

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

GRACILIANA GARCIA LEITE

**PROGRAMAS INTERNACIONAIS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR PARA  
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL DESENVOLVIDOS NA  
UNIVERSIDADE: UMA REVISÃO DE ESCOPO**

SÃO CARLOS-SP

2023

GRACILIANA GARCIA LEITE

**PROGRAMAS INTERNACIONAIS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR PARA  
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL DESENVOLVIDOS NA  
UNIVERSIDADE: UMA REVISÃO DE ESCOPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos

SÃO CARLOS-SP

2023

# FOLHA DE APROVAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Graciliana Garcia Leite, realizada em 26/10/2023.

### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida (UFSCar)

Profa. Dra. Priscila Benitez Afonso (UFSCar)

Prof. Dr. Eduardo José Manzini (UNESP)

Profa. Dra. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro (UERJ)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, que me concedeu saúde e a perseverança necessária para realizar esta tese.

Gratidão pelos encontros com tantas pessoas queridas durante a minha jornada na UFSCar.

Em especial, à Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, pelo apoio, orientação, por tanto conhecimento compartilhado durante os nove anos de convivência e, especialmente, minha gratidão pela paciência, disponibilidade e contribuições durante o processo de construção desta tese de doutorado.

À Waldisia e à Melina pela colaboração no desenvolvimento da tese, validação do instrumento de coleta de dados. À Mariana, pela colaboração no desenvolvimento da pesquisa e conferência dos dados extraídos.

Às amigas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD/UFSCar), por compartilharem conhecimento científico e serem tão gentis e positivas.

Aos docentes do PPGEEs pelos ensinamentos durante toda a minha formação acadêmica.

Aos coordenadores e servidores do PPGEEs, em especial à Eliane pelas informações, acolhimento e préstimos dispensados a mim, ao longo da minha trajetória no programa.

Meu agradecimento à minha família por todo o apoio emocional e incentivo no decorrer da minha formação.

A Jozef Kalapos, obrigada por seu apoio contínuo e pelo apoio técnico.

À minha amiga Wal, obrigada por todo o suporte, parceria e por livremente compartilhar seu conhecimento, me sinto grata por ter aprendido muito você.

Aos professores examinadores presentes na minha qualificação: Profa. Dra. Annie Gomes Redig, Prof. Dr. Eduardo José Manzini, Profa. Dra. Maria Amélia Almeida e Profa. Dra. Priscila Benitez, obrigada a todos pelo pronto aceite e contribuições inestimáveis para a realização da pesquisa.

Aos membros suplentes da banca examinadora, que prontamente aceitaram o convite: Profa. Dra. Cristina Angélica Mascaro (UERJ) e Profa. Dra. Lidia Maria Marson Postalli (UFSCar).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) por financiar esta pesquisa.

## RESUMO

Os jovens vivenciam transições importantes conforme avançam para uma vida adulta independente. A literatura destaca que os jovens com deficiência intelectual geralmente apresentam desempenho inferior em aspectos da vida adulta, como educação, trabalho, vida independente, entre outros, quando comparados a um grupo sem deficiência. Nessa perspectiva, programas de transição pós-escolar podem ajudar a desenvolver competências e habilidades para melhorar o desempenho na vida adulta independente. Considerando a realidade brasileira, em que existe a escassez desses programas, faz-se necessário compreender melhor o cenário a partir de outros contextos. Dessa forma, o presente texto tem como objetivos: (a) caracterizar o panorama internacional sobre programas de transição pós-escolar, no contexto universitário, para pessoas com deficiência intelectual, tendo como marco inicial a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; (b) identificar as habilidades e áreas trabalhadas nesses programas e os efeitos na vida das pessoas com deficiência intelectual; (c) analisar as implicações quanto à aplicação dos programas para as pessoas com deficiência intelectual no contexto da universidade, por meio de uma revisão de escopo, tendo como referência o período de janeiro de 2006 a dezembro de 2022. As pesquisas incluíram bancos de dados eletrônicos (Academic Search Premier ASP (EBSCO), Education Resource Information Center (Eric), PsycInfo (APA), CINAHL with Full Text (EBSCO), Web of Science Coleção Principal (Clarivate Analytics) e Scopus (Elsevier)) e literatura cinzenta (Google Scholar, Global ETD Search e DART-Europe E-thesis), bem como a consulta da lista de referências de estudos relevantes. A extração de dados dos estudos foi feita pela autora principal e por uma revisora a partir de um formulário desenvolvido e validado anteriormente. A síntese dos dados extraídos centrou-se nas análises qualitativas, e os resultados foram organizados em categorias temáticas. A estratégia de busca identificou um total de 3.253 registros, dos quais 34 pesquisas foram selecionadas para inclusão e análise. Os resultados sinalizam que a maioria dos estudos foi publicada nos últimos 7 anos (73,5%), nos Estados Unidos e na Espanha. A maioria dos programas de transição pós-escolar tem duração de dois anos, do tipo predominantemente inclusivo. As áreas principais que os programas abordam são a preparação para emprego e o desenvolvimento de carreira, desenvolvimento acadêmico, competências de autodeterminação, vida independente e socialização. Os estudantes que participaram dos programas tiveram maiores índices de empregabilidade, desenvolvimento de habilidades de vida independente, aumento das competências de autodeterminação e socialização. Os programas de transição pós-escolar desempenham um papel fundamental na transição para a vida adulta independente dos jovens com deficiência intelectual. O conjunto de habilidades ensinadas juntamente da experiência de participar das atividades em campus universitário com pares sem deficiência constituem uma oportunidade que beneficia a preparação para a vida adulta independente. Embora tenha havido algumas limitações das informações disponíveis nos dados coletados, esta revisão de escopo contribuiu para descrever os programas de transição pós-escolar que atuam no processo de transição e preparação para a vida adulta independente de pessoas com deficiência intelectual.

**Palavras-chave:** Educação Especial; programas de educação pós-secundário; transição; vida adulta independente.

## ABSTRACT

Young people go through the important experience of transitions as they move into independent adulthood. The literature highlights that young people with intellectual disabilities generally perform worse in aspects of adult life, such as education, work, independent living, among others, when compared to a group without disabilities. From this perspective, post-secondary transition programs can help develop skills and abilities to increase the likelihood of success in independent adult life. Considering the Brazilian reality, in which there is a shortage of these programs, it is necessary to better understand the scenario from other perspectives. Therefore, this paper aims to: (a) characterise the international view on post-secondary transition programs, in the university context, for people with intellectual disabilities, taking as its starting point the United Nations Convention on the Rights of Persons with Intellectual Disabilities; (b) identify the skills and areas addressed in these programs and the effects on the lives of people with intellectual disabilities; (c) analyse the implications of these programs on people with intellectual disabilities in the university context, through a scoping review, taking as a reference the period from January 2006 to December 2022. The research included online databases such as Academic Search Premier ASP (EBSCO), Education Resource Information Center (Eric), PsycInfo (APA), CINAHL with Full Text (EBSCO), Web of Science Core Collection (Clarivate Analytics), and Scopus (Elsevier) and gray literature (Google Scholar, Global ETD Search, and DART-Europe E-thesis), as well as consulting the list of references of relevant studies. Data extraction from the studies was carried out by the main author and a reviewer using a previously developed and validated form. The synthesis of the extracted data focused on qualitative analyses, and the results were organised into thematic categories. The search strategy identified a total of 3,253 records, of which 34 searches were selected for inclusion and analysis. The results indicate that the majority of studies were published in the last 7 years (73.5%), in the United States and Spain. Most post-secondary transition programs last two years, predominantly inclusive types ones. The main areas the programs address are employment preparation and career development, academic development, self-determination skills, independent living, and socialising. Students who participated in the programs had higher employability rates, development of independent living skills, increased i and social skills. Post-secondary transition programs play a key role in the transition to independent adulthood for young people with intellectual disabilities. The set of skills taught along with the experience of participating in activities on a university campus with peers without disabilities constitute an opportunity that benefits preparation for independent adult life. Although there were some limitations to the information available in the collected data, this scoping review contributed to characterising post-secondary transition programs that act in the process of transition and preparation for independent adult life for people with intellectual disabilities.

**Keywords:** Special Education; post-secondary education programs; transition; independent adult life.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Modelo ACIDH.

Figura 2 – Interação entre os componentes da CIF.

Figura 3 – Taxonomia para programas de transição.

Figura 4 – Etapas do processo de revisão de escopo.

Figura 5 – Fluxograma ilustrativo de busca e seleção de estudos.

Figura 6 – Periodicidade dos estudos analisados.

Figura 7 – Localização geográfica dos estudos.

Figura 8 – Duração dos programas.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Áreas de domínio do funcionamento adaptativo.

Quadro 2 – Níveis da deficiência intelectual.

Quadro 3 – Comparação dos requisitos de transição da Idea de 1997 e da Idea de 2004.

Quadro 4 – Pontos-chave do processo de transição dos estudantes com deficiência.

Quadro 5 – Estudos sobre a transição para a vida adulta de pessoas com deficiência intelectual realizados no Brasil.

Quadro 6 – Categorias temáticas e subcategorias.

Quadro 7 – Caracterização dos programas de transição pós-escolares incluídos.

Quadro 8 – Área de intervenção dos programas relacionada a emprego e carreira.

Quadro 9 – Área de intervenção dos programas relacionada à autodeterminação.

Quadro 10 – Área de intervenção dos programas relacionada à vida independente.

Quadro 11 – Área de intervenção dos programas relacionada ao desenvolvimento social.



## LISTA DE SIGLAS

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities  
AAMR – Associação Americana de Retardo Mental  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
APA – Associação Psiquiátrica Americana  
Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde  
Cidid – Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens  
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde  
Cine – Classificação Internacional Tipo de Educação  
DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EUA – Estados Unidos da América  
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
Iassid – International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities  
ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health  
Idea – Individuals with Disabilities Education Act  
JBI – Joanna Briggs Institute  
LBI – Lei Brasileira de Inclusão  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONU – Organização das Nações Unidas  
Osers – Office of Special Education and Rehabilitative Services  
PAEE – Público-alvo da Educação Especial  
PEI – Plano Educacional Individualizado  
PIT – Plano Individualizado de Transição  
PNA – Política Nacional de Alfabetização  
PNEE-EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
PPGEEs – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
QI – Quociente de Inteligência  
SIS – Escala de Intensidade de Apoio  
Scot – Serviço de Capacitação e Orientação para o Trabalho  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>MOTIVAÇÃO E APRESENTAÇÃO PESSOAL .....</b>	<b>13</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>25</b>
2.1 DEFINIÇÃO E CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL .....	25
2.1.1 Definição de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) .....	26
2.1.2 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) – Associação Psiquiátrica Americana (APA) – 2013 .....	29
2.1.3 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11) – Organização Mundial de Saúde .....	32
2.1.4 Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) – Organização Mundial de Saúde – 2001 .....	36
2.1.5 Sistemas de apoios .....	39
2.1.6 Considerações sobre o comportamento adaptativo .....	46
2.2 DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA JUVENTUDE E VIDA ADULTA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL .....	47
2.2.1 Transição para a vida adulta independente das pessoas com deficiência .....	50
2.2.2 Estabelecimento legal da transição para a vida adulta independente na Educação Especial: considerações sobre o contexto norte-americano .....	54
2.3 DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES E PÓS-ESCOLARES: DEMANDAS DO CONTEXTO BRASILEIRO	
4	
2.3.1 A transição para a vida adulta independente das pessoas com deficiência: panorama das pesquisas brasileiras .....	6
2.3.2.1 Contribuições do professor no processo de transição para a vida adulta independente de pessoas com deficiência intelectual .....	12
<b>3. MÉTODO .....</b>	<b>21</b>
3.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO .....	21
3.1.1 Etapa 1: Definição das questões de revisão e dos objetivos .....	24

3.1.2	Etapa 2: Desenvolvimento e alinhamento dos critérios de inclusão e exclusão	24
3.1.3	Etapa 3: Descrição da abordagem planejada para busca, seleção, extração de dados e apresentação dos resultados	25
3.1.4	Etapa 4: Procura dos estudos	25
3.1.5	Etapa 5: Seleção das evidências das pesquisas	26
3.1.6	Etapa 6: Extração dos dados dos estudos incluídos	28
3.1.7	Etapa 7: Análise dos estudos incluídos	29
3.1.8	Etapa 8: Apresentação dos resultados	30
3.1.9	Etapa 9: Resumo dos resultados	30
<b>4.</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>31</b>
4.1	CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR	31
4.1.1	Periodicidade, contexto geográfico e objetivos dos estudos analisados	43
4.1.2	Modelos e duração dos programas desenvolvidos	46
4.1.3	Características dos participantes e critérios de admissão nos programas	48
4.1.4	Limitações apontadas pelos estudos analisados	50
4.2	OBJETIVOS, HABILIDADES E ÁREAS TRABALHADAS NOS PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR	53
4.2.1	Emprego e carreira	55
4.2.2	Autodeterminação	59
4.2.3	Vida independente	64
4.2.4	Desenvolvimento social	70
4.3	EFEITOS DOS PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARTICIPANTES	73
4.3.1	Emprego e carreira	73
4.3.2	Autodeterminação	78
4.3.3	Vida independente	81
4.3.4	Desenvolvimento social	85
4.4	IMPLICAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DOS PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	87
4.4.1	Papel dos mentores	88
4.4.2	Aspectos desafiadores	91
<b>5.</b>	<b>DISCUSSÃO</b>	<b>95</b>

5.1 CONTEXTO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	95
5.2 HABILIDADES E ÁREAS TRABALHADAS NOS PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	100
5.3 IMPLICAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DOS PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE.....	108
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>

## MOTIVAÇÃO E APRESENTAÇÃO PESSOAL

Este trabalho surgiu da soma entre a minha inquietação pessoal e a minha trajetória formativa, que me despertou o interesse em investigar o processo de transição para a vida adulta independente das pessoas com Deficiência Intelectual, especificamente na etapa que precede os anos finais da escolarização obrigatória.

Graduei-me em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E, durante a graduação, tive grande afinidade com a área da deficiência intelectual (DI), acredito que por conta da experiência em estágios com esse público. Foi quando pude ter contato mais direto com jovens e adultos com deficiência intelectual que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto nas escolas regulares como nas instituições especializadas.

A fim de aumentar o conhecimento sobre essa temática, que já me despertava o interesse, integrei-me ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD), liderado pelas Professoras Juliane Aparecida de Paula Perez Campos e Márcia Duarte Galvani. Durante a graduação, tive ainda a oportunidade de desenvolver duas iniciações científicas, e ambas as pesquisas tiveram como objetivo o processo de escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, nos níveis Fundamental e Médio. Essas atividades contribuíram para que eu colocasse em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso de licenciatura e fortaleceram o desejo de continuar desenvolvendo pesquisas na área.

Logo após a graduação, ingressei no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEE) da UFSCar. A dissertação foi intitulada “Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA” e teve como objetivo caracterizar as práticas pedagógicas dos professores da sala de aula regular e da Educação Especial para Jovens e Adultos (EJA). Além disso, propunha elaborar e aplicar o Plano Educacional Individualizado (PEI) no contexto da sala de recursos multifuncionais para uma estudante com deficiência intelectual na EJA. Os resultados identificaram dificuldade dos professores em atuar pedagogicamente com estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual; e ausência de colaboração entre os professores da classe comum e do atendimento especializado. Quanto ao processo de elaboração e implementação do PEI, foi possível constatar contribuições para o desenvolvimento da estudante e a promoção de novas práticas pedagógicas.

De forma resumida, o fato é que essa pesquisa do mestrado possibilitou a troca de experiência e conhecimento com os professores que atuam na EJA e com os estudantes com deficiência intelectual, e isso contribuiu significativamente para minha formação pessoal e, principalmente, encaminhamento profissional.

Já ao finalizar o mestrado, ingressei no doutorado no PPGEE, no qual fui bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 1 de maio de 2020 a 2 de dezembro 2022. Contudo, na ocasião houve descontinuação da bolsa, pois assumi um cargo como educadora dos anos iniciais em uma escola em Dublin, Irlanda, onde resido e trabalho atualmente – período de fechamento desta tese.

Hoje, em Dublin, minhas atividades como educadora envolvem o trabalho direto com crianças, com e sem necessidades educacionais específicas, em atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento adequado para estimular o desenvolvimento potencial de cada criança.

Vejo, portanto, que não foi apenas um fator que me trouxe até aqui, mas sim o somatório de vários eventos. Foi a partir daí que surgiu a ideia (inicial) de propor uma formação para professores que atuavam com jovens e adultos com deficiência intelectual, com foco na transição para a vida adulta independente. No entanto, o projeto precisou ser readequado, devido à pandemia de Covid-19. Então, o objetivo de pesquisa foi remodelado com a proposta de conhecer os programas desenvolvidos em outros países, por meio de uma revisão da literatura.

Durante o processo de estudo por metodologias de revisão, conheci o JBI (anteriormente denominado Joanna Briggs Institute), que é uma organização internacional com sede na Austrália, líder em pesquisa e desenvolvimento nas áreas de síntese, transferência e implementação de evidências. Foi então que realizei o curso Comprehensive Systematic Review Training Program, para aprofundar o método de revisão de escopo, escolhido para o desenvolvimento desta tese.

