias e práticas**. v.1, Santo André: Esetec, 2006.

OLIVEIRA, Márcio André Araújo de. **Trabalho Informal e Redes Sociais: os camelôs da Praça da Matriz em Manaus**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

OLIVEIRA, Cíntia Rochelle Alves; MELLO, Elena Maria Billig. Recontextualização do texto da política de inclusão de estudantes com deficiência: os (des)caminhos da educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, n. 61, p.1-18, 2024.

OLIVEIRA, Júlio Maurílio Cavalcante de; SOUSA, Ana Paula Veloso de Assis. inclusão adiada: analisando os desafios para efetivar os direitos das pessoas com deficiências no Brasil à luz dos direitos humanos e do direito civil. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 51, p. 1-19, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS/ ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Nova York, 2006.

ORNELAS, José. **Psicologia comunitária**. Lisboa: Fim de Século, 2008.

ORTIZ, Katiúscia Texeira Dias. Trabalho colaborativo entre discentes: Uma estratégia de ensino na aprendizagem de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 5 maio de 2019.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007.

PACHECO, Cláudia de Oliveira. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: impacto dos compromissos internacionais e desafios na garantia de direitos. **Anais do Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades**, v. 3, n. 1, p. 01–08, 2024.

PARADA, Eunice Rodrigues Valle. **Os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida: aspectos históricos e a educação especial brasileira**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel/ PR, 2021.

PEREIRA, João Luiz *et al.* A importância da avaliação cautelosa na primeira infância: substituindo o termo "Deficiência Intelectual" por "Atraso Global do Desenvolvimento". **Revista Brasileira de Psicologia Infantil**, v. 2, pág. 120-130, 2015.

PEREIRA, Sara Soares. **O direito fundamental à educação da pessoa com deficiência e a educação inclusiva**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, 2017.

PEREIRA, Gabriela Fonseca; AZEVEDO, Tainara Videira de; ROQUE, Andreza Santoro; MACEDO, Karla Gonçalves; GALINDO, Leandro Cardoso; SILVA, Luis Augusto Bueno da; GODOY, Luiz Ricardo Baptista de; MASCHIO, Patrícia Aparecida Scherite. Análise do mercado de trabalho para a pessoa com deficiência no Brasil. **Revista Foco - Interdisciplinary Studies**, [s.l.] v. 17, n. 12, p. 1-24, 2024.

PIAIA, Tiarles Mirle; ROSSETTO, Elisabeth; ALMEIDA, Luiz Fernando Garcia de. Escola de educação básica na modalidade educação especial: o estado do Paraná. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 516-529, 2018.

PIMENTEL, Susana Couto; PIMENTEL, Mariana Couto. Ressignificando a deficiência: a necessidade de revisão conceitual para definição de políticas públicas. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas**, v. 5, n. 2, p. 1039-1054, 2017.

PINTO, Carmem Lúcia Barbosa Aguiar. **As interfaces dos direitos humanos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 17 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão/RS, 2015.

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

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

_____. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. **Educação**, v. 46, n.1, p. 1–26. 2021.

REDIG, Annie Gomes; PINHEIRO, Vanessa C. S. Plano Individualizado de Transição: possibilidades para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo laboral. **Apae Ciência**, v. 9, n. 1, p. 44–56, 2020.

RESENDE, Emerson Albuquerque. **O direito fundamental ao trabalho da pessoa com deficiência no Brasil: caminhos para a eficácia social**. 274 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito - Universidade Federal de Sergipe, 2016.

RIBEIRO, João; SILVA, Teresa; VARELA, Constança; GONÇALVES, Inês; RODRIGO, Antonio; GOMES, Fernando; SANTOS, Sofia. Quality of life of people with DID with significant support needs: a comparative study with nonDID pairs. **Research and Networks Health**, v. 3, e1-11, 2017.

ROCHA, Marcelo Hugo da. Do direito fundamental à educação inclusiva e o Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Revista dos Tribunais On-line**, v. 963, p. 129-151, 2016.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araujo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Interritórios - Revista de Educação**, v. 3, n. 5, 2018.

RODRIGUES, Graciela Fagundes; COUTINHO, Katia Soares. Inclusão Laboral de

- Pessoas com Deficiência no Brasil e na Espanha: aproximações e distanciamentos. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre/ RS, v. 18, n. 2, p. 65-80, 2015.
- ROSA, Mariana Camilo Medeiro; CÂMARA, Hermano Victor Faustino; OLIVEIRA, Eduardo Amorim Ricarte de. Direito ao trabalho da pessoa com deficiência no sistema jurídico brasileiro. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 25, n. 1, 2017.
- ROSENBLOOM, Sandra. Mobility of the Elderly and Disabled: Issues and Challenges. **Transportation Research Board Special Report**, v. 7, p. 26-45, 2004.
- ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador; ZULIANI, Giovana. Introdução ao estudo da deficiência mental. *In*: GOYOS, Celso; ARAÚJO, Eliane. **Inclusão social: formação do deficiente mental para o trabalho**. São Carlos: Rima, 2006.
- SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria del Pilar B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SACKS, Lia Hannah; HALDER, Santochi. Challenges in implementation of individualized educational plan (IEPs): Perspectives from India and the United States of America. **Indian Journal of Health and Well-being**, v. 8, n. 9, pp.958-965, 2017.
- SANTOS, Miguel Augusto; SANCHES-FERREIRA, Manuela; SILVEIRA-MAIA, Monica; MARTINS, Susana; ALVES, Silvia; LOPES-DOS-SANTOS, Pedro. A avaliação de necessidades de apoio no desenvolvimento de Planos Individuais de Transição. **Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal**, 2016.
- SANTOS, Felipe Pedroso dos; MACEDO, Giovana Tognolo Vilela; OLIVEIRA, Marlisa Ramos de. Empregabilidade das pessoas com deficiência: avanços e perspectivas. **Revista de Direitos Fundamentais nas Relações do Trabalho, Sociais e Empresariais**, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2020.
- SANTOS, Gianluca Lindoso dos; LIMA, Gisele Duarte; SOUZA, Patricia Dineli de; AMORIM, Minerva Leopoldina de Castro; LOPES, Kathya Augusta Thomé. O perfil psicomotor de adultos com deficiência intelectual participantes do PROAMDE. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília/ SP, v. 22, n. 1, p. 163–174, 2021.
- SANTOS, Janaina Alves de Gois Santos; ROYER, Marcia Regina. Aprendizagem Colaborativa por Meio da Metodologia de Projeto para Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 1, p. 02–09, 28 mar. 2022.
- SANTOS, Jéssica Rodrigues. **Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência**: um protocolo para utilização nas instituições de ensino. 213 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2023.
- SANTOS, Selma dos; SANTANA, Sandra Kely Machado Bastos; SILVA, Adarita Souza da. A interface entre a educação especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma análise do Plano Municipal de Educação de Feira de Santana - BA de 2016. **Revista Educação e Ciências Sociais**, UNEB, Salvador/ BA, v. 6, n. 10,

2023.

SANTOS, Ozivane Monteiro dos; ARIDE, Paulo Henrique Rocha. Caminhos norteadores na perspectiva inclusiva da pessoa com deficiência visual na preparação para o mercado de trabalho. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 7, p. 1572–1586, 2024.

SANTOS, Carliane Teixeira; BOMFIM, Telma Jaíne da Silva Cardoso Teixeira; NUNES, Marinalva Fernandes. A política de inclusão do/a estudante com deficiência na Universidade do Estado da Bahia: perspectivas e desafios. *In: Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional. Anais do Seminário Gepráxis*, Vitória da Conquista/ Bahia, v. 9, n. 16, p. 821-836, maio de 2024.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos; BELÉM, Karla Muniz; MAGRIS, Patrícia Nicolau. Inclusão profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual na cidade de Salvador – BA: possibilidades de aprendizado ao longo da vida. **Revista Cocar**, n. 31, 2024.

SÃO PEDRO, Joilson Batista de; RIBEIRO, Silvar Ferreira. Censo escolar (2023) e Educação de Jovens e Adultos: entreolhares para a interseccionalidade. **Revista Nova Paidéia**, v. 6, n. 3, p.1039 - 1051, 2024.

SARTORI, Juliana Ribas. **Processo de adaptação de trabalhadores com deficiência intelectual em trabalho competitivo com suporte natural**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade de São Carlos, São Carlos/SP, 2011.

SARTORI, Juliana Ribas; SCHMIDT, A. Quando a pessoa com deficiência mental está preparada para o trabalho? Um estudo dos serviços de profissionalização de deficientes mentais na cidade de Curitiba. *In: Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial/ IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. São Carlos, 2008.

SCHALOCK, Robert L.; VERDUGO, Miguel A. **Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners**. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

SCHALOCK, Robert L. **Deficiência intelectual: uma abordagem focada no comportamento adaptativo**. São Paulo: Editora Universitária, 2015.

SCHALOCK, Robert L. **Uma avaliação das necessidades de apoio e seu impacto no desenvolvimento e bem-estar das pessoas com deficiência**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2014.

SCHALOCK, Robert L. e LUCKASSON, Ruth. A Systematic Approach to Subgroup Classification in Intellectual Disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 53, n. 5, p. 358-366, 2015.

SCHALOCK, Robert L.; LUCKASSON, Ruth; TASSÉ, Marc J. **Intellectual Disability Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports**. Silver Spring, MD: AAIDD, 2021.

SENA, Michel Canuto; BASTOS, Paulo Roberto Haidamus de Oliveira; MARQUES, Heitor Romero. Reflexões sobre o direito à educação da pessoa com deficiência. **Multitemas**, v. 23, n.55, p. 213–227, 2018.

SHERRADEN, Michael. **Financial Capability and Asset Building in Vulnerable Populations**. Washington, DC: Urban Institute Press, 2010.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; AUADA, Viviane Gislaine Caetano; MENEGASSI, Renilson José; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. O trabalho com o gênero textual história em quadrinhos com alunos que possuem deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 121–142, 2018.

SHOGREN, K.A., SNELL, M.E., SPREAT, S., TASSÉ, J.M., THOMPSON, J.R., VERDUGO-ALONSO, M.A., WEHMEYER, M.L., YAGER, M.H. **Intellectual Disability**: definition, classification and system of support. Washington (DC): AAIDD, 2010.

SILVA, Eliete Antônia. **Entre lutas, normas e preconceitos**: pessoas com deficiência e os (des)caminhos da inclusão social - Uberlândia - 2000 a 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, João Henrique da; ALMEIDA, Míriam Elena Cesar; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Produção do conhecimento sobre as instituições especializadas para a pessoa com deficiência intelectual (1996-2015). **Perspectiva**, v. 35, n. 3, p. 859-886, 2017.

SILVA, Adriana Pereira da. Os paradigmas orientadores do direito à EJA: políticas e práticas em estudo. **EJA em Debate**, ano 9, ed. 16, 2020.

SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. e49/1–23, 2021.

SILVA, Fabiane Maria; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Perfil de estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos especial: o cenário de Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, 2022.

SILVA, Rayza Lurian Cardoso da. **Apontamentos a respeito dos direitos e garantias fundamentais da pessoa com deficiência**: foco no estatuto da pessoa com deficiência. 60 f. Monografia (Graduação em Direito) - Faculdade Evangélica de Rubiataba, Rubiataba/ GO, 2022.

SILVA, Josaniel Vieira da. Educação ao longo da vida: o aprender permanente na educação de idosos e na formação de professores. **Revista Pedagógica**, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2023.

SILVA, Luann Maia da; PAZ, Diego Armando de Sousa. A evolução e a importância da educação inclusiva no Brasil. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 9, n. 1, p. 1-17, 2024.

SILVA, Joilson Pereira da. **Estatuto da Pessoa com Deficiência: desafios para uma Educação Inclusiva à luz do Direito**. 61 f. Monografia (graduação em Direito)

- Departamento de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, 2024.

SILVA, Eliane Acácio da; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Contexto histórico da educação especial no Brasil. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, v. 17, n. 1, p. 712-727, 2024.

SILVA, Érika Rímoli Mota da; POSTALLI, Lidia Maria Marson. Desenvolvimento de escrita de alunos com deficiência intelectual por meio de programa de ensino informatizado. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. e65/1-27, 2022.

SILVANY, Marco Antonio Araujo; CARVALHAL, Grace Favila de Figueiredo; SANTOS, Carla Lopes Cardoso dos, SANTOS, Carina Oliveira dos. Educação especial e EJA: desafio ou oportunidade para o ensino superior? **Revista Políticas Públicas & Cidades**, p. 1-17, 2024.

SILVEIRA, A. D. **Programa de Capacitação de Cuidadores para o Ensino de Habilidades Ocupacionais a um Adulto com Deficiência Intelectual**. 219 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

SIMÕES, Cristina. O direito à autodeterminação das pessoas com deficiência. **Associação do Porto de Paralisia Cerebral e Faculdade de Direito da Universidade do Porto**, 2016.

SIMONETTI, Luciane; SILVA, Magnus Regios Dias da; MELLO, Claudia Berlim de. Educational status, testosterone replacement, and intelligence outcomes in Klinefelter syndrome. **Dement Neuropsychol**, v. 16, n. 1, p. 97-104, 2022.

SOARES, Rafaela Carla e Silva; SOARES, Leôncio José Gomes.; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Pessoas com deficiência: da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 37, n. 1, p. e43/1-36, 2024.

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

SOUSA, Lázaro Mourão de. Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, v. 19, n. 1, p. 159-173, 2020.

SOUSA, Augusto. Emprego Apoiado: uma primeira abordagem. **Psicologia**, v. XIV, n. 1, p. 73-82, 2000.

SOUZA, Gabriele Aparecida de Souza. Analisando o infeliz PL de Guedes sobre Pessoas com Deficiência. **Justificando**, Brasil, 2019.

SOUZA, Isabela Ramalho de. **O direito ao trabalho para as pessoas com deficiência no estado de São Paulo e a responsabilidade social das empresas**. 2024. 124 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca/SP, 2024.

SOUZA, Luciana Cristina de; FEDERICI, Beatriz Moreira. Trabalho para pessoas com deficiência e agenda 2030: Análise do projeto de lei do Senado nº 3461, de

2023. **Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais**, encontro virtual, v. 10, n. 1, p. 78-95, 2021.

SOUTO, Arlene de Oliveira; SILVA, Dafny da Silva e; CORRÊA, Katrienne Cavalcante; MUNIZ, Lena Andreia Lima. Empreendedorismo formal e informal: uma breve análise dos feirantes que atuam na Feira da Nova Cidade Manaus – AM. *In: LEITE, Ygor Geann dos Santos; OLÍMPIO, Inalda Maria; MUNIZ, Lena Adrea Lima. Cenários emergentes em Administração e Ciências Contábeis: Tendências Inovadoras e Desafios Estratégicos*. Belo Horizonte/ MG: Editora Poisson, p. 107-117, 2024.

SPEZIA, Carlos Humberto. O envelhecimento ativo e a educação ao longo da vida. **Apaie Ciência**, v. 12, n. 2, 2020.

SULTI, Isabella Salezze; FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Aprendizagem como meio de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. **Revista da Faculdade de Direito da UERJ**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 1-22, 2024.

TABORDA, Luis Roberto; MATOS, Eloiza Aparecida Silva Ávila de. Jogos educacionais digitais desenvolvidos no software Wordwall: um relato de experiência na educação especial. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 8, p. 55457–55467, 2022.

TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MANZINI, Eduardo José. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.11, n.2, p.273- 294, 2005.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento educacional individualizado na educação especial**: propostas oficiais dos Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar, São Carlos/SP, 2010.

_____. **Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 248 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar, São Carlos/SP, 2013.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/ RJ, v. 23, 2018.

TASSINARI, Ana Maria; GALVANI, Marcia Duarte; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Organização do ensino na EJA para os alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 2, p. 109-122, 2019.

TEDESCHI, Eduardo Henrique; MESSIAS, João Carlos Caselli. Vivências de pais de pessoas com deficiência intelectual relacionadas à inclusão no trabalho. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, 2024.

THOMPSON, James R.; BRYANT, Brian R.; CAMPBELL, Edward M.; CRAIG, Ellis M.; HIGHER, Carolyn. M.; ROTHOLZ, David A.; SCHALOCK, Robert L.;

SILVERMAN, Wayne P.; TASSÉ, Marc J.; WEHMEYER, Michael L. **Supports Intensity Scale user's manual**. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Versão para adaptação e validação Brasileira –Responsável: Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Almeida / UFSCAR, 2004.

THOMPSON, James R.; DOEPKE, Karla; HOLMES, Anne; PRATT, Cathy; MYLES, Brenda S.; SHOGREN, Karrie A.; WEHMEYER, Michael L. **Person-centered planning with the supports intensity scale – adult version: a guide for planning teams**. American Association on intellectual and developmental disabilities, AAIDD, 2017.

TOLDRÁ, Rosé Colom; MARQUE, Cecília Berni de; BRUNELLO, Maria Inês Britto. Desafios para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual: experiências em construção. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 21, n. 2, p. 158-165, 2010.

TOLEZANO, Giovanna Cantini; CARVALHO, Laura Machado Lara; KREPISCHI, Ana Cristina Victorino; ROSENBERG, Carla. Inteligência e deficiência intelectual. **Genética na Escola**, v. 15, 2020.

TRENTIN, Valéria Becher. Desterritorização e reterritorização: processos vivenciados por jovens com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 32, n. 1, p. 1–16, 2017.

_____. **Escolarização de jovens com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí/SC, 2018.

_____. Práticas pedagógicas inclusivas e o ensino de conceitos matemáticos na educação de jovens e adultos (EJA). **Perspectiva**, v. 39, n. 2, p. 1–18, 2021.

TRENTIN, Valéria Becher; RAITZ, Tânia Regina. Educação e Trabalho: Formação Profissional para Jovens com Deficiência Intelectual na Escola Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/ RS, v. 31, n. 62, p. 713-726, jul./set. 2018.

TURNBULL, Ann P.; TURNBULL, H. Rutherford; WEHMEYER, Michael L. **Exceptional Lives: special education in today's schools**. 8. ed. University of Kansas, Beach Center on Disability: Pearson, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca/Espanha, 10 Jun 1994.

VALADARES, Talita; OLIOSE, Ivan Cardoso; OLIVEIRA, Edna Castro de. Os organismos internacionais e a educação ao longo da vida: ambiguidades do conceito e sua materialização na EJA do estado do Espírito Santo. **Revista Teias**, v. 25 n. 77, Rio de Janeiro/ RJ, 2024.

VAN KARNEBEEK, C. D. M. *et al.* Diagnostic investigations in individuals with mental retardation: a systematic literature review of their usefulness. **European journal of human genetics**, v. 13, n. 1, p. 625, 2005.

VARGAS, Leandro Martinez; VARGAS, Thaianne Moleta; CANTORANI, José Roberto Herrera; GUTIERREZ, Gustavo Luis; PILATTI, Luiz Alberto. Deficiência intelectual: origens e tendências em conceitos sob a ótica do constructo social. **Revista Stricto Sensu**, v. 1, n. 1, p. 12-21, 2016.

VASCONCELOS, Maria Helena Conceição; CORREIA, Patrícia Carla da Hora. A experiência de aprendizagem mediada e a inclusão compreensiva dos alunos com deficiência intelectual na EJA. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 34, n. 1, p.174-200, 2024.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 30-44, 2013.

VERAS, Vinícius Périssé Maia; GOMES, Igor Lima da Cruz. Deficiência, direitos fundamentais e os desafios para a educação inclusiva. **Revista Contexto Jurídico**. Rio de Janeiro/RJ, v. 7, n.1, 2020.

VERDUGO, Miguel Angel, JORDÁN DE URRÍES, Francisco de Borja & BELLVER, Fernando. Situación actual del empleo con apoyo en España. **Siglo Cero**, v. 29, n. 1, p. 23-31, 1998.

VERÍSSIMO, Maria da Graça Domingues Custódio. **O papel da escola na transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar**. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação, Algarve/ Portugal, 2018.

VIEIRA, Patrício Jorge Lobo. Estatuto da pessoa com deficiência, direitos fundamentais e os conflitos diante da realidade empírica: breves apontamentos sob a ótica do direito e da psiquiatria. **Revista Brasileira de Direito Civil em Perspectiva**, v. 4, n. 2, p. 20-38, 2018.

VIEIRA, Fernanda Vivacqua. Direito fundamental à educação inclusiva. **Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico**, v. 5, n. 4, 2019.

WEHMAN, Paul. **Essentials of Transition Planning**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2017.

WEHMAN, Paul. Supported Employment: What is it? **Journal of Vocational Rehabilitation**, v. 38, n. 1, p. 1-2, 2013.

WEHMAN, Paul. **Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2013.

WERTONGE, Geovana Silva; CASTRO, Sabrina Fernandes de. Privacidade e autonomia de um adulto com deficiência intelectual. **International Journal of Developmental and Educational Psychology/ INFAD**, v. 1, n. 21, 2021.

WHO. World Health Organization. **International Classification of Diseases [ICD 11]**. Disponível em: <<https://icd.who.int/en>>, 2018.

XEREZ, Rogério Saraiva. **Direito Fundamental à educação**: pessoas com deficiência e a educação inclusiva. 146 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito - PUCRS, Porto Alegre/ RS, 2015.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n.2, p. 147-155, 2018.

ZUTIÃO, Patrícia. **Programa “Vida na Comunidade” para familiares de jovens com deficiência intelectual**. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar, São Carlos/ SP, 2016.

ZUTIÃO, Patrícia; BOUERI, Iasmin Zanchi; ALMEIDA, Maria Amélia. A avaliação das áreas adaptativas de jovens e adultos com deficiência intelectual. **Educação, Batatais**, v. 6, n. 3, p. 25-49, 2016.

APÊNDICE A - CONCORDÂNCIA DE COPARTICIPAÇÃO

Curitiba, 15 de julho de 2021.

Concordância de Coparticipação

Senhor(a) Coordenador(a),

Declaramos que nós, profissionais da Secretaria Municipal de Educação de [REDACTED] estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Descobertas em Educação Especial", da Universidade Federal do Paraná, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Jasmin Zanchi Boueri, nas nossas unidades educacionais, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em 30/01/2025.