Além disso, acreditei também na relevância de investigar os programas de transição pós-escolar existentes e entender os impactos que esses serviços podem ter futuramente no Brasil. Apesar de hoje serem iniciativas ainda incipientes, acredito que possam ser (ou deveriam ser) possíveis. Por isso, estudar os programas de fora, para mim, foi uma motivação a mais para pensar soluções possíveis – e futuras – também para o Brasil.

## 1. INTRODUÇÃO

Os jovens vivenciam transições importantes conforme avançam para uma vida adulta independente<sup>1</sup>. De acordo com Fânzeres (2017), a transição não é um processo isolado, mas sim um processo mais amplo em que se assumem novos papéis e responsabilidades, se alteram funções existentes, sendo, portanto, um momento difícil de lidar, dadas as diferentes situações e contextos.

O processo de transição para a vida adulta independente é complexo para a maioria dos jovens e pode ser especialmente difícil para jovens com deficiência intelectual, bem como para sua família (Fânzeres, 2017; Redig, 2019; Leonard *et al.*, 2016). Por exemplo, um fator que afeta a transição pode estar relacionado à expectativa dos pais sobre a educação futura e a independência de seus filhos com base no nível de deficiência intelectual, pois tais expectativas refletem na compreensão dos pais de como a deficiência intelectual limita ou não as atividades e realizações na vida futura (Newman, 2005).

Outro aspecto que influencia nos resultados inferiores obtidos pelas pessoas com deficiência intelectual é a falta de acesso aos serviços de transição necessários, como programas ou suportes disponíveis na escola que possam auxiliar a obter um melhor desempenho após a escola (Trainor *et al.*, 2020). Além disso, observa-se que muitas barreiras persistem nos diferentes estágios educacionais e muitos jovens com deficiência ainda não conseguem atingir resultados de acordo com suas aspirações e preferências pessoais e enfrentam outros desafios à medida que avançam para a vida adulta.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é o primeiro tratado internacional que fornece um portfólio abrangente dos direitos das pessoas com deficiência e as dimensões do desenvolvimento (Brasil, 2009), sendo ratificado, em janeiro de 2022, por 184 países, o compromisso assumido. Essa convenção promove o direito das pessoas com deficiência de aproveitar a vida em condições de igualdade com as demais pessoas e proíbe a discriminação com base na deficiência, além de abordar o direito à educação, à aprendizagem ao longo da vida, à vida independente e ao emprego, afirmando que as pessoas com deficiência têm o direito de receber as acomodações necessárias e o direito a ambientes inclusivos para participarem efetivamente da sociedade.

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar o termo “transição para vida adulta independente” para nos referir ao processo de transição para a vida adulta.

A legislação internacional aponta a necessidade de promover a igualdade de oportunidades e acomodação, no entanto, as pessoas com deficiência ainda enfrentam muitos desafios, principalmente à medida que avançam para a vida adulta independente. Nessa perspectiva, existem esforços de alguns países para mudar políticas e legislações, com base nos principais problemas de transição identificados, para melhorar a vida pós-escolar; mas, apesar de todos esses esforços, o impacto no processo de transição é muito limitado, e as pessoas com deficiência intelectual ainda encontram dificuldades. Algumas das questões identificadas estão relacionadas com grandes lacunas entre a política ou legislação e a forma como são implementadas, o financiamento não é uma prioridade elevada, o sistema é complexo, e existe falta de coordenação e de clareza sobre a apropriação das responsabilidades (Hudson, 2006).

Nesse sentido, os programas de transição pós-escolar, termo utilizado nesta tese – também denominados na literatura de programas de educação pós-secundário, tradução literal de “postsecondary education programs”, ou ainda de programas de transição, programas de transição para vida adulta, programas de transição para a vida pós-escolar (Rowe *et al.*, 2015; Lopes, 2016; Luiz, 2020; Avellone *et al.*, 2021; Redig, 2021; Lee; Taylor, 2022) –, podem melhorar o processo de vida independente para pessoas com deficiência intelectual com limitações tanto no funcionamento intelectual, tais como aprendizado, raciocínio, resolução de problemas, quanto no comportamento adaptativo, o qual envolve o uso de habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e aplicadas no contexto da vida cotidiana (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021a).

O processo para atingir os objetivos individuais de transição pós-escolar está diretamente relacionado com a oferta de apoios e serviços disponibilizados pelas escolas. Isso requer o conjunto de uma rede de apoio entre profissionais, agências, centros ou serviços que ofereçam suporte aos jovens com deficiência intelectual no decorrer desse processo. O processo envolve avaliações para identificar o nível de apoio que os jovens necessitam; e as necessidades de apoio são diferentes para cada indivíduo, variam ao longo da vida e de acordo com a atividade a ser executada e com o tipo de deficiência (Foley *et al.*, 2012). Um exemplo são os programas de transição pós-escolar que prepararam os estudantes para o momento após o Ensino Médio, isto é, para a vida adulta independente. Esses programas podem acontecer concomitantemente com o Ensino Médio, ou após a sua conclusão, em que os estudantes têm uma vivência universitária, realizam cursos e disciplinas e obtêm uma certificação.

Um programa de transição prepara os estudantes para passar de ambientes secundários (por exemplo, ensino fundamental/ensino médio) para a vida adulta, utilizando planejamento de transição abrangente e educação que cria oportunidades, serviços e apoios individualizados para ajudar os estudantes a alcançarem seus objetivos pós-



escolares em educação/treinamento, emprego e vida independente (Rowe *et al.*, 2015, p. 11, tradução nossa<sup>2</sup>).

A educação pós-escolar inclui todas as formas de educação e programas de estudo realizados após o nível médio, conforme a Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine) da Unesco (2012). O Ensino Médio, de acordo com a Cine, corresponde ao nível 3. A educação pós-escolar representa um segmento da educação diversificado, que inclui dois componentes distintos, especificamente o Ensino Superior (nível 5 ou maior) e o ensino não superior (nível 4). Os programas do nível 4 da Cine têm como propósito principal ampliar, e não aprofundar os conhecimentos, aptidões e competências. Esses programas podem não ser necessariamente mais avançados do que os programas do nível 3, porém apresentam conteúdo mais especializado, são programas voltados para a preparação para o ingresso no mercado de trabalho e no Ensino Superior. Os programas são incontestavelmente de menor nível de complexidade do que os programas de Ensino Superior e podem ser oferecidos por universidades, faculdades, escolas politécnicas e profissionais e demais instituições pós-escolares não superiores. Pode-se referir aos programas classificados no nível 4 da Cine de várias maneiras, por exemplo: diploma técnico, ensino profissional primário ou preparação para carreiras administrativas.

De acordo com Pawilen *et al.* (2018), o objetivo central de um programa de transição pós-escolar é permitir que os estudantes se tornem mais funcionais na vida cotidiana e ativos na sociedade, independentemente da deficiência. Um programa de transição não se restringe a um conjunto de atividades; trata-se de um composto mais amplo que engloba a equidade educacional, currículo e políticas educacionais direcionadas aos estudantes com necessidades específicas.

Os programas de transição pós-escolar podem ser desenvolvidos com base em um currículo funcional, de acordo com Alles (2020), ou também fundamentados em um currículo acadêmico (Lopes, 2016). Podem incluir suporte para orientação profissional, com experiência de trabalho que proporcione o desenvolvimento de habilidades laborais e sociais, entre outras habilidades, e devem ser iniciados na escola (Redig; Mascaro; Estef, 2016). Lopes (2016), ao analisar os efeitos de um programa de transição pós-escolar desenvolvido no ambiente universitário para jovens com deficiência intelectual, constatou conquistas concernentes às

---

<sup>2</sup> A transition program prepares students to move from secondary settings (e.g., middle school/high school) to adult life, utilizing comprehensive transition planning and education that creates individualized opportunities, services, and supports to help students achieve their post-school goals in education/training, employment, and independent living.

áreas acadêmica, profissional, vida social e vida independente. Luiz (2020) descobriu contribuições positivas com a implementação de um programa para jovens com deficiência intelectual quanto aos aspectos de saúde e segurança, os quais são relevantes para a independência e vida adulta.

Observa-se no contexto brasileiro que a grande maioria dos programas de transição pós-escolar é realizada por meio de atividades segregadas (Furtado, 2013; Redig, 2014). Ou seja, o Brasil não possui um modelo de transição nacionalmente consistente, ou diretrizes específicas para orientar como esse processo poderia ser implementado pelas escolas visando à prestação de serviços com foco na transição e na vida pós-escolar. De acordo com Redig *et al.* (2018, p. 3), embora existam leis que apoiam a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, “ainda há poucos estudos que discutem a escola como um caminho de inclusão social e laboral”.

Em termos de legislação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) prevê uma educação que expanda a participação social e proponha a inserção no trabalho para as pessoas com deficiência. No entanto, identificamos no contexto escolar atual a necessidade de fornecer mais recursos para apoiar professores e pais de estudantes com deficiência intelectual para dar-lhes a oportunidade de empreender um foco mais assertivo na transição pós-escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015) amplia a possibilidade de inclusão social e educacional. O capítulo IV trata do direito à educação, ressaltando a

adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino e a oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015).

A LBI reafirma o direito à educação e a sistemas inclusivos de ensino em todos os níveis e de aprendizado ao longo de toda a vida. Em relação ao trabalho, é garantido à pessoa com deficiência o direito ao trabalho, de sua escolha, em ambiente acessível e inclusivo, e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, assim como o princípio de políticas públicas de trabalho e emprego<sup>3</sup> para promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho (Brasil, 2015).

---

<sup>3</sup> O trabalho está vinculado ao alcance de objetivos e realizações profissionais, enquanto o emprego está relacionado a uma ocupação profissional com fins remunerados.

A educação ao longo da vida também está presente na Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021, que institui as 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, com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, além de

atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados (Brasil, 2021, p. 4-5).

Além disso, o documento determina o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar e preferencialmente no mesmo turno da oferta, com possibilidade de ampliação. As turmas que ofertam a Educação ao Longo da Vida deverão ocorrer nas escolas regulares, considerando os aspectos curriculares, metodológicos, avaliativos, entre outros. A avaliação e certificação levarão em conta os currículos diferenciados, os itinerários formativos que contemplem as peculiaridades do público atendido, por exemplo, os estudantes público-alvo da Educação Especial, populações indígenas e quilombolas, refugiados, entre outros (Brasil, 2021).

Pessoas com deficiência que participaram de programas de transição pós-escolar têm tido resultados de sucesso pós-escolar empiricamente melhores, relacionados a diferentes áreas, como empregos ou educação pós-escolar (Test *et al.*, 2009). As pesquisas também indicam aumento da empregabilidade após a participação em programas de formação profissional (Gomes-Machado *et al.*, 2016; Leonard *et al.*, 2016; Pallisera *et al.*, 2018). Além do mais, o processo de formação profissional contribui para o desenvolvimento global, ou seja, em diferentes áreas, como autocuidado, participação social, autonomia, diminuição da necessidade de assistência e apoio e aumento de qualidade de vida (Gomes-Machado *et al.*, 2016).

Pesquisas de revisão vêm sendo realizadas no campo da transição; algumas estão empenhadas em identificar práticas eficazes de transição pós-escolar para pessoas com deficiência (Test *et al.*, 2009; Mazzotti *et al.*, 2016, 2021; Kohler *et al.*, 2016; Lindsay *et al.*, 2019). Tais estudos são relevantes, visto que a identificação na escola de preditores de sucesso pós-escolar pode fornecer aos profissionais da área da transição para a vida adulta de pessoas com deficiência melhores condições para implantar e melhorar os programas de transição.

Nessa direção, procurando descobrir preditores de melhores resultados no que diz respeito à transição e à vida pós-escolar nas áreas de educação, emprego e/ou vida independente

para estudantes com deficiência, Test *et al.* (2009), a partir de uma revisão sistemática da literatura correlacional, considerando o período de março de 1984 a março de 2009, identificaram 16 preditores de sucesso pós-escolar nas seguintes áreas: emprego remunerado/experiência de trabalho; educação geral; e habilidades de autocuidado/vida independente. Além disso, foram identificadas 63 práticas com evidências de eficácia entre níveis moderados e altos, tais como: o envolvimento do estudante no planejamento da transição e treinamento de autodefesa/autodeterminação; ensino de uma série de habilidades de vida independente (por exemplo, atividades bancárias, autogestão, lazer, saúde pessoal) e habilidades de emprego e desenvolvimento de carreira. O resultado desse estudo forneceu uma compreensão inicial dos programas e práticas de transição que estão associados a resultados pós-escolares assertivos para jovens com deficiência (Test *et al.*, 2009).

Posteriormente, Mazzotti *et al.* (2016) realizaram uma segunda revisão sistemática da literatura correlacional entre preditores na escola e variáveis de resultados pós-escolares para ampliar os achados de Test *et al.* (2009). Identificaram evidências adicionais para apoiar os preditores de sucesso pós-escolar existentes na escola. Consideraram o período de análise de 2009 a julho de 2014, e, como resultado, quatro novos preditores de sucesso pós-escolar foram identificados, elevando o total para 20. Tais preditores incluem experiências na escola que demonstrem uma relação significativa com melhores resultados pós-escolares (ou seja, emprego pós-escolar, educação, vida independente) para jovens com deficiência. Dessa forma, fatores pessoais (autodeterminação, tomada de decisão dos estudantes, habilidades de viagem), bem como fatores relacionados à escola (inclusão na educação geral, programa de estudo de trabalho, programas de transição) e familiares (envolvimento dos pais e altas expectativas destes) são práticas baseadas em evidências que propiciam resultados em ambientes pós-escolares (Mazzotti *et al.*, 2016).

Mais recentemente, Mazzotti *et al.* (2021) empreenderam outro estudo de revisão sistemática da literatura e examinaram a literatura correlacional de transição pós-escolar para perceber evidências adicionais de apoio aos preditores existentes e achar novos preditores de sucesso pós-escolar. Os resultados reuniram evidências adicionais para apoiar 14 preditores existentes nos estudos anteriores de Test *et al.* (2009) e Mazzotti *et al.* (2016), e, além disso, foram encontrados três novos preditores de sucesso pós-escolar, totalizando 23 preditores. Entre os novos preditores está o empoderamento psicológico, tido como um componente da autodeterminação, promissor de educação pós-escolar, emprego e vida independente; a autorrealização, outro componente da autodeterminação, foi um preditor de emprego pós-

escolar e de vida independente; e as habilidades tecnológicas também foram classificadas como um preditor promissor de emprego pós-escolar.

Kohler *et al.* (2016) desenvolveram uma taxonomia para ampliar a estrutura anterior de Kohler (1996), considerando práticas e habilidades necessárias para o planejamento de transição bem-sucedida. Esse modelo enfatiza a importância da colaboração, do planejamento estratégico e centrado no estudante, subsequentemente. A taxonomia ressalta a importância do suporte ao estudante, do contexto instrucional e da relevância cultural. Trata-se de um modelo aplicado ao ensino pós-escolar que fornece uma estrutura para a programação de transição, permitindo atender às necessidades e competências de jovens com deficiências. De acordo com a taxonomia, os programas de transição pós-escolar devem considerar os seguintes aspectos: (a) desenvolvimento do estudante, (b) envolvimento da família, (c) estrutura do programa, (d) colaboração entre agências e (e) planejamento centrado no estudante (Kohler *et al.*, 2016).

Lindsay *et al.* (2019) realizaram uma revisão sistemática de estudos, com o objetivo de compreender quais eram as melhores práticas e componentes de programas de transição pós-escolar para jovens com deficiência entre 15 e 30 anos, publicados entre 1997 e 2017. A coleta de dados foi realizada em seis bases de dados internacionais. Foram identificados 18 estudos sobre programas de transição centrados nos Estados Unidos da América, Canadá e Austrália. Os resultados demonstraram que houve influências benéficas das intervenções para o grupo. Os programas de transição pós-escolar variaram em duração, ambiente, número de sessões e formato. Alguns dos programas envolviam atividades baseadas no currículo, experiência imersiva em residência universitária, atividades on-line, tecnologia, orientação, simulação e autodireção. As conclusões afirmam que os programas de transição pós-escolar têm o potencial de melhorar a autodeterminação, habilidades de transição e resultados pós-escolares entre jovens com deficiência.

Tais revisões concentraram-se principalmente em realçar os preditores de sucesso pós-escolar e as práticas eficazes de transição para pessoas com deficiência apoiadas em evidências (Test *et al.*, 2009; Mazzotti *et al.*, 2016, 2021; Kohler *et al.*, 2016; Lindsay *et al.*, 2019). A literatura existente recomenda que pesquisas futuras possam explorar com mais detalhes os tipos de intervenções e programas que funcionam melhor para cada indivíduo, a idade ideal, o ambiente e o formato de entrega, além de explorar se as melhorias identificadas nos estudos analisados permanecem no longo prazo, bem como verificar se os diferentes formatos dos programas impactam nos resultados, considerando a análise para além do contexto americano (Lindsay *et al.*, 2019).