Estamos cientes que poderão fazer parte dos estudos os familiares dos educandos com deficiência intelectual, profissionais que atuem junto a educandos com DI e profissionais da equipe de Educação Especial, bem como de que o trabalho proposto deve seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Da mesma forma, estamos cientes que os(as) pesquisadores(as) somente poderão iniciar a pesquisa pretendida após encaminharem a esta Instituição uma via do parecer de aprovação do estudo exarado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR. Bem como, que serão apresentadas previamente ao desenvolvimento de cada etapa do estudo as práticas que serão realizadas no decorrer do projeto de pesquisa para análise e aprovação desta Secretaria. Caso em algum momento o município desejar não mais fazer parte do estudo, sua vontade será respeitada e não haverá nenhum prejuízo em sua relação com a UFPR.

Atenciosamente,

[REDACTED]
Secretária Municipal de Educação de [REDACTED]

[REDACTED]
Secretaria Municipal de Educação
Paraná [REDACTED]

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA MANIPULAÇÃO DE DADOS**AUTORIZAÇÃO PARA MANIPULAÇÃO DOS DADOS**

Curitiba, 15 de julho de 2021.

Declaramos que nós, profissionais da Secretaria Municipal de Educação de [REDACTED] autorizamos a pesquisadora lasmin Zanchi Boueri e sua equipe de pesquisadores(as), a coletar dados dos Relatórios de Acompanhamento Pedagógico dos Estudantes e Professores, para a execução do Projeto de Pesquisa intitulado "Descobertas em educação Especial", tão logo o mesmo seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR.

Estamos cientes que os documentos a serem consultados são Relatórios de Acompanhamento Pedagógico dos Estudantes e Professores, bem como de que o trabalho proposto deve seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Da mesma forma, estamos cientes que os(as) pesquisadores(as) somente poderão iniciar a pesquisa pretendida após encaminharem, a este setor, uma via do parecer de aprovação do estudo exarado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR. Bem como, que serão apresentadas previamente ao desenvolvimento de cada etapa do estudo as práticas que serão realizadas no decorrer do projeto de pesquisa para análise e aprovação do Departamento de Educação Especial deste município. Caso em algum momento o município desejar não mais fazer parte do estudo, sua vontade será respeitada e não haverá nenhum prejuízo em sua relação com a UFPR.

[REDACTED]
Secretária Municipal de Educação de [REDACTED]

Educação

APÊNDICE C - PERMISSÃO DE ACESSO AOS DADOS DE ARQUIVO**SOLICITAÇÃO DE ACESSO AOS DADOS DE ARQUIVO**

Curitiba, 15 de julho de 2021.

À Secretaria Municipal de Educação de [REDACTED]
A/C Sra. [REDACTED]

Eu, Iasmin Zanchi Boueri, professora da Universidade Federal do Paraná, solicito acesso aos

(X) Relatórios de Acompanhamento Pedagógico dos Estudantes e Professores

Com a finalidade de obter informações sobre o perfil dos participantes e atividades realizadas, para fins de condução da pesquisa intitulada "Descobertas em Educação Especial", sob minha responsabilidade. Outrossim, informamos que estamos cientes que este material deve ser manipulado com sigilo e cuidado e não deve ser retirado de seu lugar de guarda.

[REDACTED]
Prof.^a Dra. Iasmin Zanchi Boueri
Professora do Programa de Pós Graduação em Educação
Matrícula UFPR 205114 SIAPE 2278678
Pesquisadora Principal

Profa. Dra. Iasmin Zanchi Boueri

Telefone p/ contato 1: [REDACTED]

Solicitação aceita

[REDACTED]
Secretária Municipal de Educação de [REDACTED]

Secretaria Municipal de Educação
Paraná

**APÊNDICE D - CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

A Instituição Secretaria Municipal de Educação de [REDACTED]

Eu, Cassimiro [REDACTED]

autorizo, juntamente com um grupo de professores e alunos de pós-graduação estamos realizando um trabalho de validação de um instrumento padronizado que visa avaliar a inteligência de aptos necessários no dia a dia da pessoa com deficiência intelectual. Esta pesquisa tem seu núcleo na Universidade Federal de São Carlos e está sob supervisão da Prof. Dra. Maria Aneliê Almeida, vinculada ao Laboratório de Currículo Funcional da universidade.

Este trabalho tem como objetivo a validação da Escala de Intelectualidade de Aguiar (SIS – *Support Inventory Scale*) na cultura brasileira. A SIS é uma escala de avaliação dos níveis de apto necessários no dia a dia da pessoa com deficiência intelectual e abrange as seguintes áreas: atividades de vida diária, atividades da vida em comunidade, atividades de aprendizagem ao longo da vida, atividades de emprego, atividades de saúde e segurança, atividades sociais e atividades de proteção e defesa. Para saber como se dá o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual em cada uma das áreas que a SIS aborda serão apresentadas inúmeras atividades e será questionado qual a frequência que é necessário para cada atividade, quanto tempo deve ser proporcionado o apto para a realização da atividade e qual o tipo de apto é necessário ser proporcionado.

Para fins de conhecimento da instituição para realização da aplicação da SIS será aplicada uma entrevista com um dos pais ou responsáveis ou professor ou cuidador (que esteja em contato com a pessoa com deficiência no mínimo há três meses) e a pessoa com deficiência intelectual. A partir da entrevista o pesquisador irá preencher a SIS. O tempo estimado com a entrevista é de aproximadamente de 1 hora e 30 minutos.

A instituição pela qual você responde como responsável está sendo convidada a participar da pesquisa por desenvolver trabalhos e oferecer serviços de atendimento a pessoas com deficiência intelectual. Importante lembrar que a sua participação para desenvolvimento da pesquisa nas dependências da instituição não é obrigatória e a qualquer momento a instituição pode desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Universidade Federal de São Carlos. Salienta-se que a participação da pessoa com deficiência intelectual, assim como o acesso nas pontuações desta população está condicionada ao consentimento dos pais ou responsáveis. O projeto individual com deficiência intelectual também deverá assentir acerca da sua participação na pesquisa. O pesquisador terá acesso aos pontuações dos jovens e adultos com deficiência intelectual e realização das entrevistas somente após a assinatura do consentimento pelos pais ou responsáveis.

Garantimos que o procedimento não causará nenhum dano à instituição. A identificação tanto da instituição quanto de dos participantes serão mantidas sob sigilo. Poderá haver algum desajuste em certos momentos em relação à ocupação de uma sala nas dependências da instituição e também em relação ao tempo despendido para as entrevistas. Se necessário o agendamento das entrevistas poderá ser reorganizado em função das demandas da instituição.

A participação da instituição auxiliará no desenvolvimento da pesquisa e na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos de validação da escala, além de proporcionar maiores informações sobre o perfil de jovens e adultos com deficiência intelectual. Tais informações terão benefícios para a área de Educação Especial e avaliação dessa população, uma vez que propiciará um levantamento das necessidades de aptos necessários auxiliando a instituição na elaboração de planos de intervenção com a finalidade de tornar jovens e adultos com deficiência intelectual mais independentes.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Qualquer erro eventual por parte da instituição para o desenvolvimento da pesquisa será sanado.

RO: [REDACTED]
Telefone: [REDACTED]

Prof. Dra. Maria Aneliê Almeida
RO: [REDACTED]
Telefone: [REDACTED]

Eu, [REDACTED] portador do RG [REDACTED],
autorizo a execução das atividades referentes à pesquisa para validação da SIS, nas dependências da instituição Secretaria Municipal de Educação de [REDACTED] qual assino como responsável. Também autorizo, diante de conhecimento dos pais ou responsáveis, acesso da pesquisador aos prontuários dos jovens e adultos com deficiência intelectual participantes.

Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014. Também declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação da instituição na pesquisa. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada no Rodovia Washington Luiz, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: capinhamos@povw.

Assinatura do responsável

[REDACTED] Local [REDACTED] dia 29 de Julho de 2013 ano

[REDACTED] Secretaria Municipal de Educação

[REDACTED] Secretaria Municipal de Educação
Paraná



APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Para pais, mães ou responsáveis legais)

Título do Projeto: Inclusão Profissional dos Estudantes com Deficiência Intelectual: Ensino das Habilidades Adaptativas Mediante Identificação das Necessidades de Apoio

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Joaquim Minetto

Pesquisadora assistente: Cassandra Fontoura Fiore Peron

Local da Pesquisa: Município de médio porte da Região Metropolitana de Curitiba/ PR

Endereço: Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano (LABEBE/LAPEDH) - UFPR Campus Rebouças - Av. Sete de Setembro, 2645, subsolo, sala 1.

Prezado/a Participante:

Seu/ sua _____
está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, visa assegurar os direitos seus e dele/a como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto às pesquisadoras. Você é livre para decidir se vocês podem participar e também saibam que podem desistir a qualquer momento, sem que isto lhes traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Inclusão Profissional dos Estudantes com Deficiência Intelectual: Ensino das Habilidades Adaptativas Mediante Identificação das Necessidades de Apoio” tem como objetivo avaliar a implementação de um programa de ensino para o desenvolvimento das habilidades adaptativas e inclusão profissional de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, que transcorrerá nos anos de 2023 e 2024.



APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Para professores/as)

Título do Projeto: Inclusão Profissional dos Estudantes com Deficiência Intelectual: Ensino das Habilidades Adaptativas Mediante Identificação das Necessidades de Apoio

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Joaquim Minetto

Pesquisadora assistente: Cassandra Fontoura Fiore Peron

Local da Pesquisa: Município de médio porte -Região Metropolitana de Curitiba/ PR

Endereço: Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano (LABEBE/LAPEDH) - UFPR Campus Rebouças - Av. Sete de Setembro, 2645, subsolo, sala 1.

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisadoras. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Inclusão Profissional dos Estudantes com Deficiência Intelectual: Ensino das Habilidades Adaptativas Mediante Identificação das Necessidades de Apoio” tem como objetivo avaliar a implementação de um programa de ensino para o desenvolvimento das habilidades adaptativas e inclusão profissional de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, que transcorrerá nos anos de 2023 e 2024.

Participando do estudo, você está sendo convidado/a a:

- Participar da aplicação de uma escala, denominada Escala de Intensidade de Apoio - SIS-A, que será realizada de forma gradual, na própria escola, em datas que serão posteriormente combinadas com você. A Escala conta com perguntas que serão direcionadas a você e ao/à estudante, no que se refere a necessidade de apoio na realização de atividades cotidianas, na vida doméstica e em comunidade, nas atividades de aprendizagem ao longo da vida, nas atividades de emprego, saúde, segurança, proteção e defesa.
- Depois, você participará da aplicação do Planejamento Centrado na Pessoa, que será realizado junto ao/à estudante, com vistas à inclusão profissional, pelo ensino das habilidades adaptativas.

Benefícios envolvidos:

Como principal benefício a ser alcançado com a realização da pesquisa, elenca-se a possibilidade de oferecer aos estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, o desenvolvimento das habilidades adaptativas para o exercício de uma atividade profissional e, desta forma, desenvolver a autonomia e independência, obter recursos financeiros próprios para a sua subsistência, ampliar o convívio social, desenvolver a autoestima, fortalecer a identidade pessoal, o senso de responsabilidade, dentre tantos outros benefícios inerentes ao trabalho, para assim poder contribuir ainda mais com a sociedade em que vive.

Os benefícios indiretos referem-se ao ganho que pode ser alcançado por todos os estudantes da turma onde será aplicado o programa de ensino, com o desenvolvimento a curto prazo das habilidades adaptativas e, a depender do resultado da aplicação do programa, a médio e longo prazo com a ampliação da proposta, pela aplicação de um ensino mais estruturado para as suas necessidades de apoio e consequente inclusão no mundo do trabalho.

Os familiares destes estudantes poderão se beneficiar indiretamente à aplicação desta pesquisa, pelo desenvolvimento da autonomia e independência em seus filhos/as, bem como pela possibilidade de que eles/as sejam inseridos no mundo do trabalho e assim possam participar mais ativamente da sociedade em que vivem. A pesquisa poderá também contribuir em âmbito mais amplo, na aprendizagem e no engajamento conjunto de todos os envolvidos, como por exemplo, o professor do

ensino regular, o profissional de apoio ao processo inclusivo, o professor do AEE, o estudante a família, o empregador e a comunidade em geral.

Desconfortos e riscos:

Considera-se possibilidade baixa de ocorrência de incômodo ou desconforto aos participantes da pesquisa. No entanto, caso seja verificado qualquer desconforto emocional, você será devidamente acolhido/a e encaminhado/a para serviço de aconselhamento e atendimento psicológico, que será realizado pela psicóloga coordenadora responsável pelo LABEBE/ LAPEEHD (Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano/ UFPR). Serão oferecidos 3 atendimentos psicológicos (sem custo) para avaliação e minimização dos danos. Os atendimentos serão on-line, com cinquenta minutos de duração, no horário escolhido por você, conforme regulamentação do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Caso seja avaliado que você tenha necessidade de mais atendimentos, serão buscadas alternativas na própria comunidade próxima a sua moradia. Até que sejam encontradas alternativas, os atendimentos serão mantidos pelas pesquisadoras.

A atividade de teor profissionalizante será definida somente no decorrer do processo, de acordo com as necessidades de apoio levantadas por meio da aplicação da SIS-A, em parceria com os/as empregadores/as, a fim de que as vagas de trabalho disponíveis correspondam às especificidades de cada participante.

Caso essa atividade profissionalizante esteja relacionada à exposição do participante a agentes químicos e/ou outros que exponham-no a riscos inerentes a sua atribuição profissional, bem como se for necessário o uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), as pesquisadoras juntamente com os empregadores serão os responsáveis técnicos que se encarregarão quanto às orientações, instruções e monitoramento necessários à garantia da segurança no trabalho, responsabilizando-se por quaisquer situações que possam vir a ocorrer.

Sigilo e privacidade:

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade das pesquisadoras (Resol. 466/ 2012 510/ 2106). Os dados serão armazenados em arquivo físico, no LABEBE/ LAPEDH e de maneira digital.

Você tem garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dele/a durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, o nome dele/a nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

Para registro dos dados, as pesquisadoras gostariam de utilizar fotos e filmagens. No entanto, você poderá optar a seguir se deseja ou não que estes registros sejam feitos e, para isso, destacamos que a não aceitação quanto à cessão de imagens e permissão de gravações não o/a impossibilitam a participar da pesquisa. Sendo assim, você:

() Permite a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tem ciência que a guarda dos dados é de responsabilidade das pesquisadoras, que se comprometem em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permite a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e indenização: Não haverá quaisquer custos para participar desta pesquisa, pois ela será aplicada durante a rotina do ambiente escolar. Destaca-se que, caso surjam gastos inesperados inerentes à pesquisa, eles serão ressarcidos integralmente pelas pesquisadoras. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Resultados da pesquisa: Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa, que serão publicados em periódicos nacionais e internacionais, para ampla divulgação, bem como serão compartilhados por meio da participação em eventos científicos (comunicação oral, apresentação de pôsteres, etc).

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Joaquim Minetto e a Pesquisadora assistente: Cassandra Fontoura Fiore Peron. Endereço: Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano (LABEBE/LAPEDH) - UFPR Campus Rebouças - Av. Sete de Setembro, 2645, subsolo, sala 1. Telefones: (41) 99229-0138 - Cassandra F. Fiore Peron e (41) 99979-1817 - Prof^a Maria de Fátima J. Minetto. E-mails: cassandraperon@gmail.com e fa.minetto@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para garantir seu direito de acesso ao TCLE, este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelas pesquisadoras e pelo/a participante responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com as pesquisadoras.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 71822523.2.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.415.493 emitido em 09/10/2023.

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

Assinatura da pesquisadora assistente:

Data: ____/____/____.



APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Para empregadores)

Título do Projeto: Inclusão Profissional dos Estudantes com Deficiência Intelectual: Ensino das Habilidades Adaptativas Mediante Identificação das Necessidades de Apoio

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Joaquim Minetto

Pesquisadora assistente: Cassandra Fontoura Fiore Peron

Local da Pesquisa: Município de médio porte -Região Metropolitana de Curitiba/ PR

Endereço: Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano (LABEBE/LAPEDH) - UFPR Campus Rebouças - Av. Sete de Setembro, 2645, subsolo, sala 1.

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisadoras. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Inclusão Profissional dos Estudantes com Deficiência Intelectual: Ensino das Habilidades Adaptativas Mediante Identificação das Necessidades de Apoio” tem como objetivo avaliar a implementação de um programa de ensino para o desenvolvimento das habilidades adaptativas e inclusão profissional de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, que transcorrerá nos anos de 2023 e 2024.

Participando do estudo, você está sendo convidado/a a:

- Participar da implementação de esquemas de emprego apoiado, acompanhando juntamente com a pesquisadora e o/a professor/a, o desempenho do/a estudante no contexto laboral.

Benefícios envolvidos:

Como principal benefício a ser alcançado com a realização da pesquisa, elenca-se a possibilidade de oferecer aos estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, o desenvolvimento das habilidades adaptativas para o exercício de uma atividade profissional e, desta forma, desenvolver a autonomia e independência, obter recursos financeiros próprios para a sua subsistência, ampliar o convívio social, desenvolver a autoestima, fortalecer a identidade pessoal, o senso de responsabilidade, dentre tantos outros benefícios inerentes ao trabalho, para assim poder contribuir ainda mais com a sociedade em que vive.

Os benefícios indiretos referem-se ao ganho que pode ser alcançado por todos os estudantes da turma onde será aplicado o programa de ensino, com o desenvolvimento a curto prazo das habilidades adaptativas e, a depender do resultado da aplicação do programa, a médio e longo prazo com a ampliação da proposta, pela aplicação de um ensino mais estruturado para as suas necessidades de apoio e consequente inclusão no mundo do trabalho.

Os familiares destes estudantes poderão ser beneficiados indiretamente à aplicação desta pesquisa, pelo desenvolvimento da autonomia e independência em seus filhos/as, bem como pela possibilidade de que eles/as sejam inseridos no mundo do trabalho e assim possam participar mais ativamente da sociedade em que vivem. A pesquisa poderá também contribuir em âmbito mais amplo, na aprendizagem e no engajamento conjunto de todos os envolvidos, como por exemplo, o professor do ensino regular, o profissional de apoio ao processo inclusivo, o professor do AEE, o estudante, a família, o empregador e a comunidade em geral.

Desconfortos e riscos:

Considera-se possibilidade baixa de ocorrência de incômodo ou desconforto aos participantes da pesquisa. No entanto, caso seja verificado qualquer desconforto emocional, você será devidamente acolhido/a e encaminhado/a para serviço de

aconselhamento e atendimento psicológico, que será realizado pela psicóloga coordenadora responsável pelo LABEBE/ LAPEEHD (Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano/ UFPR). Serão oferecidos 3 atendimentos psicológicos (sem custo) para avaliação e minimização dos danos. Os atendimentos serão on-line, com cinquenta minutos de duração, no horário escolhido por você, conforme regulamentação do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Caso seja avaliado que você tenha necessidade de mais atendimentos, serão buscadas alternativas na própria comunidade próxima a sua moradia. Até que sejam encontradas alternativas, os atendimentos serão mantidos pelas pesquisadoras.

A atividade de teor profissionalizante será definida somente no decorrer do processo, de acordo com as necessidades de apoio levantadas por meio da aplicação da SIS-A, em parceria com os/as empregadores/as, a fim de que as vagas de trabalho disponíveis correspondam às especificidades de cada participante.

Caso essa atividade profissionalizante esteja relacionada à exposição do participante a agentes químicos e/ou outros que exponham-no a riscos inerentes a sua atribuição profissional, bem como se for necessário o uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), as pesquisadoras juntamente com os empregadores serão os responsáveis técnicos que se encarregarão quanto às orientações, instruções e monitoramento necessários à garantia da segurança no trabalho, responsabilizando-se por quaisquer situações que possam vir a ocorrer.

Como principal benefício a ser alcançado com a realização da pesquisa, elenca-se a possibilidade de atender a Lei 8.213 de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a contratação de pessoas com deficiência e visa integrar esse público ao mercado de trabalho, tendo a possibilidade de contar com profissional/is mais capacitado/s para a função.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade das pesquisadoras (Resol. 466/ 2012 510/ 2106). Os dados serão armazenados em arquivo físico, no LABEBE/ LAPEDH e de maneira digital.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dele/a durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação

explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

Para registro dos dados pesquisados, as pesquisadoras gostariam de utilizar fotos e filmagens. No entanto, você poderá optar a seguir se deseja ou não que estes registros sejam feitos e, para isso, destacamos que a não aceitação quanto à cessão de imagens e permissão de gravações não o/a impossibilitam a participar da pesquisa.

Sendo assim, você:

() Permite a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tem ciência que a guarda dos dados é de responsabilidade das pesquisadoras, que se comprometem em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permite a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e indenização: Não haverá quaisquer custos para participar desta pesquisa, pois ela será aplicada durante a rotina do ambiente escolar. Destaca-se que, caso surjam gastos inesperados inerentes à pesquisa, eles serão ressarcidos integralmente pelas pesquisadoras. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Resultados da pesquisa: Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa, que serão publicados em periódicos nacionais e internacionais, para ampla divulgação, bem como serão compartilhados por meio da participação em eventos científicos (comunicação oral, apresentação de pôsteres, etc).

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras:

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Joaquim Minetto

Pesquisadora assistente: Cassandra Fontoura Fiore Peron

Endereço: Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano (LABEBE/LAPEDH) - UFPR Campus Rebouças - Av. Sete de Setembro, 2645, subsolo, sala 1. Telefones: (41) 99229-0138 - Cassandra F. Fiore Peron e (41)

99979-1817 - Prof^a Maria de Fátima J. Minetto. E-mails: cassandraffperon@gmail.com e fa.minetto@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para garantir seu direito de acesso ao TCLE, este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelas pesquisadoras e pelo/a participante responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com as pesquisadoras.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 71822523.2.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.415.493 emitido em 09/10/2023.

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

Assinatura da pesquisadora assistente:

Data: ____/____/____.



APÊNDICE H - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

(Para os estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual)

Título do Projeto: Inclusão Profissional dos Estudantes com Deficiência Intelectual: Ensino das Habilidades Adaptativas Mediante Identificação das Necessidades de Apoio

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Joaquim Minetto

Pesquisadora assistente: Cassandra Fontoura Fiore Peron

Local da Pesquisa: Município de médio porte-Região Metropolitana de Curitiba/ PR

Endereço: Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano (LABEBE/LAPEDH) - UFPR Campus Rebouças - Av. Sete de Setembro, 2645, subsolo, sala 1.