Em relação aos estudos do tipo revisão de escopo, Whirley, Gilson e Gushanas (2020) analisaram a literatura sobre os programas de transição pós-escolar para jovens e adultos com deficiências intelectuais desenvolvidos nos campi universitários nos Estados Unidos no período de 2008 a 2018. Um total de 68 estudos foram incluídos. Os autores observaram aumento considerável de estudos sobre transição nos últimos dez anos, e as pesquisas identificadas possuíam informações sobre o funcionamento dos programas; porém as informações sobre os programas ainda eram incompletas, e alguns estudos não disponibilizaram dados dos participantes, objetivo e resultados do estudo, ou seja, há pouco conhecimento sobre esses programas, incluindo a quem eles servem e como eles medem o sucesso.

Lee e Taylor (2022) ampliaram o estudo de Whirley, Gilson e Gushanas (2020) e realizaram uma revisão de escopo para examinar os resultados dos programas de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual, desenvolvidos no contexto da universidade, e as barreiras durante o processo de desenvolvimento dos programas. Em linhas gerais, a maioria dos 21 estudos incluídos concentrou-se no ensino de habilidades relacionadas a emprego, de forma que os programas podem influenciar positivamente tanto os estudantes incluídos quanto o campus e a comunidade. Os autores recomendam que estudos futuros avaliem as implicações dos componentes específicos dos programas de transição pós-escolar para contribuir na elaboração de novos programas, pois não se sabe quais componentes são mais eficazes para melhorar os resultados dos estudantes.

Avellone *et al.* (2021) realizaram uma revisão de escopo para examinar a área do emprego no contexto dos programas de transição pós-escolar para estudantes com deficiência intelectual no século XXI, incluindo experiências de emprego ocorridas durante a inscrição no programa e os resultados observados após a conclusão em programas realizados no contexto americano. Os resultados indicaram aspectos positivos dos programas para a obtenção do emprego, que incluíam, por exemplo, cursos profissionalizantes, estágios integrados e colaboração entre a universidade e o local de emprego. Estudos futuros sobre a análise dos componentes dos programas são importantes, em conjunto com a influência do tempo e da intensidade de cursos específicos, para avaliar os resultados de atividades de curso, treinamento e estágio no quesito emprego. No entanto, não é possível estabelecer quais componentes são responsáveis pelos resultados de emprego relatados devido a limitações nos relatórios de pesquisa e à necessidade de métodos de pesquisas mais rigorosos. É importante que novas pesquisas investiguem como os programas foram executados, seus componentes e considerem o contexto internacional na análise dos programas de transição pós-escolar (Avellone *et al.*, 2021).

Os jovens adultos com deficiência intelectual enfrentam uma grande discrepância em termos de oportunidades à medida que avançam para a vida adulta. Os programas de transição pós-escolar podem ser um fator determinante para mudar a trajetória de pessoas com deficiência intelectual, bem como a experiência e o envolvimento em atividades de carreira e emprego, envolvimento em cursos acadêmicos, atividades de vida independente e participação da vida social da universidade com pares sem deficiência.

O Brasil é signatário da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e consentiu em implementar o direito das pessoas com deficiência de acessarem e participarem da educação em todos os níveis de ensino da mesma forma que as pessoas sem deficiência (Brasil, 2008, 2015). Ainda assim, a maioria das instituições de ensino carece de diretrizes sobre como ensinar competências às pessoas com deficiência intelectual que proporcionem vida independente após a escola.

Nesse sentido, os programas de transição pós-escolar têm-se mostrado importantes para o desenvolvimento de componentes relacionados ao emprego, às habilidades acadêmicas, à autodeterminação, à vida independente, entre outros. Por outro lado, observa-se escassez de pesquisas sobre a compreensão, sistematização e desenvolvimento de programas de transição pós-escolar no contexto brasileiro.

Considerando as colocações aqui expostas que destacam a importância dos programas de transição pós-escolar para jovens e adultos com deficiência intelectual, tendo como referência as pesquisas desenvolvidas no exterior, surgem alguns questionamentos: (a) Tendo como marco a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, qual o panorama internacional sobre programas pós-escolares, no contexto universitário, para pessoas com deficiência intelectual?; (b) Quais e como as habilidades e áreas foram abordadas nos programas de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual?; (c) Quais os efeitos dos programas de transição pós-escolar para as pessoas com deficiência intelectual?; (d) Quais as implicações quanto à aplicação dos programas de transição pós-escolar no contexto da universidade?

Partindo de tais indagações, a presente pesquisa teve como objetivos: (a) caracterizar o panorama internacional sobre programas de transição pós-escolar, no contexto universitário, para pessoas com deficiência intelectual, tendo como marco inicial a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; (b) identificar as habilidades e áreas trabalhadas nos programas de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual e os efeitos na vida dessas pessoas; (c) analisar as implicações quanto à aplicação dos programas

de transição pós-escolar para as pessoas com deficiência intelectual no contexto da universidade.

Esta tese está dividida em seis capítulos, e inicialmente resgato os principais aspectos do meu percurso formativo e as motivações sobre a temática escolhida, como já demonstrado. Em seguida, nesta introdução, esbocei algumas considerações sobre os programas de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual, as questões de revisão e os objetivos da pesquisa.

A seguir, no Capítulo 2, denominado Revisão da Literatura, abordamos as temáticas: a definição de deficiência intelectual a partir de algumas das principais instituições mundiais que dialogam sobre saúde; a transição para a vida adulta independente das pessoas com deficiência intelectual; estabelecimento da transição para a vida adulta independente no contexto americano; a transição para a vida adulta no contexto brasileiro e panorama das pesquisas no Brasil sobre a temática em questão; além de abordarmos o desenvolvimento da autonomia na juventude e vida adulta das pessoas com deficiência intelectual.

O terceiro capítulo é dedicado ao percurso metodológico da pesquisa, refletindo sobre a revisão de escopo e demonstrando todas as etapas previstas para que ela fosse realizada de maneira eficiente e com resultados confiáveis.

No quarto capítulo, apresentam-se os principais resultados encontrados decorrentes da análise realizada, focando as características dos programas de transição pós-escolar analisados pelos estudos selecionados, seus objetivos, as habilidades e áreas trabalhadas e os efeitos dos programas. Nesse capítulo também discutimos as implicações sobre a aplicação desses programas, principalmente com relação ao papel dos mentores e aos aspectos desafiadores.

O quinto capítulo tem por objetivo discutir os principais resultados encontrados de acordo com a literatura da área sobre a temática investigada, com foco no contexto internacional, nas habilidades e áreas trabalhadas e nas implicações da aplicação dos programas.

Por fim, no Capítulo 6, traçamos as considerações finais, tendo como foco os objetivos da pesquisa, as implicações dos resultados e as limitações encontradas.



## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre alguns aspectos relacionados ao processo de transição para a vida adulta independente das pessoas com deficiência intelectual.

Abordamos inicialmente aspectos relacionados ao conceito da deficiência intelectual. Além disso, trazemos algumas considerações sobre o comportamento adaptativo e, na sequência, refletimos sobre o empoderamento e desenvolvimento de jovens e adultos com deficiência intelectual. Após, apresentamos considerações sobre a transição para a vida adulta independente no contexto norte-americano, explorando a legislação sobre programas de transição pós-escolar, e articulamos esse tema a essa estrutura dos modelos de transição nas últimas décadas.

Por fim, analisamos as pesquisas brasileiras realizadas sobre a temática e finalizamos o capítulo refletindo sobre alguns aspectos da contribuição dos professores de Educação Especial no processo de transição para a vida adulta independente.

### **2.1 DEFINIÇÃO E CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

A trajetória histórica da definição da deficiência intelectual reflete os avanços e retrocessos que demarcaram a deficiência intelectual, carregada por uma multiplicidade de terminologias e concepções embutidas de rótulos estigmatizantes. Apesar dos avanços e das alterações na terminologia, o diagnóstico e a classificação da deficiência intelectual ainda são complexos, controversos e desafiadores, permeando entre condição de saúde e deficiência.

A definição da deficiência intelectual passou por várias revisões ao longo das últimas décadas. Embora o conceito tenha sido revisado e alterado nos últimos anos, nota-se que as limitações nas habilidades cognitivas e adaptativas se mantiveram constantes como parte dos critérios das últimas décadas. A seguir, veremos algumas das definições que têm sido utilizadas para identificar essas pessoas. Para tanto, revisamos as proposições da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), no que diz respeito à definição da deficiência intelectual, e abordamos os aspectos alusivos ao diagnóstico e à classificação, tendo como referências a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11), a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade

e Saúde (CIF) – ambas elaboradas pela OMS – e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), elaborado pela American Psychiatric Association (APA).

Apresentaremos a seguir algumas ponderações sobre os referidos manuais, considerando sua relevância no contexto educacional e se as definições apresentadas podem auxiliar em algumas das dificuldades que as pessoas com deficiência possam vir a ter, seja no funcionamento social, seja no intelectual. Nesse sentido, os critérios de diagnóstico serão abordados, pois são válidos também para professores, visto que, além de orientarem o diagnóstico, podem direcionar e relocalar práticas de intervenção, programas, recursos e apoio necessário para as famílias e os indivíduos.

### **2.1.1 Definição de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD)**

Uma das definições relevantes de deficiência intelectual vem sendo elaborada pela antiga Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), que, em 2007, foi renomeada para Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD). A organização tem problematizado o conceito de deficiência intelectual e os critérios de diagnóstico e classificação e atuado para influenciar a legislação, no sentido de melhorar as condições de vida e os apoios para pessoas com deficiência intelectual.

A definição da AAIDD tem sido historicamente adotada por diferentes sistemas de diagnóstico, como a Classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência e da Saúde (CIF), a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) (ambas da Organização Mundial de Saúde – OMS) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, da Associação Americana de Psicologia (APA).

Em 2021 foi publicada a 12ª edição do Manual da AAIDD. A versão apresenta o entendimento recente sobre a deficiência intelectual e tem o propósito de construir e divulgar diretrizes de boas práticas para definir, diagnosticar, classificar e dar suporte às pessoas com deficiência intelectual (AAIDD, 2021).

De acordo com o Manual, a deficiência intelectual é caracterizada pelo funcionamento intelectual abaixo da média e déficits no comportamento adaptativo, manifestado durante o período de desenvolvimento. O funcionamento intelectual envolve a aprendizagem, raciocínio e resolução de problemas, e o comportamento adaptativo inclui linguagem e alfabetização, atividades da vida diária, como a comunicação e vida independente. As limitações do funcionamento intelectual e adaptativo devem ocorrer durante o período de desenvolvimento,

correspondente ao intervalo da infância até os 22 anos de idade. O diagnóstico é realizado por meio de testes padronizados de inteligência e do funcionamento adaptativo. As pessoas com deficiência intelectual necessitarão de um grau variável de apoio ao longo da vida no que diz respeito à educação, capacidade de viver de forma independente, acesso a cuidados de saúde, emprego e participação comunitária. Os apoios individualizados ofertados contribuem positivamente tanto para o funcionamento intelectual quanto para o comportamento adaptativo.

Nessa nova definição, para o diagnóstico da deficiência intelectual são levados em consideração três critérios de limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo. O terceiro critério está relacionado à idade em que a deficiência se origina ou se manifesta pela primeira vez.

De acordo com a AAIDD (2021), o funcionamento intelectual contempla características da definição de inteligência, diz respeito à capacidade mental geral, como aprendizado, raciocínio, resolução de problemas, entre outros, e é influenciado por outras dimensões do funcionamento humano e por sistemas de suportes. Dessa forma, o funcionamento intelectual é um termo mais amplo do que inteligência ou habilidades intelectuais, mas um termo mais restrito do que o funcionamento humano. Pela definição atual, as pontuações de QI são usadas como uma medida substituta para o funcionamento intelectual.

O critério para limitações significativas no comportamento adaptativo é uma pontuação que está aproximadamente dois ou mais desvios-padrão abaixo da média populacional em pelo menos um dos três domínios do comportamento adaptativo – conceitual, social e prático –, levando em conta o erro-padrão do instrumento específico utilizado, administrado individualmente (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021a). O comportamento adaptativo é um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas e que as pessoas utilizam no dia a dia (Schalock; Luckasson; Tassé, 2021b).

Convém ressaltar que as habilidades práticas, sociais e conceituais são alcançadas pelo indivíduo em resposta às exigências da vida cotidiana. Dessa maneira, limitações nesse comportamento provocam prejuízos nas relações da pessoa com deficiência intelectual com o ambiente e dificultam o convívio do dia a dia (Carvalho; Maciel, 2003).

As habilidades conceituais abrangem: a linguagem e a alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número; e autodireção. As habilidades sociais integram: as habilidades interpessoais; responsabilidade social; autoestima; credulidade; ingenuidade (ou seja, cautela); resolução de problemas sociais; e a capacidade de seguir regras/obedecer às leis e evitar ser vítima de situações negativas. As habilidades práticas incluem: atividades da vida diária

(cuidados pessoais); habilidades ocupacionais; saúde; viagens/transporte; horários/rotinas; segurança; uso do dinheiro; uso do telefone (Schalock *et al.*, 2007).

A idade é o terceiro elemento levado em consideração para o diagnóstico da deficiência intelectual. O início do surgimento desses déficits ocorre durante o período do desenvolvimento. O critério de idade é substancial para o diagnóstico da deficiência intelectual, pois determina um parâmetro de quando a deficiência se manifesta ou se origina pela primeira vez. Existe um consenso de que a deficiência intelectual se estabelece no período do desenvolvimento. No entanto, a delimitação do período de desenvolvimento pode ser diferente nas sociedades, havendo uma variação de acordo com os hábitos sociais e culturais (AAIDD, 2021). O Manual da AAIDD assinala que pesquisas recentes mostraram que o desenvolvimento do cérebro continua até os 20 anos, admitindo-se então a idade do surgimento da deficiência intelectual até o momento em que o indivíduo completar 22 anos.

Além do mais, o processo de avaliação pode incluir o julgamento clínico. Trata-se de um julgamento baseado em processos e estratégias para melhorar a qualidade, precisão e validade das decisões e recomendações. Parte do princípio do respeito pela pessoa e emerge da formação e experiência, conhecimento específico da pessoa e seu contexto, análise de dados e uso de habilidades de pensamento crítico. O julgamento clínico desempenha um papel significativo no diagnóstico, na classificação, na seleção de suportes de planejamento e em uma abordagem integrativa para a deficiência intelectual (AAIDD, 2021).

No que diz respeito à classificação da deficiência intelectual, Schalock, Luckasson e Tassé (2021a) assinalam que: (a) não se trata de um diagnóstico; (b) refere-se a uma forma de organização que pode ser empregada após o diagnóstico para categorizar informações que permitam a melhor compreensão e necessidades de uma pessoa; (c) deve ser empregada para beneficiar o indivíduo, conter informações relevantes e proporcionar uma melhor compreensão das necessidades de um indivíduo. Ainda não existe um consenso no campo sobre o que deve ser classificado. Durante muito tempo, a classificação era fundamentada exclusivamente nos escores de QI. Estimava-se equivocadamente que o funcionamento intelectual abaixo da média era a principal característica da deficiência intelectual, e desconsiderava-se o valor do QI em relação aos resultados pessoais.

Atualmente, emprega-se uma abordagem multidimensional para a classificação em subgrupos de acordo com a intensidade das necessidades de apoio, a extensão das limitações de comportamento adaptativo nos domínios conceituais, sociais e habilidades práticas, e/ou a extensão da limitação no funcionamento intelectual. A AAIDD (2021) preconiza que a classificação de subgrupos deve ser fundamentada na intensidade das necessidades de apoio.

Nesse sentido, os sistemas de apoios adquirem a função de fornecer suportes para as pessoas que deles se beneficiam para participar ativamente da sociedade.

Há quatro tipos de apoio: o apoio intermitente é oferecido conforme as necessidades do indivíduo, é caracterizado como de natureza episódica, ocorrendo ocasionalmente, quando a pessoa necessita de apoio; o apoio limitado é caracterizado por sua consistência ao longo do tempo, mas não é intermitente; o apoio amplo corresponde ao apoio regular e restrito a alguns ambientes; e, finalmente, o apoio permanente refere-se a suportes constantes, de alta intensidade, que se passam nos ambientes onde a pessoa vive, envolvendo uma equipe grande de pessoas, e é de natureza vital para o indivíduo (Almeida, 2004, 2012).

De acordo com a AAIDD (2021), a compreensão e avaliação do comportamento adaptativo são fundamentais para os profissionais no diagnóstico da deficiência intelectual, visto que essas avaliações podem identificar os pontos fortes, frágeis e comportamentais que precisarão ser trabalhados com os estudantes para melhorar suas competências, a fim de otimizar o sucesso na escola e na vida. O déficit em alguma das áreas do comportamento adaptativo pode ocasionar prejuízos nas habilidades pessoais e sociais necessárias para uma vida adulta independente. Dessa forma, a avaliação do comportamento adaptativo é primordial para o diagnóstico, para a classificação e para o planejamento de programas de intervenção individualizados voltados às pessoas com deficiência intelectual.