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Inclusão Profissional dos Estudantes com Deficiência Intelectual: Ensino das Habilidades Adaptativas Mediante Identificação das Necessidades de Apoio”. Seus pais ou responsáveis legais permitiram que você participasse. Queremos saber se a avaliação das necessidades de apoio e a aplicação de um programa de ensino, voltado aos estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, podem favorecer o desenvolvimento das habilidades adaptativas e inclusão profissional.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na sua própria escola, onde será aplicada uma escala, denominada Escala de Intensidade de Apoio - SIS-A, que será realizada de forma gradual, em datas que serão posteriormente combinadas com você. A Escala conta com perguntas que serão direcionadas a você, no que se refere a necessidade de apoio na realização de atividades cotidianas, na vida doméstica e em comunidade, nas atividades de aprendizagem ao longo da vida, nas atividades de emprego, saúde, segurança, proteção e defesa. Depois, pode ser que

você seja convidado/a a continuar participando da pesquisa, onde será aplicado um programa de ensino, com vistas a sua inserção no mundo do trabalho.

Ao participar da pesquisa você pode se sentir desconfortável. Caso isso aconteça, você pode nos procurar pelos telefones (41) 99229-0138 (Cassandra F. Fiore Peron) e (41) 99979-1817 (Prof^a Maria de Fátima J. Minetto). Você terá uma escuta e orientação especializada, direcionadas pela psicóloga coordenadora responsável pelo LABEBE/LAPEDH (Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano/ UFPR). Inicialmente serão oferecidos 3 atendimentos psicológicos (sem custo). Os atendimentos serão on-line, com cinquenta minutos de duração, no horário escolhido por você, conforme regulamentação do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Caso seja avaliado que você tenha necessidade de mais atendimentos, serão buscadas alternativas na própria comunidade próxima a sua moradia. Até que sejam encontradas alternativas, os atendimentos serão mantidos pelas pesquisadoras.

Mas há coisas boas que podem acontecer como aprender novas habilidades que podem auxiliá-lo em sua vida pessoal e até mesmo profissional. Para a sua família, professores e a comunidade em geral também podem acontecer muitas coisas boas, como por exemplo, poder acompanhar o seu crescimento pessoal e profissional. Não sabemos ainda qual será essa atividade profissional, mas garantimos que, se ela estiver relacionada a riscos, bem como se for necessário o uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), as pesquisadoras juntamente com os empregadores serão os responsáveis técnicos que te darão instruções e irão acompanhar o seu trabalho, a fim de garantir a sua segurança, responsabilizando-se por quaisquer situações que possam vir a ocorrer.

Não falaremos suas informações a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não serão ditos os nomes das pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, iremos divulgar os resultados para você e sua família, bem como divulgaremos em eventos e revistas científicas. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou à pesquisadora Prof^a Dr^a Maria de Fátima Joaquim Minetto. Os telefones de contato estão na parte de cima deste texto.

Para registro dos dados pesquisados, as pesquisadoras gostariam de utilizar fotos e filmagens. No entanto, você poderá optar a seguir se deseja ou não que estes registros sejam feitos e, para isso, destacamos que a não aceitação quanto à cessão de imagens e permissão de gravações não o/a impossibilitam a participar da pesquisa.

Sendo assim, você:

() Permite gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

() Não permite gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Eu _____
aceito participar da pesquisa “Inclusão Profissional dos Estudantes com Deficiência Intelectual: Ensino das Habilidades Adaptativas Mediante Identificação das Necessidades de Apoio”, que tem como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de ensino para o desenvolvimento das habilidades adaptativas e inclusão profissional de estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar zangado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 71822523.2.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.415.493 emitido em 09/10/2023.

Assinatura do/a participante da pesquisa:

Assinatura da pesquisadora assistente:

Data: ____/____/____.

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Prezado/a participante, obrigada por ter aceito participar da pesquisa intitulada “Inclusão profissional dos estudantes com deficiência intelectual: ensino das habilidades adaptativas mediante identificação das necessidade de apoio” (cujo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido já foi lido e assinado).

Para a segunda etapa da pesquisa, encaminho este questionário cujo objetivo é coletar informações gerais da vida pessoal e profissional do/a estudante participante da pesquisa. Você levará cerca de 5 minutos para respondê-lo.

Agradeço antecipadamente pela atenção dispensada. Sua participação é muito valiosa. Se tiver qualquer dúvida ou deseja quaisquer esclarecimentos, fico à disposição pelo e-mail: cassandraperon@gmail.com.

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Qual é o seu nome completo:

2. Qual é sua idade:

3. Qual é o nome completo do/a estudante participante da pesquisa:

4. Qual é a idade do/a estudante participante da pesquisa:

5. Digite o número do seu telefone celular (WhatsApp):

6. Qual é o seu sexo:

() Feminino

() Masculino

7. Qual é o sexo do/a estudante participante da pesquisa:

() Feminino

() Masculino

8. Digite o seu e-mail:

9. Qual é a sua Raça/ Etnia:

() Branca

() Afrodescendente

() Asiática

() Indígena

() Outra

10. Qual é a Raça/ Etnia do/a estudante participante da pesquisa:

- Branca
- Afrodescendente
- Asiática
- Indígena
- Outra

11. Qual é a sua religião:

- Católica
- Evangélica
- Espírita
- Afrobrasileira
- Não tem religião/ ateu
- Outra

12. Qual é a religião do/a estudante participante da pesquisa:

- Católica
- Evangélica
- Espírita
- Afrobrasileira
- Não tem religião/ ateu
- Outra

13. Qual é seu estado civil:

- Solteiro/a
- Casado/a
- Separado/a, divorciado/a, desquitado/a
- Viúvo/a

14. Qual é o estado civil do/a estudante participante da pesquisa:

- Solteiro/a
- Casado/a
- Separado/a, divorciado/a, desquitado/a
- Viúvo/a

15. Qual é o seu grau de parentesco com o/a estudante participante da pesquisa?

- Mãe
- Pai
- Madrasta
- Padrasto
- Avô
- Avó

- Tio
- Tia
- Irmão
- Irmã
- Outro

16. Você tem filhos/as?

- Sim
- Não

17. Quantos filhos/as você tem? *(Esta pergunta é direcionada apenas ao/à participante que respondeu "sim" na questão anterior)*

- 1
- 2
- 3
- 4
- Mais de 4

18. Quem mora na mesma casa do/a estudante participante da pesquisa:

- Mãe
- Pai
- Madrasta
- Padrasto
- Irmão/ irmã (s)
- Avô
- Avó
- Tio
- Tia
- Outro(s)

19. Quantas pessoas moram na mesma casa do/a estudante participante da pesquisa:

- 1 pessoa
- 2 pessoas
- 3 pessoas
- 4 pessoas
- Mais de 5 pessoas

II. ASPECTOS RELACIONADOS AO ESTUDO E TRABALHO

20. Qual é a sua escolaridade:

- 1º grau incompleto
- 1º grau completo
- 2º grau incompleto
- 2º grau completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo

<p><input type="checkbox"/> Pós-graduação</p>
<p>21. Quantas pessoas trabalham na casa do/a estudante participante da pesquisa:</p> <p><input type="checkbox"/> Nenhuma</p> <p><input type="checkbox"/> 1 pessoa</p> <p><input type="checkbox"/> 2 pessoas</p> <p><input type="checkbox"/> 3 pessoas</p> <p><input type="checkbox"/> 4 pessoas</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 5 pessoas</p>
<p>22. Qual é a renda total da família (somando as rendas de todos/as que residem na casa do/a estudante participante da pesquisa):</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 1 salário mínimo</p> <p><input type="checkbox"/> De 1 a 2 salários mínimos - R\$ 1.212,00 a R\$ 2.424,00</p> <p><input type="checkbox"/> De 2 a 4 salários mínimos - R\$ 2.424,00 a R\$ 4.848,00</p> <p><input type="checkbox"/> De 4 a 10 salários mínimos - R\$ 4.848,00 a R\$ 12.120,00</p> <p><input type="checkbox"/> Acima de 10 salários mínimos - Acima de R\$ 12.120,00</p>
<p>23. O/A estudante participante da pesquisa recebe algum tipo de benefício do governo?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. Bolsa família</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. BPC - Benefício de Prestação Continuada ("Aposentadoria")</p> <p><input type="checkbox"/> Outro</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
<p>24. O/A estudante participante da pesquisa já trabalhou em algum momento da vida?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
<p>25. Se ele/ ela já trabalhou, qual foi a função desempenhada?</p>
<p>26. Se ele/ ela já trabalhou, por quanto tempo ele/ ela exerceu a função?</p>
<p>27. Se ele/ ela já trabalhou, qual foi a renda?</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 1 salário mínimo</p> <p><input type="checkbox"/> De 1 a 2 salários mínimos - R\$ 1.212,00 a R\$ 2.424,00</p> <p><input type="checkbox"/> De 2 a 4 salários mínimos - R\$ 2.424,00 a R\$ 4.848,00</p> <p><input type="checkbox"/> Mais de 4 salários mínimos - Mais de R\$ 4.848,00</p>
<p>28. Qual foi o motivo que ela/ ela parou de trabalhar?</p> <p><input type="checkbox"/> Terminou o contrato</p> <p><input type="checkbox"/> Foi demitido/a</p> <p><input type="checkbox"/> Desistiu de trabalhar devido às condições de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Desistiu de trabalhar devido ao salário</p> <p><input type="checkbox"/> Condições de saúde</p>

Outros

29. Você gostaria que o/a estudante participante da pesquisa tivesse um trabalho?

Sim

Não

Não sei dizer

Depende do salário

Depende do local de trabalho

Depende da função que ele/ ela vai exercer

Depende de outro(s) motivo(s): _____

30. Você acredita que o/a estudante participante da pesquisa tem condições para se inserir no mundo do trabalho?

Sim

Não

Não sei dizer

Depende do apoio ou orientação que ele/ ela vai receber

Depende de outro(s) motivo(s): _____

31. Na sua opinião, quais são os aspectos mais desafiadores para que ele/ela consiga se manter no trabalho:

32. Data de hoje: __/__/____

Muito obrigada pela sua participação!