### **2.1.2 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) – Associação Psiquiátrica Americana (APA) – 2013**

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) está a cargo da American Psychiatric Association, é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados utilizados na prática clínica na área da saúde mental. O precursor do DSM foi publicado em 1844, com dados estatísticos de pacientes americanos institucionalizados. Após a Segunda Guerra Mundial, o DSM teve quatro principais edições em sistema de classificação diagnóstica direcionado para médicos e outros profissionais da saúde mental que contemplavam as características fundamentais dos transtornos mentais (APA, 2014).

A quinta e atual edição do DSM foi publicada em 18 de maio de 2013. O processo de preparação começou em 1999 e contou com a participação de grupos especializados, avaliações e pesquisas. “O objetivo primordial do DSM-5 é auxiliar clínicos treinados no diagnóstico dos transtornos mentais de seus pacientes, na formulação de caso como parte de uma avaliação que

conduz a um plano de tratamento plenamente informado para cada indivíduo” (APA, 2014, p. 19).

De acordo com o manual, a deficiência intelectual é classificada dentro dos transtornos do neurodesenvolvimento. A definição traz que a “deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (APA, 2014, p. 33).

Para o diagnóstico da deficiência intelectual, de acordo com o manual, levam-se em consideração três critérios de limitações significativas:

- A. Déficit no funcionamento intelectual – corresponde à capacidade de “raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizado acadêmico e aprendizagem pela experiência” (APA, 2014, p. 33), confirmados por avaliação clínica e teste de QI padronizados e individualizados.
- B. Déficit no funcionamento adaptativo – ocasionam dificuldades no progresso do desenvolvimento sociocultural no que diz respeito à capacidade de independência pessoal e responsabilidade social e afetam a comunicação, a participação social e as atividades de vida diária e vida adulta independente.
- C. O início do surgimento dos déficits intelectuais e adaptativos ocorre durante o período do desenvolvimento (APA, 2014).

No que concerne aos déficits no funcionamento adaptativo, o DSM-5 enfatiza que esse critério somente deverá ser considerado quando uma ou mais áreas do funcionamento adaptativo (conceitual, social e/ou prático) se encontram bastante prejudicadas, sendo requerido apoio contínuo para que a pessoa tenha o desempenho apropriado em diferentes ambientes sociais (APA, 2014). Essa nova perspectiva evidencia a importância de avaliar o funcionamento adaptativo para identificar o nível de comprometimento da deficiência intelectual, obtendo, assim, uma visão mais ampla do indivíduo. Os níveis da deficiência intelectual são definidos com base no funcionamento adaptativo e na intensidade de apoios necessários. Apesar de terem sido desconsideradas as pontuações específicas de QI isoladamente como critério diagnóstico, permaneceu o entendimento de que pessoas com deficiência intelectual têm funcionamento de dois ou mais desvios-padrão abaixo da população em geral (APA, 2014).

O funcionamento adaptativo diz respeito a quanto uma pessoa atinge os padrões de independência pessoal e responsabilidade social em comparação a outras pessoas com idade similar em ambiente social e cultural semelhante. O funcionamento adaptativo inclui três

domínios, como já dito: conceitual, social e prático. No Quadro 1, apresentamos as principais funções envolvidas em cada uma das três áreas de domínio.

Quadro 1 – Áreas de domínio do funcionamento adaptativo.

<b>DOMÍNIO</b>	<b>PRINCIPAIS FUNÇÕES ENVOLVIDAS</b>
CONCEITUAL	Abrange competências como linguagem, leitura, escrita, aprendizado, matemática, raciocínio, resolução de problemas, memória etc.
SOCIAL	Inclui as habilidades de comunicação interpessoal, amizades, julgamento social, empatia etc.
PRÁTICO	Contempla atividades de cuidados pessoais de vida diária, deveres de trabalho, gestão do dinheiro, capacidade intelectual, socialização, entre outros.

Fonte: adaptado de APA (2014).

O DSM-5 classifica as deficiências intelectuais na categoria de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e descreve três diagnósticos: (I) deficiência intelectual (leve, moderada, grave e profunda); (II) atraso global do desenvolvimento; e (III) deficiência intelectual não especificada. O atraso global do desenvolvimento é designado para crianças menores de cinco anos que não atingem os marcos do desenvolvimento esperados em diversas áreas do funcionamento intelectual e não podem participar de procedimentos de avaliação padronizados em virtude de limitações ou atrasos de desenvolvimento. Essa categoria requer reavaliações posteriormente. A deficiência intelectual não especificada é reservada para pessoas com mais de cinco anos que não podem ser avaliadas em razão de múltiplos fatores, como a incidência de outra deficiência ou doença mental concomitante, pois condições médicas gerais e transtornos mentais coexistentes influenciam o funcionamento adaptativo. Trata-se de situações específicas e que requerem reavaliações posteriormente (APA, 2014).

Os níveis da deficiência intelectual são estipulados de acordo com o funcionamento adaptativo, e não exclusivamente nos escores de QI. Já o funcionamento adaptativo determina o nível de apoio necessário para cada indivíduo. O DSM-5 utiliza esse agrupamento com mais atenção nas habilidades diárias do que na pontuação do QI. O diagnóstico de deficiência intelectual inclui avaliação clínica com aplicação de testes padronizados das funções adaptativa e intelectual, considerando o contexto sociocultural e idioma nativo do indivíduo (APA, 2002).

No DSM-5, o termo retardo mental foi substituído por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual). O termo deficiência intelectual é equivalente a “desordem do

desenvolvimento intelectual”, sendo esta a terminologia também adotada pela CID-11, uma vez que ambos os sistemas estão em harmonia. Embora esse manual seja direcionado para médicos e demais profissionais da saúde mental, faz-se importante reconhecer os principais aspectos presentes nele, pois são recorrentes no contexto escolar laudos firmados nos parâmetros estabelecidos pelo manual.

### **2.1.3 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11) – Organização Mundial de Saúde**

A Organização Mundial de Saúde (OMS) dispõe da “Família de Classificações Internacionais”, direcionada para aplicação em diferentes aspectos da saúde. A família de classificações fornece um sistema para a codificação com uma abrangente série de informações sobre saúde (diagnóstico, funcionalidade e incapacidade, razões para o contato com os serviços de saúde) e se vale de uma linguagem comum padronizada que facilita a comunicação a respeito de saúde e assistência médica em todo o mundo, entre várias disciplinas e ciências (OMS, 2008).

Atualmente, a OMS dispõe de duas classificações de referência para a descrição dos estados de saúde: a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

A CID tem como propósito mensurar tendências estatísticas de saúde em todo o mundo. Conta, como principal ferramenta, com um sistema projetado de codificação única para definir e relatar as doenças e condições de saúde (OMS, 2019). De acordo com Nubila e Buchalla (2008, p. 326), “a CID atenderia as necessidades de informação diagnóstica para finalidades gerais, enquanto outras classificações seriam usadas em conjunto com ela, tratando com diferentes enfoques e informações sobre procedimentos médicos e cirúrgicos e as incapacidades, entre outros”.

A primeira edição da CID data de 1893. O primeiro sistema foi pautado na Classificação de Causas de Morte de Bertillon, isto é, incluía somente as doenças mortais. E, desde então, vem sendo periodicamente revisada para refletir os avanços da saúde e da ciência médica ao longo do tempo. A partir de 1948, a sexta versão da CID tornou-se mais detalhada, com a coleta de dados internacionais, e adotou uma classificação que incluía todos os tipos de doenças e lesões, e não somente doenças que causavam morte. Desse momento em diante, a OMS assumiu a responsabilidade pela publicação (Laurenti *et al.*, 2013). A última revisão, denominada



“Classificação Internacional de Doenças 11ª Revisão”, também conhecida como CID-11, foi divulgada pela Organização Mundial de Saúde em 18 de junho de 2018 e entrou em vigor em 1º de janeiro de 2022.

Nessa versão, a deficiência intelectual é classificada no grupo de transtornos (que podem ser mentais, comportamentais ou de neurodesenvolvimento), mais especificamente entre os distúrbios do neurodesenvolvimento, com denominação de “desordem do desenvolvimento intelectual”, em substituição ao termo “retardo mental” presente até décima edição.

Desordem do desenvolvimento intelectual é um grupo de condições etiologicamente diversas originadas durante o período de desenvolvimento, caracterizadas por funcionamento intelectual significativamente abaixo da média e comportamento adaptativo que estão aproximadamente dois ou mais desvios-padrão abaixo da média (aproximadamente menos do que o percentil 2,3), com base em testes padronizados e adequadamente normatizados, administrados individualmente. Quando os testes adequadamente normatizados e padronizados não estão disponíveis, o diagnóstico de distúrbios do desenvolvimento intelectual requer maior confiança no julgamento clínico baseado na avaliação apropriada de indicadores comportamentais comparáveis (OMS, 2019, tradução nossa<sup>4</sup>).

Nessa revisão, a classificação é semelhante à anterior, os níveis da deficiência intelectual estão associados ao funcionamento adaptativo, e não aos escores de QI; assim, é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário para o indivíduo. No que tange à classificação, os níveis são: leve, moderado, grave e profundo; porém, houve a inclusão de desordem do desenvolvimento intelectual provisório e desordem do desenvolvimento intelectual não especificado. De acordo com a OMS (2019):

- 6A00.0 Na Desordem Leve do Desenvolvimento Intelectual, o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo encontram-se 2 a 3 desvios-padrão abaixo da média (aproximadamente 0,1 – 2,3 percentis), com base em testes padronizados adequadamente normatizados e administrados individualmente. As pessoas classificadas nesse grupo frequentemente apresentam dificuldades na aquisição e compreensão de conceitos complexos de linguagem e habilidades acadêmicas. A maioria domina as atividades básicas de autocuidado, domésticas e práticas.
- 6A00.1 Na Desordem Moderada do Desenvolvimento Intelectual, o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo encontram-se aproximadamente 3 a 4

---

<sup>4</sup> Disorders of intellectual development are a group of etiologically diverse conditions originating during the developmental period characterised by significantly below average intellectual functioning and adaptive behaviour that are approximately two or more standard deviations below the mean (approximately less than the 2.3<sup>rd</sup> percentile), based on appropriately normed, individually administered standardized tests. Where appropriately normed and standardized tests are not available, diagnosis of disorders of intellectual development requires greater reliance on clinical judgment based on appropriate assessment of comparable behavioural indicators.

desvios-padrão abaixo da média (aproximadamente 0,003 – 0,1 percentil), com base em testes padronizados adequadamente normatizados e administrados individualmente. A linguagem e a capacidade de aquisição de habilidades acadêmicas de pessoas afetadas por um Transtorno Moderado do Desenvolvimento Intelectual variam, mas geralmente são limitadas ao básico. Algumas pessoas podem dominar as atividades básicas de autocuidado, domésticas e práticas.

- 6A00.2 Na Desordem Grave do Desenvolvimento Intelectual, o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo encontram-se aproximadamente 4 ou mais desvios-padrão abaixo da média (menos que aproximadamente o percentil 0,003), com base em testes padronizados adequadamente normatizados e administrados individualmente. As pessoas comprometidas por uma Desordem Grave do Desenvolvimento Intelectual exibem linguagem e capacidade de aquisição de habilidades acadêmicas muito limitadas. Elas também podem ter deficiências motoras e normalmente requerem suporte diário em um ambiente supervisionado para cuidados adequados, mas podem adquirir habilidades básicas de autocuidado com treinamento intensivo.
- 6A00.3 Na Desordem Profunda do Desenvolvimento Intelectual, o funcionamento intelectual e o comportamento adaptativo encontram-se aproximadamente 4 ou mais desvios-padrão abaixo da média (aproximadamente menos do que o percentil 0,003), com base em testes padronizados adequadamente normatizados e administrados individualmente. As pessoas afetadas por um Transtorno Profundo do Desenvolvimento Intelectual possuem habilidades de comunicação muito limitadas, e a capacidade de aquisição de habilidades acadêmicas é restrita a habilidades básicas concretas. Elas também podem ter deficiências motoras e sensoriais coexistentes e normalmente requerem suporte diário em um ambiente supervisionado para cuidados adequados. Os Transtornos Graves e Profundos do Desenvolvimento Intelectual são diferenciados exclusivamente com base no comportamento adaptativo, porque os testes padronizados de inteligência existentes não podem distinguir de forma confiável ou válida indivíduos com funcionamento intelectual abaixo do percentil 0,003.
- 6A00.4 A Desordem do Desenvolvimento Intelectual Provisório é atribuída quando há evidência de um Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, mas o indivíduo é um bebê ou criança com menos de quatro anos de idade, tornando difícil determinar se as deficiências observadas representam um atraso transitório. O Distúrbio do

Desenvolvimento Intelectual Provisório, neste contexto, às vezes é chamado de Atraso Global do Desenvolvimento. O diagnóstico também pode ser atribuído a indivíduos com quatro anos de idade ou mais quando a evidência é sugestiva de um Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, mas não é possível realizar uma avaliação válida do funcionamento intelectual e comportamento adaptativo devido a deficiências sensoriais ou físicas (por exemplo, cegueira, surdez pré-lingual), deficiências motoras ou de comunicação, comportamentos problemáticos graves ou sintomas de outra doença mental, comportamental.

- 6A00.5 Desordem do Desenvolvimento Intelectual não especificada.

A CID é um sistema bastante utilizado e conhecido no contexto escolar. Especialmente, devido à solicitação do laudo médico para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes com alguma deficiência ou transtorno; ainda que não seja obrigatório, de acordo com a legislação, o laudo é uma das condições requeridas para que o estudante possa receber o atendimento especializado. Cabe ressaltar que, quanto ao laudo, a Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014 (Brasil, 2014), afirma que o AEE é um atendimento de caráter pedagógico, e não clínico, não sendo considerada imprescindível a apresentação do diagnóstico clínico – isto é, o laudo –, pois não se trata de um documento obrigatório para o AEE.

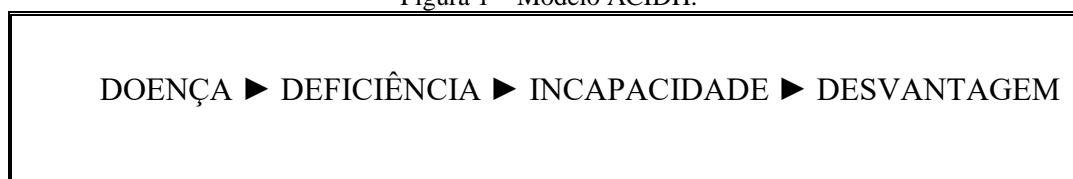
Tratamos até aqui de alguns dos principais órgãos que influenciam o campo do diagnóstico e da definição da deficiência intelectual (por exemplo, DSM-5, CID-11, AAIDD-12).

De acordo com a AAIDD (2021), o critério estipulado para limitações significativas no funcionamento intelectual é um escore de QI com cerca de dois ou mais desvios-padrão abaixo da média populacional, considerando o erro-padrão de medida do instrumento, administrado individualmente. A AAIDD (2021) estabelece a classificação da deficiência intelectual a partir da intensidade das necessidades de apoio do indivíduo. O DSM-5 determina os níveis da deficiência intelectual como leve, moderada, grave ou profunda, de acordo com o nível do comportamento adaptativo, e não em escores de QI (APA, 2014). A CID-11 adota uma divisão semelhante, classificada em leve, moderada, grave ou profunda (além de provisório ou não especificado), conforme o grau de funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo. Tanto a CID-11 quanto o DSM-5 não especificaram uma idade limite para demarcar o período de desenvolvimento, ao contrário das versões anteriores e da AAIDD, que especifica a idade do desenvolvimento até os 22 anos.

#### 2.1.4 Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) – Organização Mundial de Saúde – 2001

Diante da necessidade de compreender melhor as consequências das doenças, a OMS desenvolveu a International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH), em português “Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens”. A proposta, publicada em caráter experimental, era parte de uma família de classificação relativa às consequências de doenças (lesões e outros distúrbios) e outras informações sobre diferentes aspectos da saúde (OMS, 2008; Buchalla, 2003). A ICIDH originalmente tinha um modelo conceitual em que a deficiência estava relacionada às suas possíveis consequências, especialmente à incapacidade, vista como as consequências da deficiência na perspectiva do rendimento funcional, ou seja, no desempenho das atividades; a desvantagem seria decorrente da adaptação da pessoa ao meio ambiente em razão da deficiência e da incapacidade. O modelo da ICIDH representa, como uma sequência linear, as condições decorrentes da doença.

Figura 1 – Modelo ACIDH.



Fonte: Farias e Buchalla (2005).

Esse modelo permitiu compreender que apenas a consideração da doença fornecia uma interpretação incompleta sobre o estado de saúde. De acordo com a OMS (2008), houve algumas inconsistências na primeira versão da classificação, como ausência da representação das inter-relações entre a funcionalidade e incapacidade, a relação dos fatores sociais e ambientais. Na prática, a ICIDH-1980 era difícil de ser utilizada. Entre as críticas expressas, mencionam-se as conexões linear e unidirecional entre os elementos do modelo ICIDH-1980, que em muitas situações pode restringir a compreensão sobre as condições de saúde da pessoa, além de propiciar aspectos negativos decorrentes da doença, expressos por alguns termos utilizados.

Em decorrência disso, inicia-se, na década de 1990, um esforço internacional para revisar e reformular a ICIDH. Em 1993, passou pela primeira revisão, conhecida como ICIDH -2. Em 1996, a OMS coordenou o processo de uma nova revisão. Como resultado, duas versões-rascunhos foram publicadas: em 1997 a ICIDH-2 Beta-1, e em 1999 a ICIDH-2 Beta-2 (OMS, 2008). De acordo com Buchalla (2003, p. 30), “Fazia parte desse projeto a elaboração de

versões que seriam testadas e avaliadas e que gerariam novas versões até o momento que, após ter sido suficientemente testada, a classificação pudesse ser apresentada à Assembleia Mundial de Saúde”.

Durante o período de desenvolvimento, entre 1993 e 2000, a ICIDH contou com a participação internacional de mais de 50 países, para revisões e testes de campo. Mais de 1.800 profissionais de saúde de várias disciplinas, pesquisadores, membros do governo e, o mais importante, pessoas com deficiência contribuíram para o processo de revisão (Buchalla, 2003; Nubila; Buchalla, 2008).

Assim, em 2001, a OMS publicou o novo sistema de classificação, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Doença e Saúde, conhecida como CIF. O objetivo principal da CIF é codificar os componentes da saúde, utilizando uma linguagem padronizada, e descrever os estados concernentes à saúde. Trata-se de um sistema de classificação complementar à Classificação Internacional de Doenças (CID). O sistema da CIF inclui um modelo de funcionalidade e deficiência humana para refletir as visões atuais da relação interativa entre condições de saúde e fatores ambientais e sociais (OMS, 2008). “A Funcionalidade é um termo que engloba todas as funções do corpo, atividades e participação; de maneira similar, incapacidade é um termo que inclui deficiências, limitação de atividade ou restrição na participação” (OMS, 2008, p. 13).

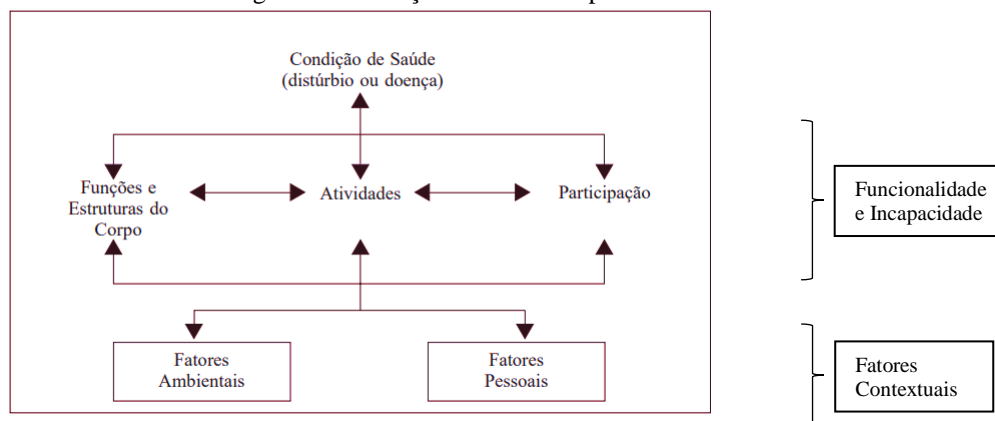
Assim, podemos dizer que, dentro da perspectiva da CIF, a deficiência é vista como o produto da interação entre a condição de saúde de uma pessoa com os fatores contextuais, isto é, entre as condições pessoais e o ambiente em que ela vive. Nesse sentido, a CIF (OMS, 2008) considera uma integração entre o modelo médico da deficiência – no qual a deficiência é vista principalmente como um problema da pessoa, causado por sua condição de saúde – e o modelo social – que vê a deficiência como criada socialmente, refletindo a natureza do ambiente em que as pessoas vivem, e não como um atributo do indivíduo. A CIF tenta fazer uma síntese entre os dois modelos, com uma abordagem “biopsicossocial”, incorporando as perspectivas biológica, individual e social da saúde.

A CIF baseia-se em uma integração desses dois modelos opostos. Uma abordagem “biopsicossocial” é utilizada para se obter a integração das várias perspectivas de funcionalidade. Assim, a CIF tenta chegar a uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes dimensões de saúde sob uma perspectiva biológica, individual e social (OMS, 2008, p. 17).

Os domínios da saúde dentro da CIF são descritos a partir do modo como se relacionam com o corpo, o indivíduo e a sociedade. A CIF procura englobar o que uma pessoa faz ou pode fazer, com relação às funções e estruturas do corpo das pessoas, às atividades que realizam, às

áreas da vida em que participam e aos fatores do ambiente que atingem diretamente essas experiências.

Figura 2 – Interação entre os componentes da CIF.



Fonte: OMS (2008, p. 30).

Conforme apresentado na Figura 2, a estrutura central da CIF consiste em duas partes. A Parte 1 da CIF, Funcionalidade e Incapacidade, tem dois componentes: Funções e Estruturas do Corpo, e Atividades e Participação. As Funções e Estruturas do Corpo são interpretadas com base nas funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas). As Atividades e Participação, com base na execução de uma tarefa e envolvimento em uma situação da vida.

A Parte 2 da CIF abrange os Fatores Contextuais. No nível conceitual, eles são divididos em: Fatores Ambientais e Fatores Pessoais. Os Fatores Ambientais estão correlacionados a fatores presentes no mundo físico, social ou atitudinal e podem ser facilitadores ou dificultadores do funcionamento da pessoa. O segundo componente são os Fatores Pessoais e não são classificados atualmente.

A CIF consiste em um conjunto de códigos, no qual informações de diferentes fontes – como pesquisas ou observação clínica – podem ser transformadas. Por definição, a CIF é uma classificação do funcionamento humano aplicável a pessoas de todas as faixas etárias; pode ser utilizada independentemente do estado de saúde, ao invés de ser uma classificação de pessoas com deficiência – adota uma perspectiva universalista, nesse sentido (OMS, 2008). Embora a CIF não se refira especificamente à deficiência intelectual, ela permite ampliar o conceito de deficiência, pois reconhece a dinâmica entre as condições de saúde, fatores ambientais e fatores pessoais e seus efeitos.

O modelo da CIF se propõe à substituição de uma perspectiva reducionista da deficiência e da incapacidade por um enfoque mais amplo e possibilitador, o qual

considera, apesar das alterações de função e de estrutura apresentadas, a participação social do indivíduo e as atividades por este desempenhadas. Este modelo compreende a funcionalidade e a incapacidade como dimensões determinadas pelo contexto e pelo ambiente (Bridi; Baptista, 2014, p. 505).

Uma das contribuições da CIF para o campo educacional advém da sua abordagem biopsicossocial, pois amplia significativamente a compreensão sobre a deficiência, ao levar em conta a interferência das condições de saúde do indivíduo, os fatores sociais e ambientais sobre a funcionalidade e a deficiência. Com isso, interrompe a perspectiva médica tradicionalmente empregada no contexto educacional pautada nas condições de cognição, défices e desvios. Além disso, as informações da CIF sobre funcionalidade e incapacidade complementam as informações diagnósticas da CID, fornecendo, assim, um quadro mais amplo e significativo da saúde do indivíduo, que pode ser usado no contexto educacional, por exemplo, para apoiar melhores decisões, compondo uma abordagem mais informada e completa para avaliar necessidades educacionais.

### **2.1.5 Sistemas de apoios**

A AAIDD enquadra a deficiência intelectual de acordo com o nível de necessidade de apoio. Os sistemas de apoios, de acordo como a AAIDD (2010, p. 109, tradução nossa), fazem referência a um conjunto de “recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar pessoal de uma pessoa e aprimorar o funcionamento individual”. As necessidades de apoio são um construto psicológico relativo ao padrão e à intensidade de apoios de que uma pessoa necessita para desenvolver as atividades vinculadas ao funcionamento humano normativo (Thompson *et al.*, 2009).

O Paradigma dos Suportes ou Apoios parte do princípio de que a diferença mais marcante entre as pessoas com deficiência intelectual e as demais pessoas da população é que as primeiras requerem tipos e intensidades de apoios diferentes para participar ativamente na sociedade, e os apoios auxiliam na redução do impacto da deficiência, isto é, atuam para compensá-lo ou mitigá-lo, mas não eliminam a deficiência (Thompson *et al.*, 2014; AAIDD, 2021). Esse paradigma está influenciando o trabalho dos profissionais, recomendando que o planejamento de apoio a pessoas com deficiência intelectual: (a) seja centrado na pessoa, abrangente, coordenado e orientado para resultados; (b) seja construído sobre valores, condições facilitadoras e relações de apoio; (c) incorpore a escolha e a autonomia, ambientes inclusivos, apoios genéricos e apoios especializados; e (d) integre e alinhe objetivos pessoais, necessidades de apoio e resultados (AAIDD, 2021).

Assim, de acordo com Carvalho e Fernandes (2018), o Paradigma dos Suportes é um importante instrumento para o Paradigma da Inclusão Social, já que garantir todos os tipos de suportes para as pessoas com deficiência é uma característica de uma sociedade democrática. “O Paradigma dos Suportes é baseado na adequação do contexto social, de forma a poder garantir a todos, inclusive à pessoa com deficiência, as condições de acesso ao espaço comum da vida em comunidade e participar dos processos decisórios da sociedade” (Carvalho, Fernandes, 2018, p. 5).

Nesse sentido, os sistemas de apoio partem do princípio de que o desarranjo entre a competência pessoal e as demandas impostas pelo meio no qual a pessoa está inserida, interage, trabalha e vive configura as necessidades individuais de uma pessoa. A finalidade de um sistema de apoio é diminuir a disparidade entre essas limitações funcionais do indivíduo e as imposições ambientais, organizando uma rede interligada de recursos e estratégias com vistas à promoção do desenvolvimento, desempenho e conforto do indivíduo (Gómez; Schalock; Verdugo, 2021).

Conforme referido, os elementos de um sistema de apoio incluem: (a) oportunidades de escolha e autonomia pessoal (ou seja, oportunidades de fazer escolhas e exercer a autodeterminação); (b) ambientes inclusivos (ou seja, ambientes naturais em que pessoas com deficiência e sem deficiência são incluídas e valorizadas); (c) suportes genéricos (ou seja, suportes disponíveis para todos); e (d) apoio especializado (ou seja, intervenções, terapias e estratégias de base profissional) (Gómez; Schalock; Verdugo, 2021, p. 30, tradução nossa<sup>5</sup>).

A avaliação das necessidades de suporte é um processo que envolve o planejamento de suportes e a classificação em subgrupos de acordo com o nível de deficiência intelectual (Schalock *et al.*, 2007; Thompson *et al.*, 2009, 2014). O processo avaliativo utiliza instrumentos padronizados, como a Escala de Intensidade de Apoio (SIS – Supports Intensity Scale), desenvolvida por Thompson *et al.* (2004), capaz de fornecer informações significativas sobre as necessidades de suporte de uma pessoa. Além disso, a equipe de planejamento pode se valer de outro método que seja adequado para avaliar as necessidades de apoio, incluindo a observação em contextos diversos em que o indivíduo está inserido e, ainda, entrevistas estruturadas com a família e o indivíduo (Thompson *et al.*, 2009).

A SIS, versão para adultos, é um instrumento planejado para aferir as necessidades de apoio de pessoas com deficiência intelectual em atividades comportamentais, pessoais, laborais

---

<sup>5</sup> As referenced, the elements of a systems of support include: (a) choice and personal autonomy opportunities (i.e., opportunities to make choices and exercise self-determination); (b) inclusive environments (i.e., natural environments in which people with a disability and those without a disability are included and valued); (c) generic supports (i.e., supports that are available to all); and (d) specialized supports (i.e., professionally-based interventions, therapies, and strategies).



e sociais. Ela permite identificar o tipo, a frequência e a intensidade de apoio de que uma pessoa precisa para participar plenamente na vida da comunidade. A SIS foi projetada principalmente para apoiar o processo de planejamento centrado na pessoa. A avaliação é efetuada por meio de uma entrevista com o indivíduo ou com pessoas próximas que tenham alto conhecimento sobre o indivíduo.

A escala está organizada em três seções. A Seção 1 está agrupada em seis subescalas de apoio: vida doméstica; vida comunitária; aprendizagem ao longo da vida; emprego; saúde e segurança; e social. A Seção 2 consiste em oito itens relacionados às Atividades de Proteção e Defesa. A Seção 3 corresponde às Necessidades Específicas de Apoio Médico e Comportamental (Thompson *et al.*, 2004).

Apesar de haver uma relação entre as necessidades de suporte e a deficiência, em que pessoas com limitações maiores possivelmente demandarão suportes mais intensos, o enfoque em diminuir as diferenças entre as competências das pessoas e as exigências impostas pelo ambiente no qual estão inseridas promove melhores resultados no desempenho pessoal, isto é, o desempenho humano é melhorado quando se reduz a incongruência entre a pessoa e o ambiente. É válido mencionar que avaliar as necessidades de apoio é diferente de avaliar as competências pessoais de uma pessoa (Thompson *et al.*, 2009). A escala adaptativa tem como objetivo verificar as habilidades adaptativas de uma pessoa, ou seja, o que a pessoa pode realizar, o desempenho e a competência pessoal. Ao passo que as escalas de avaliação de necessidades de suporte verificam os apoios extraordinários de um indivíduo necessários para que ele possa participar das atividades da vida diária (Thompson *et al.*, 2004, 2009).

A implementação e o planejamento de suportes podem ser estabelecidos levando em consideração um esquema de cinco componentes fundamentais: (a) identificação de experiências de vida e estabelecimento de metas – refere-se à identificação de experiências de vida desejadas e estabelecimento de metas a serem alcançadas, integra o processo de planejamento centrado na pessoa, corresponde aos interesses e às preferências da pessoa; (b) definição da intensidade de suporte/apoio necessário para o alcance das metas – trata-se de fazer a avaliação das necessidades de apoio da pessoa para exercer as atividades da vida diária; (c) desenvolvimento de um Plano Educacional Individualizado (PEI) – diz respeito à construção e implementação de um plano individualizado priorizando a pessoa e seu envolvimento; (d) monitoramento do progresso – esse processo inclui o monitoramento por parte das equipes durante o processo de implementação, de forma contínua e sistemática; e (e) avaliação – é a parte em que se verifica se os objetivos e resultados pessoais foram ou estão sendo atingidos (Thompson *et al.*, 2004, 2009; Almeida, 2012).

Existem diferentes termos válidos para se referir ao Plano Educacional Individualizado, como: plano de suporte individualizado, plano de serviço individualizado, plano de educação individualizado, entre outros. Os diferentes tipos de planos aplicam-se a diferentes faixas etárias, abordagens, estruturas e concepções filosóficas que norteiam a organização desses documentos. Além disso, o PEI deve contemplar também a inclusão social e laboral da pessoa. Uma parte prevista no PEI é o Plano Individual de Transição – PIT, que deve ser desenvolvido considerando a etapa de vida do sujeito, portanto o PIT “é um instrumento que auxiliará a equipe do PEI a pensar estratégias para o desenvolvimento de competências para que o aluno com deficiência intelectual possa escolher e definir suas ações futuras quando sair da escola” (Redig, 2019, p. 9). Independentemente do plano individualizado a ser implementado, é necessário que se incorpore o planejamento de suportes (Thompson *et al.*, 2009). Neste texto, chamaremos de Plano Educacional Individualizado ou PEI.

Cabe distinguir que apoios são recursos e estratégias que aperfeiçoam o funcionamento individual. O objetivo de um plano de apoios é identificar os recursos e estratégias capazes de reduzir o desequilíbrio diante dos desafios que uma pessoa com deficiência intelectual experimenta nas atividades cotidianas em seu ambiente, enquanto um plano de serviço diz respeito à organização de serviços para fornecer apoio, instrução, terapias ou outras formas de assistência (por exemplo, os serviços educacionais fornecem instrução para melhorar o desenvolvimento intelectual e o aprendizado de novas habilidades) (Thompson *et al.*, 2009).

A literatura aponta que muitos jovens e adultos com deficiência precisarão de algum nível de apoio durante a vida adulta e, conseqüentemente, de um plano de apoios (Thompson; Schalock; Tassé, 2018). Em vista disto, cada vez mais os sistemas de apoios vêm sendo utilizados dentro dos programas de transição pós-escolar, dos quais falaremos mais adiante.

Levando em conta os principais aspectos que envolvem o sistema de identificação e classificação da deficiência intelectual apresentados anteriormente, cabe ressaltar a compreensão de que o aspecto central da deficiência intelectual não é apenas a pessoa, mas sim os processos de interação da pessoa com os diferentes fatores de risco existentes. E, nesse sentido, realçamos a importância de articular uma estrutura de estratégias de suporte/apoio tendo em vista os riscos identificados, para prevenir, minimizar ou melhorar o funcionamento e o bem-estar do indivíduo (Schalock *et al.*, 2007; Almeida, 2012; AAIDD, 2021). A perspectiva atual reconhece a relevância do plano de apoio/suporte individualizado para que as pessoas possam participar das atividades adaptativas nos domínios conceitual, social e prático.