**APÊNDICE J - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA HORIZONTES
(Para os/as Estudantes)**

Prezado/a Estudante:

Gostaríamos novamente de agradecer pela sua participação na pesquisa e queremos aproveitar a oportunidade para sabermos o seu grau de satisfação no que se refere ao programa de ensino que foi desenvolvido com você. Para responder, por gentileza considere a legenda a seguir:

GRAU DE SATISFAÇÃO		
 Não fiquei satisfeito	 Indiferente	 Fiquei satisfeito

	GRAU DE SATISFAÇÃO		
Atividades teóricas			
Atividades práticas			
Atividades em ambientes naturais			
Materiais/ recursos utilizados			
As atividades proporcionaram aprendizagem de aspectos práticos para a sua vida			
As atividades possibilitaram o desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho			
As atividades foram organizadas a partir das suas necessidades			
As atividades propiciaram maior independência			
TOTAL DOS PONTOS			

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA HORIZONTES

(PARA OS/AS PROFESSORES/AS)

Prezado/a Professor/a:

Gostaríamos novamente de agradecer pela sua participação na pesquisa e queremos aproveitar a oportunidade para sabermos o seu grau de satisfação e sua opinião em relação aos procedimentos adotados no programa de ensino que foi desenvolvido com os jovens e adultos com deficiência intelectual. Para responder, por gentileza considere a legenda a seguir:

GRAU DE SATISFAÇÃO	GRAU DE IMPORTÂNCIA
1. Ruim	1. Insignificante
2. Razoável	2. Sem muita significância
3. Bom	3. Significativo
4. Muito bom	4. Muito significativo
5. Excelente	5. Indispensável

	GRAU DE SATISFAÇÃO					GRAU DE IMPORTÂNCIA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Atividades teóricas										
Atividades práticas										
Atividades em ambientes naturais										
Materiais/ recursos utilizados										
As atividades possibilitaram o desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção no mundo do trabalho										
As atividades foram adequadas ao funcionamento cognitivo dos estudantes										
As atividades foram organizadas a partir das necessidades de apoio de cada estudante										
TOTAL DOS PONTOS										

APÊNDICE K - DECLARAÇÃO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇO

Ao Comitê de Ética em Ciências Sociais:

Eu, Coordenadora do LABEBE/ LAPEEHD (Laboratório de Pesquisa em Educação sobre o Desenvolvimento Humano/ UFPR), declaro para os devidos fins, que:

- ✓ Em caso de solicitação de atendimento psicológico feito por participante brasileiro da pesquisa intitulada **“Inclusão Profissional dos Estudantes com Deficiência Intelectual: Ensino das Habilidades Adaptativas Mediante Identificação das Necessidades de Apoio”**, por desconforto ao participar desta pesquisa, serão oferecidos 3 atendimentos psicológicos (sem custo) para avaliação e minimização dos danos.
- ✓ Os atendimentos serão on-line, com cinquenta minutos de duração, no horário escolhido pelos participantes, conforme regulamentação do CFP.
- ✓ Caso seja avaliado que os participantes tenham necessidade de mais atendimentos, serão buscadas alternativas na própria comunidade próxima a sua moradia. Até que sejam encontradas alternativas, os atendimentos serão mantidos pela pesquisadora.
- ✓ Pesquisadora principal: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Joaquim Minetto (Devidamente registrada no CRP 08/03853). É Especialista em Terapia Familiar pelo INTERCEF, com experiência de mais de quinze anos em atendimento clínico de famílias.

Curitiba, 11 de julho de 2023.



Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Minetto
Depto. Teoria Fund. Educação
Mat. UFPR 202887 - SIAPE 19056744

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Joaquim Minetto

		materiais de marketing).																
		Escolha de recursos e mobiliários para o armazenamento. Selecionar estantes, gavetas, armários e caixas apropriadas para armazenar os itens.																
	3. Organização do local de trabalho como um todo.	Auxiliar os colegas na organização e armazenamento de itens																
		Auxiliar na organização de eventos internos, como preparar salas, distribuir materiais; carregar objetos e dar suporte durante o evento																
		Auxiliar no arranjo de móveis e equipamentos																

Fonte: A Autora (2024)

	3. Armazenamento de mercadorias/ materiais.	Armazenar de maneira organizada os produtos resfriados em geladeira ou freezer.															
		Armazenar de maneira organizada os itens não resfriados em depósito.															
		Zelar pela organização, auxiliando no controle da entrada e saída dos itens armazenados.															
Preparo dos alimentos	1. Lavagem de vegetais e frutas.	Reunir os materiais necessários, como uma pia limpa ou bacia; água corrente, escovas ou esponjas limpas (se necessário), e um escomedor para secar os alimentos.															
		Separar os vegetais e frutas de acordo com o tipo e o método de lavagem necessários. Algumas frutas e vegetais podem exigir cuidados especiais devido à sua textura ou casca.															

		<p>Utilizar técnicas adequadas de manuseio dos alimentos para evitar danos à apresentação e garantir que os alimentos sejam manipulados de forma segura.</p>															
		<p>Servir os alimentos com atenção, garantindo que a apresentação não seja comprometida durante o serviço.</p>															

Fonte: A Autora (2024)

		<p>Determinar o espaçamento correto entre sementes ou mudas com base no tipo de planta, para evitar competição por luz, nutrientes e espaço à medida que crescem.</p>															
		<p>Colocar as sementes nos sulcos ou covas preparados, em canteiros ou vasos, mantendo o espaçamento adequado entre elas, e cobri-las levemente com uma camada de solo.</p>															
		<p>Pressionar suavemente o solo sobre as sementes para garantir o contato entre o solo e as sementes, facilitando a absorção de umidade e promovendo a germinação.</p>															
	<p>3. Rega de sementes e mudas.</p>	<p>Após a colocação de sementes ou mudas, regar suavemente o solo para garantir que as sementes sejam mantidas úmidas e que as mudas tenham um bom contato com o solo, facilitando o enraizamento.</p>															

		<p>Regar as mudas com regularidade, especialmente nos primeiros dias após o plantio, para garantir que as raízes recebam água suficiente para se desenvolverem e se fixarem no solo.</p>																
		<p>Aplicar uma camada fina de palha ou outro material orgânico sobre o solo para ajudar a conservar a umidade e proteger as sementes e mudas do calor excessivo.</p>																
<p>Cuidado e embelezamento das plantas</p>	<p>1. Poda simples.</p>	<p>Eliminar galhos ou folhas que estejam doentes, secos ou quebrados, prevenindo a propagação de doenças e pragas para o restante da planta.</p>																
		<p>Cortar ramos fracos ou mal posicionados para redirecionar a energia da planta para o crescimento de brotos mais fortes e saudáveis.</p>																

		Armazenar os produtos colhidos em condições apropriadas para manter sua frescura e qualidade.							
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: A Autora (2024).

		<p>nas instalações esportivas estejam autorizadas.</p> <p>Ajudar na organização de filas, controle de entrada em áreas restritas, e gestão do fluxo de pessoas em eventos esportivos.</p> <p>Dirigir os atletas e visitantes aos locais designados.</p>																
<p>Auxílio na realização de eventos</p>	<p>1. Auxiliar na logística.</p>	<p>Auxiliar na preparação e organização de todos os equipamentos e materiais necessários, como bolas, redes, cronômetros, uniformes e materiais promocionais.</p> <p>Ajudar na montagem e desmontagem de tendas, arquibancadas, áreas de inscrição e outras estruturas temporárias necessárias para o evento.</p> <p>Apoiar no transporte de materiais e equipamentos para o local do evento, garantindo que tudo chegue no horário e em boas condições.</p>																

	<p>2. Auxiliar no monitoramento das áreas de recreação e/ou esportivas.</p>	<p>Garantir que as regras de segurança sejam seguidas e que todos os participantes estejam se divertindo de maneira segura.</p>															
		<p>Auxiliar na inspeção de equipamentos recreativos e esportivos, como quadras, piscinas e playgrounds, para garantir que estejam em boas condições e seguros para uso.</p>															
		<p>Identificar e alertar sobre potenciais riscos, como superfícies escorregadias, objetos fora do lugar, ou uso incorreto de equipamentos.</p>															
	<p>3. Auxílio na distribuição de materiais.</p>	<p>Distribuir uniformes, bolas, e outros materiais necessários para os treinamentos e competições.</p>															
		<p>Auxiliar na distribuição de itens, como kits de atleta, água, e lanches, garantindo que todos os participantes tenham acesso ao que precisam.</p>															
		<p>Auxiliar na coleta e armazenamento dos</p>															

	2. Assistência ao treinador.	<p>- Apoiar os treinadores na execução dos exercícios e atividades planejadas, ajudando a demonstrar técnicas, organizar os participantes, ou fornecer materiais durante a sessão.</p> <p>- Auxiliar na distribuição dos materiais necessários no início do treino e no recolhimento e armazenamento dos mesmos ao final da sessão.</p> <p>- Garantir que os materiais sejam mantidos em bom estado, realizando pequenas manutenções ou informando sobre a necessidade de reparos.</p>																
	3. Assistência ao atleta.	<p>Fornecer orientações e encorajamento aos atletas durante os treinos, ajudando-os a seguir as instruções do treinador e a manter o foco.</p> <p>Ajudar os atletas em tarefas práticas, como ajustar</p>																

		equipamentos, alongamentos.	realizar																
--	--	--------------------------------	----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: A Autora (2024).

APÊNDICE M - PLANEJAMENTO CENTRADO NA PESSOA (PARA CADA ESTUDANTE)

ANTÚRIO

IDENTIFICAÇÃO	
Nome: ANTÚRIO	
Data de nascimento: xxxxx	Idade: 35 anos
Preferências e interesses profissionais: Atividades práticas e organizacionais, interação supervisionada, tarefas repetitivas e estruturadas.	
Rede de apoio (família, amigos, profissionais envolvidos): Família (pais e avós) e professoras.	
Aspectos de saúde: Nenhuma condição médica que requeira intervenção constante.	Medicamentos: Nenhum
Endereço: xxxxx	
Contato/s de referência: xxxxxx	
PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	
Habilidades e pontos fortes: Boa capacidade de seguir rotinas e orientações quando estruturadas; interesse em aprender novas tarefas dentro de um ambiente organizado; facilidade para realizar atividades repetitivas e estruturadas.	
Áreas que precisam de desenvolvimento: Compreensão da passagem do tempo e cumprimento de horários; comunicação assertiva e interação social em diferentes ambientes; mobilidade e segurança no transporte público para deslocamento ao trabalho; noção de dinheiro e transações financeiras simples.	
Estratégias de aprendizagem (Ex.: instruções visuais, reforço positivo, aprendizagem prática): Uso de instruções visuais e escritas para guiar suas tarefas; reforço positivo e prática repetitiva para fixação de rotinas; aprendizagem prática e simulação de situações reais antes da execução no ambiente de trabalho; apoio na organização do tempo, com cronogramas visuais e marcação de horários digitais.	
Experiências anteriores, se houver: Nenhuma.	

OBJETIVOS PROFISSIONAIS E EXPECTATIVAS	
Objetivos a médio prazo (6 meses a 2 anos): Aplicar habilidades adquiridas em uma experiência de trabalho supervisionada; desenvolver autonomia na realização de tarefas dentro do ambiente profissional; ampliar a compreensão sobre transações financeiras para pequenas compras.	
Objetivos a longo prazo (acima de 2 anos): Trabalhar em uma função estável, dentro de um ambiente estruturado e acessível; gerenciar sua rotina diária com menos necessidade de supervisão contínua.; manter uma interação social adequada no ambiente de trabalho e na comunidade.	
Áreas de interesse: Organização de espaços, apoio operacional, atividades em ambientes estruturados.	
Objetivos profissionais: Desenvolvimento da autonomia no trabalho e compreensão da rotina profissional.	
Expectativas: Inserção gradual no mercado de trabalho com apoio contínuo e adaptações necessárias.	
NECESSIDADES DE APOIO NO TRABALHO	
Apoio na comunicação? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Uso de modelos de frases prontas e ensaio de interações sociais para facilitar a comunicação; supervisão inicial para interações com colegas e superiores.
Apoio na mobilidade? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Treinamento para uso de transporte público com simulação de trajetos; apoio na identificação de pontos de referência para embarque e desembarque.
Apoio nas relações <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Treinamento em cumprimentos sociais e etiqueta no ambiente de trabalho; estratégias para lidar com conflitos e saber pedir ajuda quando necessário.
Apoio na aprendizagem? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Uso de materiais visuais, como checklists e cronogramas para organização das tarefas; aprendizagem prática com modelagem e reforço positivo.
Adaptações no ambiente, recursos e materiais: Roteiros de tarefas em formato visual e escrito; supervisão no início das atividades para garantir a correta execução; uso de relógio digital ou aplicativos de marcação do tempo.	