Enquanto Schalock *et al.* (2007) enfocam mais as necessidades de apoios dos indivíduos, a CID-11 é amplamente empregada para classificar a deficiência intelectual,

considerando o comportamento adaptativo e a pontuação do QI. Os critérios do DSM-5 são mais frequentemente usados para diagnosticar deficiência intelectual analisando as limitações de cada indivíduo quanto ao comportamento adaptativo.

O Quadro 2 sintetiza, calcando-se no nível da deficiência intelectual, os tipos de apoio necessários em conformidade com os critérios estabelecidos pela CID-11, pelo DSM-5 e pela AAIDD.

Quadro 2 – Níveis da deficiência intelectual<sup>6</sup>.

NÍVEL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	CRITÉRIOS CID-11	CRITÉRIOS DSM-5	CRITÉRIOS AAIDD
LEVE	Podem viver de forma independente e podem precisar de apoio adequado.	Podem viver de forma independente com níveis mínimos de suporte.	Suporte intermitente necessário durante transições ou períodos de incerteza.
MODERADA	Podem precisar de apoio considerável e consistente para conseguir uma vida adulta independente.	A vida adulta independente pode ser alcançada com níveis moderados de apoio.	Suporte limitado necessário em situações diárias.
GRAVE	Precisam de suporte diário em ambiente supervisionado, mas podem adquirir habilidades básicas de autocuidado com treinamento intensivo.	Requerem assistência diária com atividades de autocuidado e supervisão de segurança.	Amplo suporte necessário para as atividades diárias.
PROFUNDA	Requerem suporte diário em ambiente supervisionado.	Requerem cuidados 24 horas.	Suporte abrangente necessário para todos os aspectos das rotinas diárias.

Fonte: adaptado de CID-11 (OMS, 2019), DSM-5 (APA, 2014) e AAIDD (2010, 2021).

De acordo com Bridi e Baptista (2014), a respeito do diagnóstico da deficiência intelectual, nota-se que ele tem sido recorrentemente realizado pela medicina e pela psicologia. “Quando produzidos a partir da medicina, referem concepções organicistas de deficiência, com ênfase na dimensão biológica associada à etiologia. Quando produzidos a partir da psicologia, caracterizam-se por serem diagnósticos psicométricos” (Bridi; Baptista, 2014, p. 501). Na

<sup>6</sup> Classificados quanto a: a) comportamento adaptativo (CID-11), b) habilidades diárias (DSM-5) e c) intensidade de apoio necessária (AAIDD).

perspectiva dos autores, tais abordagens impõem um prognóstico muito restrito, previsível e limitado, na medida em que consideram um padrão estático com poucas probabilidades para avançar tal perspectiva.

Ainda que a adoção do conceito de deficiência intelectual tenha eliminado algumas das percepções depreciativas nos últimos anos, observa-se na prática o olhar clínico e psicométrico. Essa discussão ainda é recente e requer maior conscientização da sociedade, tendo em vista que os aspectos estigmatizantes, ainda presentes, resultavam muitas vezes em equívocos sobre a própria natureza da deficiência intelectual. Nesse sentido, essa nova terminologia alinha-se mais com a definição da AAIDD, uma vez que a compreensão da deficiência não se refere apenas a um déficit, mas a um fenômeno humano com origem em fatores orgânicos e/ou sociais e que implica aplicação de suportes individualizados para melhorar o funcionamento humano (Schalock *et al.*, 2007; Almeida, 2012; Veltrone; Mendes, 2012; Pletsch; Glat, 2012).

Apesar dos avanços observados no discurso do Sistema 2002, em especial, a respeito da concepção multidimensional e a classificação relacionada à intensidade dos sistemas de apoio, uma leitura mais ampla e contextual ainda é pouco explorada quando se refere ao diagnóstico. Este acaba por ser realizado por instrumentos mensuráveis e quantificáveis como os testes psicométricos de inteligência e escalas de comportamento adaptativo. Em vista disso, “na concepção de deficiência mental proposta pela AAMR, o foco ainda é o sujeito e suas limitações [...]” (Bridi; Baptista, 2014, p. 508).

De acordo com Foley *et al.* (2012), a CIF é uma ferramenta que pode auxiliar no planejamento da transição para jovens com deficiência intelectual. Devido à complexidade e natureza multifacetada da transição, a CIF pode ajudar a identificar a influência do impacto dos fatores ambientais sobre os jovens em transição da escola para a pós-escola e, conseqüentemente, pode colaborar no planejamento da transição para alcance de resultados positivos em termos de participação plena em todas as áreas da vida adulta, ou seja, a classificação permite uma análise do jovem com deficiência intelectual em um contexto mais amplo que apenas o diagnóstico e os níveis de funcionamento.

Por fim, enfatizamos a necessidade da avaliação das necessidades de apoio para a promoção dos serviços no processo de transição para a vida adulta independente. Esses serviços precisam ser disponibilizados levando em conta o nível de apoio que os indivíduos necessitam para realizar suas atividades no contexto em que vivem e, conseqüentemente, para participarem ativamente da sociedade e com maior autonomia. Da mesma forma, destacamos que o sistema CIF tem potencial para ser utilizado no processo de elaboração de planos de transição, visto que assume as implicações dos fatores ambientais nas atividades que os jovens e adultos desenvolvem no contexto em que estão inseridos. Os fatores ambientais têm impacto

significativo durante a transição para a vida adulta independente e precisam ser pressupostos durante o planejamento das ações.

### 2.1.6 Considerações sobre o comportamento adaptativo

De acordo com a AAIDD (2021), o comportamento adaptativo é um conjunto de comportamentos aprendidos que refletem a competência social e prática de um indivíduo para atender às demandas e expectativas da vida habitual, incluindo habilidades conceituais, sociais e práticas. Existem testes padronizados que podem ser empregados para avaliar e indicar limitações no comportamento adaptativo. No entanto, é importante compreender que o comportamento adaptativo é flexível. Isso significa que, com a implementação de intervenções apropriadas, as pessoas com deficiência intelectual podem melhorar os seus comportamentos adaptativos. Assim, a deficiência intelectual é uma “condição que pode ser melhorada com prestação de suporte e não como deficiência estática ao longo da vida” (Almeida, 2012, p. 56).

Para tanto, o diagnóstico da deficiência intelectual é realizado a partir de uma abordagem multidimensional para classificação de subgrupos levando em conta a intensidade das necessidades de apoio ou da extensão das limitações de comportamento adaptativo (AAIDD, 2021; Schalock; Luckasson; Tassé, 2021a). De modo similar, o DSM-5 não mais utiliza as pontuações de QI e sugere que sejam utilizados o nível do comportamento adaptativo e o nível de necessidades de apoio (APA, 2014; Schalock; Luckasson; Tassé, 2021a). Em contraste, a CID-11 preconiza que a classificação de subgrupos deve ter em vista tanto o nível de funcionamento intelectual como o nível do comportamento adaptativo (OMS, 2019; Schalock; Luckasson; Tassé, 2021a). O DSM-5, diferentemente da AAIDD, considera a deficiência intelectual como uma deficiência, e não como uma condição de saúde ou transtorno. A AAIDD enfatiza a importância do comportamento adaptativo e das necessidades de apoio da pessoa. De modo similar, a CID-11 define a deficiência intelectual como uma condição de saúde ou um transtorno, levando, assim, a uma condição de incapacidade que poderá ser avaliada por meio da CIF (AAIDD, 2021; OMS, 2008, 2019; APA, 2014).

De tal maneira, a CID-11, a AAIDD, e o DSM-5 utilizam os três domínios do comportamento adaptativo para determinar a deficiência intelectual. A inteligência é um critério importante para avaliar a parte cognitiva de uma pessoa, no entanto, não é capaz de indicar como a pessoa funcionará na vida cotidiana, diante das exigências que são feitas no contexto da sociedade, nem de informar quais apoios a pessoa requer para melhorar seu funcionamento. Por sua vez, o comportamento adaptativo compõe-se de habilidades que continuam a ser aprendidas e usadas ao longo da vida e é um construto diferente da deficiência intelectual, que não pode ser determinado a partir do nível de funcionamento intelectual de uma pessoa. Embora os dois construtos sejam moderadamente correlacionados, representam dois construtos distintos

e separados, sendo necessário, portanto, avaliar ambos, tanto o comportamento adaptativo como o funcionamento intelectual, no processo de diagnóstico de deficiência intelectual (Tassé; Kim, 2023).

O comportamento adaptativo assim como o funcionamento intelectual indicam importantes aspectos das condições de funcionamento da pessoa com deficiência intelectual. O comportamento adaptativo fornece indicativos sobre as competências individuais mais perceptíveis relacionadas ao contexto da vida cotidiana da pessoa, ao passo que o funcionamento intelectual apresenta respostas sobre o funcionamento da pessoa de modos mais abstratos. A avaliação do comportamento adaptativo permite identificar, além das demandas, os pontos fortes da pessoa e, conseqüentemente, permite prover os apoios necessários com o propósito de melhorar o funcionamento e alcance dos resultados pessoais em diferentes áreas, como autonomia, emprego, desenvolvimento acadêmico e realização pessoal.

## **2.2 DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA JUVENTUDE E VIDA ADULTA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

No decorrer da história, as pessoas com deficiência intelectual experimentaram diferentes formas de exclusão, com práticas que alternam entre o absoluto menosprezo (até mesmo formas de extermínio) e intrigantes formas de acolhimento, como a pena, a caridade e a tolerância (Pan, 2008). Assim, a história mostra que a maneira como a deficiência era compreendida e as atitudes praticadas variaram na sociedade de acordo com o tempo, lugar e valores sociais; essas marcas permaneceram carregadas de crenças e valores diferentes perante a diversidade humana. Mas, de qualquer forma, as pessoas com deficiência intelectual sempre permaneceram em desvantagem social e educacional.

Em relação aos jovens e adultos com deficiência intelectual, prevalece a concepção equivocada da incapacidade, um processo sucessivo de infantilização, o que traz inúmeros prejuízos para a socialização e a independência (Carvalho, 2006; Freitas, 2014). No contexto brasileiro, por um longo período a escolarização do jovem com deficiência intelectual foi realizada predominantemente por instituições especializadas. Tal ruptura ocorreu na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que versa, entre outras questões, sobre a Educação Especial. Mesmo agora, com o aumento do número de estudantes com deficiência nas escolas regulares, muitas vezes estas não reconhecem suas singularidades e acabam por não promover as condições necessárias para o desenvolvimento da autonomia.

A educação desempenha um papel transformador na vida das pessoas. Especialmente para as pessoas com deficiência intelectual, a participação no Ensino Superior ou outras formas de ensino pós-escolar pode contribuir positivamente para ganhos em diferentes áreas do desenvolvimento, além de aumentar a autonomia e a participação social. Nas últimas décadas tem aumentado o número de programas de transição pós-escolar para jovens com deficiência intelectual em muitos países. Um programa de transição, de acordo com Rowe *et al.* (2015),

prepara os estudantes para passar de ambientes secundários (por exemplo, Ensino Fundamental II/Ensino Médio) para a vida adulta, utilizando planejamento de transição abrangente e educação que cria oportunidades, serviços e apoios individualizados para ajudar os estudantes a alcançarem seus objetivos pós-escolares em educação/treinamento, carreira, vida independente (Rowe *et al.*, 2015, p. 11, tradução nossa<sup>7</sup>).

Esses programas desenvolvem atividades que abrangem o aprimoramento de habilidades funcionais, sociais, educacionais/acadêmicas, de emprego e carreira, de vida adulta independente e demais aptidões para uma vida com maior autonomia para o jovem ou adulto depois da escolarização.

Muitas das pessoas com deficiência intelectual participantes das pesquisas aqui discutidas reconheceram como positiva a experiência de participar de um programa de transição pós-escolar. Esses estudos indicam o aspecto transformador da educação e da aprendizagem, com ganhos nos aspectos de independência, confiança, autoestima, autoconfiança e inclusão. Além disso, o trabalho, a vida adulta independente e a socialização são elementos fundamentais para o aumento da qualidade de vida e são vertentes presentes nos propósitos dos programas de transição pós-escolar (Corby; Taggart; Cousins, 2018). Outro aspecto importante desses programas é a ênfase no desenvolvimento de competências para a aquisição da autodeterminação.

As implicações da autodeterminação na vida das pessoas com deficiência intelectual são discutidas na literatura. Por exemplo, Wehmeyer (2005) ressaltou que as pessoas com deficiência intelectual que usam suas competências de autodeterminação na vida cotidiana tendem a viver de forma mais independente do que as pessoas com menos competências nessa área.

Curryer, Stancliffe e Dew (2015) afirmam que as pessoas com deficiência intelectual estão cada vez mais sendo estimuladas a trabalharem sua autodeterminação, isto é, controlarem

---

<sup>7</sup> A transition program prepares students to move from secondary settings (e.g., middle school/high school) to adult life, utilizing comprehensive transition planning and education that creates individualized opportunities, services, and supports to help students achieve their post-school goals in education/training, employment, and independent living.



suas vidas por meio de definições de metas, escolhas e oportunidades de tomada de decisão. Embora as famílias reconheçam a necessidade de apoiar a autodeterminação nos jovens, em alguns casos elas tendem a manter uma postura mais protetiva e acreditam que podem e sabem fazer as melhores escolhas para o indivíduo. Muitas vezes é difícil para a família entender seu papel como apoiadora de autodeterminação, especialmente se não concordar com as escolhas e decisões que estão sendo tomadas pelo seu familiar com deficiência intelectual.

Spencer, Van Haneghan e Baxter (2021) realizaram um estudo com o objetivo de explorar o desenvolvimento de graduados com relação às redes de sociabilidade, aos resultados de emprego e à autodeterminação, um ano depois de se formarem em um programa de transição pós-escolar inclusivo. Utilizando um estudo de método misto que envolveu a participação de seis estudantes com deficiência intelectual graduados do programa e seis pais, os resultados indicaram que os estudantes utilizaram as competências aprendidas ao longo de sua participação no programa, tais como autodeterminação, autorrepresentação, independência e competências sociais nas atividades da vida e de emprego, além de conseguirem expressar essas competências em diferentes níveis, por meio de escolhas e comportamentos. Porém, as principais decisões da vida exigem o envolvimento dos pais, e estes continuam a fornecer apoio socioemocional e protetor. Além disso, o apoio social na forma de mentores de pares ajudou os estudantes com deficiência intelectual a aumentarem a autoconfiança, habilidades sociais e a interação com outras pessoas.

O desenvolvimento das capacidades de autodeterminação é um aspecto crucial para a vida mais autônoma das pessoas com deficiência intelectual. “A autodeterminação reflete a capacidade de dirigir a própria vida de maneiras que são pessoalmente valorizadas” (Carter *et al.*, 2011, p. 100, tradução nossa<sup>8</sup>). O ingresso na educação pós-escolar é um momento oportuno para a promoção da capacidade de autodeterminação, que pode ser classificada em sete domínios: 1) tomada de decisões; 2) resolução de problemas; 3) estabelecimento de metas; 4) autodefesa; 5) autogestão; 6) tomada de escolhas; e 7) autoconsciência. As competências de autodeterminação se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo, sendo importante o oferecimento de oportunidades para que os jovens tenham condições de aplicarem esses aspectos no contexto da sua vida. O ensino e instruções para que se desenvolvam as competências de autodeterminação colaboram para que os estudantes com deficiência intelectual se tornem mais autodeterminados e aumentam as possibilidades de atingirem melhores resultados pós-escolares (Raley; Shogren; McDonald, 2018).

---

<sup>8</sup> Self-determination reflects the capacity to direct one’s life in ways that are personally valued.

À medida que os jovens avançam para a vida adulta, as escolas deveriam incluir o plano de transição para apoiá-los nessa nova etapa da vida após a escola. Um dos aspectos centrais do plano de transição é ouvir as necessidades e interesses do estudante. Por isso, criar condições para que as competências na área da autodeterminação sejam desenvolvidas auxiliará o estudante a agir com confiança e autonomia para realizar escolhas que atendam a seus interesses e garantam maiores possibilidades de realizações no processo de transição para a vida adulta independente.

Tomando como eixo o processo de transição, na seção seguinte, discutiremos como a transição para a vida adulta independente vem se constituindo legalmente, tendo como referência alguns documentos internacionais que tratam do assunto.

### **2.2.1 Transição para a vida adulta independente das pessoas com deficiência**

A transição para a vida adulta é um espaço temporal importante para todos os jovens, independentemente da condição social, econômica ou cultural. De acordo com Rocha (2011), as terminologias transição para a vida pós-escolar, transição da escola para o emprego, transição da escola para a vida adulta e transição da escola para a vida ativa são empregadas para fazer referência à transição para a vida adulta independente. Na literatura, encontram-se também os termos transição pós-secundário e transição para a vida adulta (Flexer; Baer, 2013; Johnson, 2020).

Sobre as primeiras definições, Will (1984) trabalhou com a noção de transição exclusivamente voltada para o trabalho. Posteriormente, Halpern (1985) expandiu essa definição e incluiu a comunidade, ou seja, uma transição deveria levar em consideração a inclusão no trabalho e na comunidade. Em 2004, a Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências (*Individuals with Disabilities Education Act – Idea*) definiu serviços de transição como um conjunto coordenado de atividades para uma criança com deficiência, que deverá ser projetado dentro de um processo orientado para o melhoramento de resultados no nível da realização acadêmica e funcional, facilitando a sua passagem da escola para as atividades pós-escolares.

No contexto de documentos internacionais, destacamos o posicionamento da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 34), que estabelece que “Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz para a vida ativa, quando adultos”. Para tanto, de acordo com a Declaração, as escolas desempenham um papel vital nesse processo, pois cabe a elas dar a formação para os estudantes que garanta a

independência econômica e o desenvolvimento de competências que atendam às exigências sociais e de comunicação. Preconiza ainda que o currículo dos estudantes com necessidades educativas especiais que se encontram nos anos finais inclua programas específicos de transição, apoio à entrada no Ensino Superior, sempre que possível, e treinamento vocacional subsequente com preparação para a vida pós-escolar, como pessoas independentes e ativas na comunidade. Essas atividades deverão ser realizadas por meio de colaboração entre as agências e organizações.

Em 2000, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) estabeleceu um conceito de transição a partir de uma perspectiva de formação ao longo da vida. Nessa definição, a passagem para a vida ativa é apenas uma das várias transições que os jovens fazem no decorrer do percurso para a vida adulta, o que não quer dizer que os jovens tenham concluído sua preparação para a vida ativa (Soriano, 2006). De acordo com o documento, essa é apenas a primeira de muitas experimentações que os jovens farão entre o trabalho e a aprendizagem. Por isso, a transição para o emprego faz parte de um processo, presente em todas as etapas da vida, o que demanda orientação apropriada. A transição para o trabalho oferece aos jovens a possibilidade de ter independência financeira, vida independente, formação de família, entre outros benefícios em decorrência dessas possibilidades; a transição adquire uma perspectiva multidimensional, pois está associada a diferentes eventos que ocorrem no decorrer do tempo.

Nessa perspectiva, o processo de transição para a vida adulta independente requer um conjunto de ações, podendo variar conforme critérios estabelecidos pelos pesquisadores da área em questão. Soriano (2006, p. 12) aponta seis aspectos centrais relacionados ao conceito de transição para a vida adulta independente:

- A transição é um processo que deve ser apoiado pela existência e implementação de legislação e também por medidas políticas;
- A transição deve garantir a participação do estudante e ter respeito por suas escolhas pessoais; o jovem, a sua família e os profissionais devem trabalhar em conjunto;
- A transição necessita da implementação de um Plano Educativo Individual focalizado no progresso do estudante e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar;
- A transição deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas;
- A transição requer estreitar a colaboração entre escolas e mercado de trabalho, para que o estudante tenha experiências efetivas nas condições de trabalho;
- A transição faz parte de um longo e complexo processo de preparação do estudante para a entrada na vida econômica e na vida de adulto.

Assim, considera-se a transição para a vida adulta independente como um processo multidimensional que inclui o início da vida profissional, a participação social e na comunidade, o estabelecimento de relacionamentos adultos satisfatórios e a emancipação da família (Cobb;

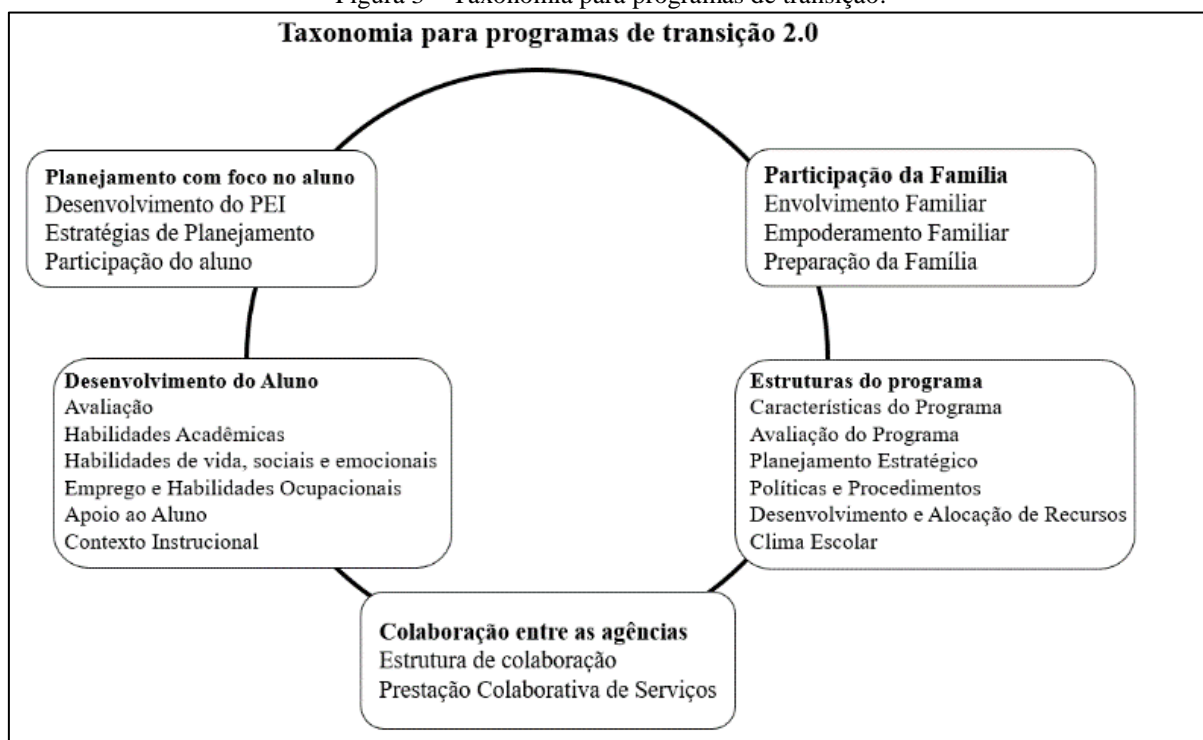
Alwell, 2009). Esse processo de transição é contínuo, presente em todas as etapas da vida, e os objetivos devem estar integrados nas abordagens curriculares presentes no decorrer da escolarização (Pallisera *et al.*, 2018). Deve ser implementado pelas escolas, considerando as habilidades acadêmicas e funcionais, interesses e pontos fortes dos estudantes, envolvendo a participação da família, do estudante e a colaboração entre demais agentes envolvidos.

Em 1996, Kohler elaborou um modelo de educação de carreira que forneceu a base do desenvolvimento dos programas de transição. Para melhor apoiar o processo de transição, e com base fundamentada em evidências de pesquisas na área da educação, Kohler *et al.* (2016) publicaram a *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*, com tradução nossa para: *Taxonomia para programação de transição 2.0: Um modelo para planejar, organizar e avaliar educação, serviços e programas de transição*.

Trata-se de um modelo aplicado ao ensino pós-escolar relacionado a práticas de transição compatíveis com melhores resultados pós-escolares dos estudantes com deficiência (Kohler, 1996; Kohler *et al.*, 2016). Esse modelo ressaltou a importância de uma educação abrangente e propôs uma taxonomia apoiada em cinco categorias principais de práticas, sendo ela a principal taxonomia utilizada nos Estados Unidos para orientar o planejamento para a vida adulta independente.

Nesse sentido, os programas de transição devem ser apoiados nestas cinco categorias principais de práticas, conforme pode ser observado na Figura 3 apresentada a seguir, que, juntas, formam uma estrutura abrangente e responsiva e estabelecem uma ligação entre os resultados esperados, as práticas de transição e as necessidades de cada estudante: (a) planejamento focado no estudante; (b) desenvolvimento do estudante; (c) colaboração entre agências; (d) estrutura do programa; e (e) envolvimento da família.

Figura 3 – Taxonomia para programas de transição.



Fonte: Kohler *et al.* (2016, p. 3, tradução nossa).

Na estrutura desse modelo, apresentada na Figura 3, cada categoria apoia-se no desenvolvimento de serviços colaborativos para o processo da transição para a vida adulta independente, conforme explicado a seguir (Kohler, 1996; Kohler *et al.*, 2016).

a) Planejamento focado no estudante – refere-se às avaliações para definir objetivos pós-escolares e para a elaboração do Plano Educacional Individualizado, com desenvolvimento de estratégias adequadas às necessidades do estudante, considerando suas preferências e interesses, além de monitorar o progresso anualmente e revisar as metas estabelecidas, envolvendo a participação do estudante e da sua família no processo de planejamento da transição.

b) Desenvolvimento centrado no estudante – deve incluir atividades e avaliações de interesse do estudante, além de aptidão profissional para orientar as decisões curriculares e instrucionais, compartilhando e discutindo os resultados das avaliações com os estudantes, com foco na formação para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, habilidades para a vida pós-escolar, sociais, emocionais, profissionais, para, com base nisso, fornecer apoios específicos necessários para o estudante.

c) Colaboração entre as agências – inclui a participação dos estudantes, pais, educadores, prestadores de serviços, agências comunitárias, instituições de Ensino Superior,

empregadores e outras partes interessadas relevantes, para formar acordos e atuar em parceria na prestação de serviços colaborativos entre a escola e a comunidade.

d) Estrutura do programa – deve ser flexível para atender às necessidades do estudante, deve oferecer oportunidades educacionais (acadêmicas, preparatórias para a faculdade, trabalho, extracurricular etc.), envolve a realização de avaliações contínuas para acompanhar o progresso do estudante e prover e organizar recursos e estratégias de acordo com as necessidades do estudante, refere-se também à filosofia do programa, ao planejamento, à política, além da avaliação e do desenvolvimento de recursos humanos.

e) Envolvimento da família – refere-se à participação da família na prestação de serviços e no processo de planejamento e avaliação do programa, fornecendo informações sobre o estudante e apoio natural ao estudante. Também se deve garantir apoio às famílias para que os estudantes se envolvam em experiências na comunidade. Com a inclusão de práticas adicionais no contexto instrucional no desenvolvimento do estudante, cabe destacar a necessidade de considerar o contexto cultural e linguístico da família, além de empoderar e preparar a família para o processo de transição e para que possam promover a autodeterminação (Kohler *et al.*, 2016).

### **2.2.2 Estabelecimento legal da transição para a vida adulta independente na Educação Especial: considerações sobre o contexto norte-americano**

Nos Estados Unidos, a década de 1990 iniciou-se com o estabelecimento da Lei dos Americanos com Deficiência (*Antideficiency Act – ADA*). A ADA representou uma nova perspectiva em relação à defesa da deficiência e ao envolvimento das pessoas com deficiência no planejamento de estruturas, programas e serviços acessíveis. Ela também estabeleceu uma proibição clara e abrangente em relação à discriminação de pessoas com deficiência e garantiu o direito delas a receber adaptações adequadas que as permitissem trabalhar e participar em todos os aspectos da sociedade.

Em consequência do novo paradigma estabelecido pela ADA, surgiram as Emendas da Lei de Reabilitação de 1992, que permitiram mais acesso a serviços de reabilitação e preconizaram a garantia à inclusão de serviços de assistência pessoal, de transição e emprego apoiado. Assim, todas as pessoas com deficiência passaram a ser elegíveis a um emprego remunerado, além de poderem escolher e ter maior controle na determinação das metas e objetivos de reabilitação vocacional (Flexer; Baer, 2013).

Ainda em 1990, foi reautorizada a Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências (*Individuals with Disabilities Education Act – Idea*)<sup>9</sup>. Essa legislação determinou que as escolas desenvolvessem os serviços de transição necessários para os estudantes com PEI, iniciando no máximo aos 16 anos, podendo iniciar antes dos 14 anos se necessário. Isso estabeleceu a obrigatoriedade de que os estudantes do Ensino Médio com PEI<sup>10</sup> tivessem um Plano Individualizado de Transição para apoiar as atividades e objetivos após o Ensino Médio. Essa legislação definiu os serviços de transição que ainda são utilizados atualmente (Flexer; Baer, 2013). Os objetivos principais da legislação eram: (a) determinar os serviços de transição; (b) indicar o conjunto de atividades que integram os serviços de transição; (c) especificar o processo para declarar os serviços de transição do estudante; e (d) estabelecer as responsabilidades de cada agência e acompanhar a prestação de serviços (Johnson, 2020).

Nesse sentido, “o termo serviços de transição foi definido como um conjunto coordenado de atividades para um estudante com deficiência projetadas com foco nos resultados e que promovam o movimento de saída da escola para as atividades pós-escolares” (Flexer; Baer, 2013, p. 38, tradução nossa<sup>11</sup>). As atividades foram expandidas contemplando: educação pós-escolar, formação profissional, emprego integrado (incluindo emprego apoiado), educação continuada e de adultos, serviços para adultos, vida adulta independente e participação na comunidade. Esses serviços de transição deveriam ser desenvolvidos considerando quatro elementos básicos: autodeterminação do estudante, de acordo com as necessidades, preferências e interesses individuais; planejamento centrado na pessoa e orientado para atingir resultados; colaboração entre as agências, com um conjunto coordenado de atividades entre os estudantes e o ambiente; e inclusão de instruções, experiências comunitárias, desenvolvimento de emprego e outras habilidades necessárias para a vida adulta pós-escolar (Flexer; Baer, 2013; Stodden *et al.*, 2020).

---

<sup>9</sup> “Em 1990, a Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência, ou Idea, também adicionou lesão cerebral traumática e autismo como novas categorias de deficiência. Além disso, o Congresso determinou que, como parte do Plano Educacional Individualizado (PEI) do estudante, um Plano Individualizado de Transição (PIT) fosse desenvolvido para ajudar a transição do estudante para a vida pós-escolar” (EUA, 2023, tradução nossa).

<sup>10</sup> “Entende-se como PEI um planejamento individualizado que é periodicamente revisado e avaliado, contendo todas as informações do discente. Tem como base interesses, possibilidades, conhecimentos do estudante, bem como suas necessidades e prioridades de aprendizagem (como ensinar, quem vai ensinar e como ensinar). O PEI prevê, também, recursos, estratégias, conteúdos, profissionais envolvidos, expectativas, prazos, habilidades. Sua elaboração se dá com todos os atores envolvidos nesse processo” (Siqueira; Redig; Estef, 2015, p. 4).

<sup>11</sup> The term transition services meant a coordinated set of activities for a student with a disability that were designed within an outcome-oriented process and that would promote movement from school to postschool activities.

A posterior Emenda da Lei em 1997 ampliou os requisitos da Idea e consolidou a colaboração entre o ensino regular e o especial, na preparação do estudante para ambientes adultos. A Idea de 1997 assegurou a necessidade e importância da autodeterminação, isto é, priorizou os interesses e preferências do estudante, e determinou que o início do planejamento da transição deveria ocorrer aos 14 anos de idade da pessoa, com a declaração dos serviços de transição necessários para obtenção dos resultados pós-escolares esperados (Flexer; Baer, 2013; Johnson, 2020).

A Lei de Oportunidades da Escola para o Trabalho (*School-to-Work Opportunities Act* – PL 103-239), de 1994, forneceu subsídios federais para as escolas implementarem currículos educacionais que vinculassem o ensino fornecido na escola com o ambiente de trabalho e carreira. Os resultados esperados incluíam: (a) garantir a todos os jovens a aquisição de habilidades e conhecimentos para a transição da escola para o trabalho; (b) preparar todos os jovens para um emprego e carreira e para aumentar as oportunidades de educação complementar; (c) expandir a integração entre a escola e o trabalho; e (d) articular a aprendizagem profissional e acadêmica e aproximar o Ensino Médio e o ensino pós-escolar de forma articulada (Flexer; Baer, 2013).

Posteriormente, as emendas da Lei de Reabilitação de 1998 foram incluídas na Lei de Investimento da Força de Trabalho (*Workforce Investment Act* – WIA – PL 105-220) de 1998. O propósito da lei era integrar os programas de emprego e treinamento nos níveis federal, estadual e local, oferecendo treinamento de carreira para aumentar a qualificação profissional e a qualidade da força de trabalho, reduzindo, assim, a escassez de habilidades no mercado de trabalho. A estrutura do financiamento abrangeu programas de: (a) emprego e treinamento de adultos; (b) emprego e treinamento de jovens desfavorecidos; e (c) educação de adultos e alfabetização familiar (Flexer; Baer, 2013).

É válido informar também as Alterações da Lei Carl D. Perkins de 1990 e de 1998. As emendas da Lei Carl D. Perkins de 1990 tiveram como objetivos aprimorar os programas de educação profissional e fornecer serviços suplementares para as pessoas com deficiência/especiais, enquanto as emendas da Lei Carl D. Perkins de 1998 alteraram a educação profissional para educação profissional e técnica, com o objetivo de possibilitar a transição da escola para o trabalho em áreas técnicas com a mesma garantia das pessoas que realizam cursos acadêmicos regulares. Com essa mudança, ampliaram-se as preparações específicas (Flexer; Baer, 2013).