PLANO DE DESENVOLVIMENTO	
Habilidades pessoais que precisam ser desenvolvidas: Compreensão do tempo e respeito aos horários de trabalho; comunicação assertiva no ambiente profissional; habilidade para reconhecer situações de risco e pedir ajuda.	
Habilidades técnicas que precisam ser desenvolvidas: Organização e execução de tarefas básicas no trabalho; uso de transporte público para deslocamento ao trabalho.	
Treinamentos necessários: Simulações de interações no ambiente de trabalho; treinamento prático no uso do transporte público; prática de manuseio de dinheiro e pagamentos simulados.	
AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO	
Periodicidade das reuniões de acompanhamento: Reuniões mensais com a equipe pedagógica e responsável para ajustes no plano; acompanhamento contínuo no local de trabalho para avaliar progresso.	
Indicadores de progresso: Consegue cumprir horários e rotina no ambiente profissional; demonstra maior independência no deslocamento e noções básicas de transporte; melhoria na comunicação e interação social no ambiente de trabalho.	
Plano de ajustes: Se houver dificuldade no cumprimento dos horários, reforçar o uso de aplicativos e lembretes; caso surjam desafios na comunicação, implementar um roteiro de frases para facilitar interações; adaptar estratégias conforme o nível de progresso observado.	
Data de elaboração deste plano: Agosto/ 2024	Prazo de validade deste plano: Abril/ 2025
ASSINATURAS	
_____	_____
Estudante	Responsáveis
_____	_____
Orientador (escola)	Orientador (empresa)

CRISÂNTEMO

IDENTIFICAÇÃO	
Nome: Crisântemo	
Data de nascimento: xxxxx	Idade: 37 anos
Preferências e interesses profissionais: Atividades com rotinas estruturadas, apoio em tarefas organizacionais e operacionais, interesse por ambientes com instruções claras.	
Rede de apoio (família, amigos, profissionais envolvidos): Pais e irmãos, Professoras.	
Aspectos de saúde: Nenhuma condição médica que requeira intervenção constante.	Medicamentos: Nenhum
Endereço: xxxxx	
Contato/s de referência: xxxxxx	
PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	
Habilidades e pontos fortes: Boa capacidade de seguir instruções quando bem estruturadas; interesse em aprender e realizar tarefas repetitivas de forma organizada, demonstra esforço para cumprir rotinas e tarefas quando recebe apoio adequado.	
Áreas que precisam de desenvolvimento: Melhorar a compreensão sobre regras sociais e interações no trabalho; desenvolver maior autonomia na organização da rotina e cumprimento de horários; fortalecer habilidades de comunicação para expressar suas necessidades e dúvidas; aprimorar a mobilidade e segurança no deslocamento para o trabalho.	
Estratégias de aprendizagem (Ex.: instruções visuais, reforço positivo, aprendizagem prática): Materiais visuais estruturados, como checklists e cronogramas para guiar tarefas; aprendizagem prática com reforço positivo para facilitar a retenção do aprendizado; treinamento social com simulações de situações reais para melhorar interações no trabalho; apoio na compreensão do tempo com relógios digitais e rotinas visuais.	
Experiências anteriores, se houver: Nenhuma.	

OBJETIVOS PROFISSIONAIS E EXPECTATIVAS	
Objetivos a médio prazo (6 meses a 2 anos): Aprender a reconhecer e seguir regras básicas do ambiente de trabalho; melhorar a comunicação social para interagir com colegas e supervisores; desenvolver a habilidade de cumprir horários e rotinas estruturadas.	
Objetivos a longo prazo (acima de 2 anos): Ganhar autonomia na realização de tarefas com menor necessidade de supervisão; identificar e organizar seu próprio material e espaço de trabalho; aprimorar a mobilidade para se deslocar ao trabalho com mais segurança.	
Áreas de interesse: Atividades operacionais organizadas, apoio em tarefas estruturadas, funções que envolvam repetição e rotina bem definida.	
Objetivos profissionais: Desenvolver maior autonomia no ambiente de trabalho e garantir a realização eficiente de suas tarefas.	
Expectativas: Inserção gradual no mercado de trabalho com apoio adequado para sua adaptação e sucesso profissional.	
NECESSIDADES DE APOIO NO TRABALHO	
Apoio na comunicação? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Uso de modelos de frases prontas e ensaio de interações sociais para melhorar a comunicação; estratégias para expressar dúvidas e solicitar ajuda de forma mais clara.
Apoio na mobilidade? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Treinamento prático para o uso de transporte público com apoio visual e simulações; apoio para reconhecer pontos de referência durante o deslocamento.
Apoio nas relações <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Participação em dinâmicas sociais para fortalecer habilidades de interação no trabalho; apoio para compreender normas de convivência e respeitar espaços pessoais.
Apoio na aprendizagem? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Uso de materiais visuais e reforço positivo para guiar e estruturar as tarefas; supervisão gradual, reduzindo o apoio conforme Crisântemo ganha mais autonomia.
Adaptações no ambiente, recursos e materiais: Materiais visuais organizados para facilitar a execução das tarefas; apoio na organização do espaço de trabalho para evitar distrações; supervisão inicial para garantir a compreensão das atividades.	

PLANO DE DESENVOLVIMENTO	
Habilidades pessoais que precisam ser desenvolvidas: Melhorar a comunicação e a assertividade no ambiente de trabalho; desenvolver maior autonomia na organização da rotina diária; aprimorar a percepção do tempo e cumprimento de horários.	
Habilidades técnicas que precisam ser desenvolvidas: Execução de tarefas operacionais com menor dependência de apoio; identificação de dinheiro e compreensão de transações financeiras básicas; mobilidade segura para deslocamento ao trabalho.	
Treinamentos necessários: Simulações de interações sociais para melhorar a comunicação; treinamento prático no uso do transporte público; aprendizado prático sobre rotina de trabalho e cumprimento de horários.	
AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO	
Periodicidade das reuniões de acompanhamento: Reuniões mensais para avaliar o progresso e realizar ajustes no plano; acompanhamento contínuo no ambiente de trabalho para monitoramento da adaptação.	
Indicadores de progresso: Consegue seguir rotinas e horários estabelecidos; Demonstra maior independência na realização de tarefas; melhorias na comunicação e interação social no ambiente profissional.	
Plano de ajustes: Caso haja dificuldades no cumprimento de horários, reforçar o uso de cronogramas e alarmes; se houver desafios na comunicação, implementar técnicas de apoio visual para facilitar interações; ajustes contínuos conforme o desenvolvimento de Crisântemo no trabalho.	
Data de elaboração deste plano: Agosto/ 2024	Prazo de validade deste plano: Abril/ 2025
ASSINATURAS	
_____	_____
Estudante	Responsáveis
_____	_____
Orientador (escola)	Orientador (empresa)

MARGARIDA

IDENTIFICAÇÃO	
Nome: Margarida	
Data de nascimento: xxxxx	Idade: 36 anos
Preferências e interesses profissionais: Atividades organizacionais, atendimento básico, funções que envolvam rotina e interação social moderada.	
Rede de apoio (família, amigos, profissionais envolvidos): Família (mãe, sogra, esposo) e professoras.	
Aspectos de saúde: Nenhuma condição médica que requeira intervenção constante.	Medicamentos: Nenhum
Endereço: xxxxx	
Contato/s de referência: xxxxxx	
PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	
Habilidades e pontos fortes: Boa capacidade de adaptação a rotinas estruturadas; interesse em aprender novas tarefas e disposição para seguir orientações; comunicação eficiente em interações simples e diretas; facilidade em reconhecer padrões e cumprir tarefas organizacionais.	
Áreas que precisam de desenvolvimento: Aprimorar a organização do tempo e cumprimento de horários; reforçar a autonomia na execução de tarefas sem supervisão constante; desenvolver estratégias para lidar com imprevistos no ambiente de trabalho; ampliar a compreensão sobre transações financeiras básicas.	
Estratégias de aprendizagem (Ex.: instruções visuais, reforço positivo, aprendizagem prática): Uso de instruções visuais e escritas para orientar as tarefas; aprendizagem prática e simulação de situações reais antes da execução no trabalho; reforço positivo para motivação e fixação do aprendizado; treinamento gradual, reduzindo o apoio conforme Margarida ganha confiança.	
Experiências anteriores, se houver: Nenhuma	

OBJETIVOS PROFISSIONAIS E EXPECTATIVAS	
Objetivos a médio prazo (6 meses a 2 anos): Executar tarefas com independência e confiança; desenvolver habilidades para lidar com imprevistos no ambiente de trabalho; ampliar sua compreensão sobre transações financeiras básicas para uso no dia a dia.	
Objetivos a longo prazo (acima de 2 anos): Inserção em um emprego estável e compatível com suas habilidades; gerenciar sua rotina de trabalho com autonomia e eficiência; manter interações sociais saudáveis no ambiente profissional.	
Áreas de interesse: Organização, atendimento básico, funções operacionais com rotina bem definida.	
Objetivos profissionais: Desenvolver independência no ambiente de trabalho e aprimorar habilidades organizacionais.	
Expectativas: Inserção gradual no mercado de trabalho, com apoio para adaptação e crescimento profissional.	
NECESSIDADES DE APOIO NO TRABALHO	
Apoio na comunicação? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Incentivo para expressar dúvidas e relatar dificuldades de forma assertiva; treinamento em interações sociais no ambiente de trabalho.
Apoio na mobilidade? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Orientação para deslocamento seguro ao trabalho; identificação de pontos de referência para facilitar o trajeto.
Apoio nas relações <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Apoio na compreensão de normas sociais e etiqueta profissional; treinamento para lidar com situações imprevistas no ambiente de trabalho.
Apoio na aprendizagem? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Uso de materiais visuais e checklists para organização de tarefas; reforço positivo e aprendizado prático para melhor fixação das atividades.
Adaptações no ambiente, recursos e materiais: Materiais visuais para organização da rotina e tarefas; supervisão inicial e redução do apoio conforme Margarida ganha confiança; uso de relógio digital e aplicativos para controle do tempo.	

PLANO DE DESENVOLVIMENTO	
Habilidades pessoais que precisam ser desenvolvidas: Gerenciamento do tempo e organização da rotina de trabalho; comunicação assertiva e resolução de problemas simples no trabalho; autonomia para lidar com imprevistos sem necessidade de supervisão imediata.	
Habilidades técnicas que precisam ser desenvolvidas: Execução de tarefas organizacionais com menor necessidade de apoio; uso de transporte público e reconhecimento de trajetos; compreensão sobre dinheiro e pequenas transações financeiras.	
Treinamentos necessários: Simulação de situações do ambiente de trabalho para reforçar habilidades; treinamento para uso de transporte público e identificação de pontos de referência; aprendizado sobre transações financeiras básicas.	
AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO	
Periodicidade das reuniões de acompanhamento: Reuniões mensais para ajustes e avaliação de progresso; acompanhamento contínuo no ambiente de trabalho para apoio na adaptação.	
Indicadores de progresso: Consegue cumprir horários e gerenciar melhor seu tempo; executa tarefas com menos supervisão e maior confiança; demonstra maior independência e segurança no trabalho.	
Plano de ajustes: Caso haja dificuldade com horários, reforçar o uso de alarmes e cronogramas visuais; se houver desafios na comunicação, realizar ensaios práticos de interação social; ajustes conforme o desenvolvimento e adaptação da Margarida ao ambiente de trabalho.	
Data de elaboração deste plano: Agosto/ 2024	Prazo de validade deste plano: Abril/ 2025
ASSINATURAS	
_____	_____
Estudante	Responsáveis
_____	_____
Orientador (escola)	Orientador (empresa)

CAMÉLIA

IDENTIFICAÇÃO	
Nome: Camélia	
Data de nascimento: xxxxx	Idade: 22 anos
Preferências e interesses profissionais: Atividades organizacionais, funções operacionais com rotina estruturada, atividades que envolvam interação social moderada.	
Rede de apoio (família, amigos, profissionais envolvidos): mãe, pai, irmãos e professoras.	
Aspectos de saúde: Nenhuma condição médica que requeira intervenção constante.	Medicamentos: Nenhum
Endereço: xxxxx	
Contato/s de referência: xxxxxx	
PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	
Habilidades e pontos fortes: Boa capacidade de adaptação a rotinas previsíveis e estruturadas; interesse por atividades organizacionais e operacionais repetitivas; boa compreensão das instruções quando apresentadas de forma visual e prática; facilidade para interagir em ambientes conhecidos e previsíveis.	
Áreas que precisam de desenvolvimento: Melhorar a autonomia na organização do tempo e cumprimento de horários; reforçar habilidades de comunicação assertiva no ambiente de trabalho; desenvolver estratégias para lidar com mudanças inesperadas na rotina; aprimorar noções de dinheiro e transações financeiras básicas.	
Estratégias de aprendizagem (Ex.: instruções visuais, reforço positivo, aprendizagem prática): Uso de instruções visuais e modelos práticos para facilitar o aprendizado; reforço positivo e prática repetitiva para fixação de rotinas e processos; treinamento gradual e supervisão inicial, reduzindo o apoio conforme o desenvolvimento de autonomia; simulação de interações sociais no ambiente de trabalho para melhorar a comunicação.	
Experiências anteriores, se houver: Nenhuma	

OBJETIVOS PROFISSIONAIS E EXPECTATIVAS	
Objetivos a médio prazo (6 meses a 2 anos): Executar atividades de forma autônoma, sem necessidade de supervisão constante; ampliar a capacidade de lidar com mudanças no planejamento de tarefas; compreender melhor o uso do dinheiro para pequenas transações diárias.	
Objetivos a longo prazo (acima de 2 anos): Trabalhar em uma função estável e adaptada às suas habilidades; manter uma rotina profissional organizada, cumprindo prazos e tarefas; aprimorar suas relações interpessoais no ambiente de trabalho.	
Áreas de interesse: Cozinha, organização de materiais, funções operacionais previsíveis, atividades que exigem atenção e rotina.	
Objetivos profissionais: Desenvolver autonomia e segurança para atuar no ambiente de trabalho.	
Expectativas: Inserção gradual no mercado de trabalho com apoio para adaptação e crescimento.	
NECESSIDADES DE APOIO NO TRABALHO	
Apoio na comunicação? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Treinamento para expressar suas necessidades e pedir ajuda de maneira assertiva; modelagem de frases e ensaio de interações sociais no ambiente profissional.
Apoio na mobilidade? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Treinamento para deslocamento seguro até o trabalho, com apoio visual e orientação prática; identificação de pontos de referência para facilitar a locomoção.
Apoio nas relações <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? apoio para lidar com mudanças inesperadas na rotina de trabalho; desenvolvimento de estratégias para interagir com colegas e superiores.
Apoio na aprendizagem? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Uso de materiais visuais e checklists para organizar as tarefas; reforço positivo e supervisão gradual, reduzindo conforme Camélia ganha autonomia.
Adaptações no ambiente, recursos e materiais: Rotinas visuais e tabelas de organização de tarefas; supervisão inicial e redução gradual do apoio conforme o progresso; uso de relógio digital e cronômetros para auxiliar na gestão do tempo.	

PLANO DE DESENVOLVIMENTO	
Habilidades pessoais que precisam ser desenvolvidas: Organização da rotina e cumprimento de horários no ambiente profissional; comunicação assertiva para expressar dúvidas e necessidades; flexibilidade para lidar com mudanças na rotina.	
Habilidades técnicas que precisam ser desenvolvidas: Execução de tarefas operacionais com autonomia crescente; uso do transporte público e reconhecimento de trajetos; noções básicas de dinheiro e transações financeiras simples.	
Treinamentos necessários: Simulação de tarefas do ambiente de trabalho para aprimorar habilidades; treinamento para uso do transporte público e segurança na locomoção; prática de situações sociais e resolução de problemas no ambiente profissional.	
AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO	
Periodicidade das reuniões de acompanhamento: Reuniões mensais para ajustes e avaliação do progresso; acompanhamento contínuo no ambiente de trabalho para apoio na adaptação.	
Indicadores de progresso: Cumprimento adequado dos horários de trabalho; maior autonomia na realização das tarefas diárias; melhor capacidade de adaptação às mudanças na rotina.	
Plano de ajustes: Caso haja dificuldades com horários, reforçar o uso de lembretes visuais e alarmes; se houver desafios na comunicação, realizar ensaios práticos de interação social; ajustes conforme o desenvolvimento e adaptação de Camélia ao ambiente profissional.	
Data de elaboração deste plano: Agosto/ 2024	Prazo de validade deste plano: Abril/ 2025
ASSINATURAS	
_____	_____
Estudante	Responsáveis
_____	_____
Orientador (escola)	Orientador (empresa)

LISIANTO

IDENTIFICAÇÃO	
Nome: Lisianto	
Data de nascimento: xxxxx	Idade: 18 anos
Preferências e interesses profissionais: Atividades organizacionais, atendimento ao público, rotinas administrativas simples e funções que exigem interação social moderada.	
Rede de apoio (família, amigos, profissionais envolvidos): Mãe e professoras.	
Aspectos de saúde: Nenhuma condição médica que requeira intervenção constante.	Medicamentos: Nenhum
Endereço: xxxxx	
Contato/s de referência: xxxxxx	
PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	
Habilidades e pontos fortes: Boa capacidade de seguir instruções e se adaptar a rotinas estruturadas; facilidade para interagir e se comunicar com colegas e superiores; interesse por atividades organizacionais e operacionais; boa percepção sobre tempo e cumprimento de horários.	
Áreas que precisam de desenvolvimento: Melhorar a organização e priorização de tarefas no trabalho; desenvolver estratégias para lidar com imprevistos e mudanças na rotina; reforçar a autonomia na resolução de problemas simples no ambiente profissional; aprimorar a capacidade de gerenciamento do tempo de descanso e produtividade.	
Estratégias de aprendizagem (Ex.: instruções visuais, reforço positivo, aprendizagem prática): Uso de materiais visuais e checklist de tarefas para organização do trabalho; aprendizagem prática e reforço positivo para fixação das rotinas; simulação de interações no ambiente de trabalho para aprimorar habilidades sociais; supervisão inicial, reduzindo o apoio conforme Lisianto ganha independência.	
Experiências anteriores, se houver: Nenhuma.	

OBJETIVOS PROFISSIONAIS E EXPECTATIVAS	
Objetivos a médio prazo (6 meses a 2 anos): Executar tarefas com menor supervisão e maior autonomia; desenvolver habilidades para lidar com mudanças imprevistas na rotina profissional; aprimorar sua capacidade de gerenciamento do tempo entre tarefas e intervalos.	
Objetivos a longo prazo (acima de 2 anos): Trabalhar em uma função estável, que exija organização e interação moderada; gerenciar sua rotina profissional com autonomia e responsabilidade; manter boas relações interpessoais no ambiente de trabalho.	
Áreas de interesse: Organização de documentos, atendimento básico, atividades administrativas e funções operacionais estruturadas.	
Objetivos profissionais: Desenvolver independência e responsabilidade no ambiente profissional.	
Expectativas: Inserção gradual no mercado de trabalho com apoio inicial e progressiva autonomia	
NECESSIDADES DE APOIO NO TRABALHO	
Apoio na comunicação? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Treinamento para interações mais formais no ambiente de trabalho; prática de estratégias para lidar com dúvidas e expressar necessidades.
Apoio na mobilidade? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Supervisão inicial para deslocamento seguro ao trabalho, com reforço de pontos de referência; treinamento para o uso de transporte público e gestão de tempo de deslocamento.
Apoio nas relações <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Desenvolvimento de estratégias para lidar com diferentes tipos de interação no trabalho; Apoio na adaptação a normas sociais e etiqueta profissional.
Apoio na aprendizagem? <input checked="" type="checkbox"/> SIM () NÃO	De que forma? Uso de checklists e cronogramas visuais para organização de tarefas; treinamento gradual, reduzindo o apoio conforme Lisíanto ganha confiança.
Adaptações no ambiente, recursos e materiais: Uso de listas de tarefas e planejadores visuais; supervisão inicial, com redução progressiva do apoio; aplicação de técnicas de organização para melhor produtividade.	

PLANO DE DESENVOLVIMENTO	
Habilidades pessoais que precisam ser desenvolvidas: Organização da rotina profissional e cumprimento de horários; comunicação assertiva em diferentes contextos de trabalho; flexibilidade para lidar com mudanças imprevistas na rotina.	
Habilidades técnicas que precisam ser desenvolvidas: Execução de tarefas operacionais e administrativas com autonomia crescente; uso de transporte público e planejamento de deslocamento; gerenciamento do tempo entre trabalho e intervalos de descanso.	
Treinamentos necessários: Simulação de tarefas do ambiente de trabalho para reforçar habilidades; treinamento para uso do transporte público e segurança na locomoção; prática de comunicação profissional e resolução de problemas no trabalho.	
AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO	
Periodicidade das reuniões de acompanhamento: Reuniões mensais para ajustes e avaliação do progresso; acompanhamento contínuo no ambiente de trabalho para apoio na adaptação.	
Indicadores de progresso: Maior autonomia na realização das tarefas diárias; cumprimento adequado dos horários e gestão do tempo; melhoria na comunicação e adaptação às normas do ambiente de trabalho.	
Plano de ajustes: Caso haja dificuldades com horários, reforçar o uso de lembretes visuais e alarmes; se houver desafios na comunicação, realizar ensaios práticos de interação social; ajustes conforme o desenvolvimento e adaptação de Lisíanto ao ambiente profissional.	
Data de elaboração deste plano: Agosto/ 2024	Prazo de validade deste plano: Abril/ 2025
ASSINATURAS	
_____	_____
Estudante	Responsáveis
_____	_____
Orientador (escola)	Orientador (empresa)

APÊNDICE N - CADERNO DE ANOTAÇÕES

CADERNO DE ANOTAÇÕES	
Data e hora da observação:	
Local da observação	
Participantes presentes:	
Assunto abordado:	
Pautas a serem tratadas:	
Outras considerações:	