A legislação da década de 1990 representou avanços importantes no campo da transição. Em 1990, a Idea estabeleceu várias disposições legais para orientar as ações nos níveis estadual



e local, e pela primeira vez o planejamento para a transição para a vida adulta independente passou a ser um componente do PEI, o qual deveria envolver a participação da família e do estudante no processo. Os serviços de transição e planejamento deveriam incluir instruções de emprego, experiências comunitárias, vida diária, habilidades e avaliação vocacional funcional. Posteriormente, em 1997, a Idea ampliou os requisitos da Lei de 1990 e passou a exigir que o planejamento de transição incluísse maior acesso ao currículo geral e que indicasse quais serviços seriam necessários para que o estudante pudesse realizar as atividades indicadas no plano. Esses fatores contribuíram, de acordo com Stodden *et al.* (2020), para promover o desenvolvimento de pesquisas na área e de programas educacionais com objetivos pós-escolares.

A última alteração da Idea foi feita em 2004 (PL 108-446), e, dessa vez, a transição passou por uma mudança mais significativa, focando ainda mais para os resultados (Flexer; Baer, 2013). Os planos de transição precisariam conter metas mensuráveis, bem como um plano para ajudar os estudantes a alcançarem essas metas. O sentido era melhorar o desempenho acadêmico e funcional da criança com deficiência para facilitar as atividades pós-escolares. A exigência de planejamento de transição voltou novamente para os 16 anos de idade. Os PEI passariam a incluir as metas mensuráveis realizadas a partir de avaliações adequadas à idade, relacionadas a treinamento, educação, emprego e, quando aplicável, habilidades de vida independente, e indicação dos serviços de transição necessários para ajudar na obtenção dos objetivos definidos pelo estudante (Flexer; Baer, 2013). A seguir, apresentamos uma síntese das principais disposições e requisitos relativos aos serviços de transição presentes na Idea em 1997 e 2004.

Quadro 3 – Comparação dos requisitos de transição da Idea de 1997 e da Idea de 2004.

OBJETIVOS IDEA 1997	OBJETIVOS IDEA 2004
<p><b>(A) Garantir que todas as crianças com deficiência tenham à sua disposição uma educação pública adequada e gratuita, que enfatize a Educação Especial e serviços relacionados, projetados para atender às suas necessidades específicas e prepará-las para o emprego e uma vida independente.</b></p>	<p>(A) Garantir que todas as crianças com deficiência tenham à sua disposição uma educação pública adequada e gratuita, que enfatize a Educação Especial e serviços relacionados, projetados para atender às suas necessidades específicas e prepará-las para educação complementar, emprego e vida independente.</p>
DEFINIÇÃO DE TRANSIÇÃO	DEFINIÇÃO DE TRANSIÇÃO
<p><b>O termo “serviços de transição” significa um conjunto coordenado de atividades para um estudante com deficiência, que</b></p> <p><b>(A) é projetado dentro de um processo orientado a resultados que promove o movimento de saída da escola para atividades pós-escolares, incluindo educação pós-escolar, formação, emprego integrado (incluindo emprego apoiado), educação continuada e de adultos, serviços, vida independente ou participação na comunidade;</b></p> <p><b>(B) é baseado nas necessidades individuais do estudante, levando em conta as preferências e os interesses do estudante;</b></p> <p><b>(C) inclui instrução, serviços relacionados, experiências, o desenvolvimento do emprego, outros objetivos pós-escolares e, quando apropriado, aquisição de habilidades de vida diária e avaliação vocacional funcional (Seção 602).</b></p>	<p>O termo “serviços de transição” significa um conjunto coordenado de atividades para uma criança com deficiência, que</p> <p>(A) é projetado dentro de um processo orientado a resultados que está focado em melhorar o desempenho acadêmico e funcional da criança com deficiência para facilitar o movimento da criança da escola para as atividades pós-escolares, incluindo Ensino Superior, ensino profissional, emprego integrado (incluindo emprego apoiado), educação continuada e de adultos, serviços para adultos, vida ou participação da comunidade;</p> <p>(B) baseia-se nas necessidades individuais da criança, tendo em conta os pontos fortes, preferências e interesses da criança;</p> <p>(C) inclui instrução, serviços relacionados, experiências na comunidade, o desenvolvimento do emprego, outros objetivos pós-escolares e, quando apropriado, aquisição de habilidades de vida diária e avaliação vocacional funcional (Seção 602).</p>
DECLARAÇÃO DE TRANSIÇÃO E O PEI	DECLARAÇÃO DE TRANSIÇÃO E O PEI
<p><b>(vii) (I) a partir dos 14 anos, e atualizada anualmente, uma declaração das necessidades de serviço de transição da criança, com foco nos cursos acadêmicos da criança (como participação em cursos de colocação avançada ou um programa de educação profissional);</b></p> <p><b>(II) a partir dos 16 anos (ou menos, se determinado apropriado pela Equipe do PEI), uma declaração de serviços de transição</b></p>	<p>(VIII) com início, no mais tardar, no primeiro PEI em vigor, quando a criança tem 16 anos, e é atualizada anualmente a partir de então;</p> <p>(aa) metas pós-escolares mensuráveis apropriadas, com base em avaliações de transição apropriadas para a idade, relacionadas a</p>

**necessários para a criança, incluindo, quando apropriado, uma declaração das responsabilidades interagências ou quaisquer ligações necessárias;**

**(III) com início pelo menos um ano antes de a criança atingir a maioridade de acordo com a lei estadual, uma declaração de que a criança foi informada dos seus direitos sob este título, que serão transferidos para a criança ao atingir a maioridade, sob o artigo 615(m) (Seção 614(d)).**

treinamento, educação, emprego e, quando apropriadas, habilidades de vida independente;

(bb) os serviços de transição (incluindo cursos acadêmicos) necessários para ajudar a criança a atingir esses objetivos; e

(III) com início pelo menos um ano antes de a criança atingir a maioridade de acordo com a lei estadual, uma declaração de que a criança foi informada de seus direitos sob este título, que serão transferidos para a criança ao atingir a maioridade, sob o artigo 615(m) (Seção 614(d)).

Fonte: adaptado de Flexer e Baer (2013, tradução nossa).

Johnson (2020) ressalta a importância da adição da educação complementar/adicional, como um resultado esperado na transição. O ensino pós-escolar assumiu um valor expressivo na última década, uma vez que para ter sucesso e independência econômica uma pessoa precisa receber alguma forma de educação pós-escolar. Conseqüentemente, essa ênfase se intensificará nos próximos anos. Outra alteração importante está relacionada ao uso do termo “criança” ao invés de “estudante”, o que está mais de acordo com a linguagem utilizada em outras partes da lei.

O termo “desempenho funcional” não está explicitamente definido na Idea de 2004. As habilidades funcionais referem-se a habilidades não acadêmicas, utilizadas em diferentes contextos da vida cotidiana, por exemplo, habilidades domésticas, de emprego, de vida comunitária, recreação, entre outras. Outra alteração presente na Idea de 2004 diz respeito ao alcance das metas de transição. Na Idea de 1997, as metas eram estabelecidas pelas equipes do PEI, pressupondo os interesses e preferências do estudante. Na Idea de 2004, além das considerações anteriores, são levados em conta os pontos fortes da criança. Isso significa que a equipe do PEI deve revisar informações sobre as áreas acadêmicas e funcionais nas quais o estudante teve um bom desempenho (Johnson, 2020).

Outra mudança ocorrida na Idea de 2004 é a idade para o início do planejamento de transição. A idade de 16 anos proposta atualmente é considerada por vários profissionais como muito tardia. Entretanto, a legislação estabelece que o planejamento pode iniciar mais cedo, ou seja, antes dos 16 anos, se determinado necessário pela equipe do PEI. Vários estados permaneceram com a idade de início anterior aos 14 anos.

A Idea de 2004 também determina que uma criança tem direito aos serviços de transição por metas pós-escolares apropriadas e mensuráveis. Metas apropriadas são as que incorporam os pontos fortes, interesses, necessidades e preferências do estudante, consideradas a partir de avaliações de transição apropriadas à idade e relacionadas a emprego, treinamento, educação e, quando aplicável, habilidades de vida independente. O critério mensurável refere-se a verificar se os objetivos tangíveis foram alcançados nas metas do PEI. Nos termos da legislação, pós-escolar representa metas para o estudante desenvolver enquanto estiver no Ensino Médio e que o preparam para a vida pós-escolar. A Idea de 2004 também determina que a realização de avaliação apropriada seja empregada pela equipe do PEI; no entanto, não define o que é uma avaliação apropriada, ficando a cargo dos estados a sua realização, de modo individual (Johnson, 2020).

De acordo com Flexer e Baer (2013), as alterações na Idea em 1997 e 2004 – cujo foco na realização acadêmica e funcional prioriza a educação regular e o alcance de padrões

acadêmicos – tiveram como propósito oportunizar a participação dos estudantes no currículo geral e possibilitar que os resultados esperados sejam atingidos, sem focar no processo de transição. Essas alterações foram vistas como assertivas, mas também foram contestadas, dado que a remoção dos requisitos de transição previstos nas versões anteriores aumentou os requisitos por resultados. Para os críticos, essa mudança tornou o currículo da educação geral exclusivamente acadêmico, e a muitos estudantes com deficiência estavam sendo negados serviços de transição que pesquisas mostraram ser críticos para os resultados da qualidade de vida (Turnbull *et al.*, 2003 *apud* Flexer; Baer, 2013).

Para monitorar a execução da lei, o Escritório de Programas de Educação Especial (*Office of Special Education Programs – Osep*) desenvolveu o Indicador 13 para acompanhar a qualidade dos planos de transição dos estudantes. Esse indicador exigia que todos os relatórios submetidos ao governo federal estabelecessem metas e relatassem anualmente a porcentagem de jovens com 16 anos ou mais com PEI com metas pós-escolares. Para auxiliar nesse processo de monitoramento, o Centro Nacional de Treinamento Secundário e Assistência Técnica (*National Secondary Transition Technical Assistance Center – NSTTAC*) criou a Lista de Verificação do Indicador 13. Essa lista de verificação foi elaborada para garantir que os estados tivessem parâmetros seguros.

O Osep também desenvolveu o Indicador 14, com o objetivo de verificar o percentual de jovens com PEI que já não estão mais na escola, que estão com empregos competitivos ou que estão matriculados em curso de educação complementar ou superior após um ano da conclusão do Ensino Médio. Nos termos da lei, emprego competitivo refere-se a um emprego remunerado com um salário ou mais, em um ambiente com outras pessoas sem deficiência, jornada de trabalho de 20 horas por semana por pelo menos 90 dias desde a conclusão do Ensino Médio. A inscrição no Ensino Superior corresponde à matrícula em período integral ou parcial em uma faculdade comunitária (programas de dois anos) ou em faculdades/universidade em programas de quatro anos ou mais, com a conclusão mínima de um semestre, em qualquer momento após a conclusão do Ensino Médio (Flexer; Baer, 2013).

Nesse sentido, o Departamento de Educação dos Estados Unidos apresentou os pontos-chave para o processo de planejamento de transição dos estudantes com deficiência (EUA, 2020). A partir deles, é apresentada a síntese desse processo para que os estudantes e suas famílias tenham uma melhor compreensão do processo e das etapas das atividades de transição realizadas pela equipe do PEI.

Quadro 4 – Pontos-chave do processo de transição dos estudantes com deficiência.

<b>Plano Educacional Individualizado</b>	Participação da família no desenvolvimento do PEI para garantir que os serviços de transição sejam abordados no PEI até os 16 anos (ou antes, dependendo das leis do seu estado). Os estudantes com deficiência e seus representantes são membros fundamentais na equipe do PEI e fornecem informações valiosas que são necessárias para um planejamento de transição de qualidade.
<b>Etapas do planejamento da transição</b>	As escolas devem: 1. convidar o estudante; 2. realizar avaliações de transição apropriadas à idade; 3. determinar necessidades, interesses, preferências e pontos fortes; 4. desenvolver metas pós-escolares; 5. criar metas anuais consistentes com as metas do ensino pós-escolares; 6. determinar os serviços de transição, incluindo cursos educativos necessários para ajudar o estudante a atingir as metas estabelecidas; 7. consultar outras agências, em especial a agência de Reabilitação Vocacional; 8. atualizar anualmente.
<b>Implementação dos serviços de transição</b>	Fornecer serviços de transição conforme identificado no PEI. Os serviços de transição pré-emprego são fornecidos sob a Lei de Reabilitação. O alinhamento do PEI e do Plano Individualizado de Emprego facilita um processo de entrega de serviços contínuos.
<b>Encaminhamento para a Reabilitação Vocacional e/ou outras agências de adultos</b>	1. Os serviços de transição pré-emprego devem ser prestados de acordo com a Lei de Reabilitação; 2. Todos os envolvidos (equipe, estudantes e famílias) devem se familiarizar com as leis relativas a outros programas; 3. Todos os envolvidos (equipe, estudantes e famílias) devem se informar sobre as agências comunitárias que prestam serviços de apoio aos estudantes, tais como treinamento de viagem e habilidades de vida diária.
<b>Processo de aplicação/ Reabilitação Vocacional</b>	1. Todos os envolvidos (equipe, estudantes e famílias) devem compartilhar interesses e capacidades de emprego durante a entrevista de admissão; 2. Todos os envolvidos (equipe, estudantes e famílias) devem se concentrar na(s) avaliação(ões) para levar aos objetivos do estudante no ensino pós-escolar.
<b>Plano Individualizado de Emprego (PIE)</b>	Uma vez que um estudante tenha sido considerado elegível para os serviços de Reabilitação Vocacional, o PIE deve ser desenvolvido e aprovado dentro de 90 dias ou, no mais tardar, quando o estudante deixar o ambiente escolar.
<b>Serviços de Reabilitação Vocacional disponíveis de acordo com a Rehabilitation Law</b>	1. Serviços de transição; 2. Aconselhamento vocacional; 3. Formação profissional; 4. Educação pós-escolar; 5. Serviços de emprego apoiados; 6. Desenvolvimento de carreira; 7. Colocação de emprego.

<b>Conclusão do processo de apoio do serviço de Reabilitação Vocacional</b>	Como resultado, o estudante ou jovem com deficiência: 1. pode alcançar uma colocação de emprego; ou 2. não está mais buscando um emprego e, portanto, é tido como inelegível para serviços de Reabilitação Profissional.
---	--

Fonte: EUA (2020, tradução nossa).

Mais adiante, em 2008, houve Emendas na Lei ADA (PL 110-325), e essas alterações estenderam a definição de deficiência e aumentaram não só o acesso, mas a quantidade de serviços e suportes de transição (Stodden *et al.*, 2020; Johnson, 2020).

Em 2014, a Lei de Oportunidade de Inovação da Força de Trabalho (*Workforce Innovation and Opportunity Act* – WIOA – PL 113-128) estabeleceu propostas para atingir melhores resultados de transição e cooperação entre as agências estaduais de reabilitação profissional (EUA, 2014). O Título IV da legislação da WIOA trata especificamente da transição de jovens com deficiência e determina que as agências de Reabilitação Profissional reservem no mínimo 15% do financiamento para fornecer serviços de transição pré-emprego. Essas atividades incluem, por exemplo, orientação e inscrição em programas de transição ou educação pós-escolar em instituições de Ensino Superior, treinamento de preparação para o local de trabalho para desenvolver habilidades sociais e vida independente, instrução em autodefesa, entre outras (Johnson, 2020).

Seguidamente, em 2015 houve a aprovação da Lei *Every Student Succeeds Act* (PL 114-95 – em português, Todo Estudante Consegue). Ela determina que todos os estados tenham avaliações de desempenho acadêmico para todos os estudantes, realizadas da terceira à oitava séries e uma vez no Ensino Médio. Essas avaliações devem orientar os estudantes no processo de ingressar no Ensino Superior ou em um emprego remunerado. A lei estabeleceu ainda que os estados devem acompanhar a taxa de estudantes com deficiência matriculados em cursos superiores. E, pela primeira vez, deliberou sobre a possibilidade de um diploma alternativo voltado unicamente para os estudantes com deficiência cognitiva mais significativa, que é considerado apropriado para a contagem das taxas de graduados com deficiência (Johnson, 2020).

O que se observa, portanto, é que o resultado da legislação federal nas últimas décadas tem sido uma importante estrutura utilizada com a finalidade de orientar as ações estaduais e locais em favor de jovens com deficiência e suas famílias, enquanto se preparam para deixar as escolas e entrar na vida adulta. Um dos grandes desafios atualmente é integrar e alinhar os requisitos de serviço de transição da Idea 2004 com outras legislações federais e emendas, que

juntas formam um quadro de políticas baseado em resultados, destinado a apoiar os jovens na transição da escola para a vida adulta (Johnson, 2020).

Nos Estados Unidos, existe uma série de programas e oportunidades disponíveis que podem ser aplicados no PEI para preparar o estudante para a vida adulta independente. De acordo com Colleen *et al.* (2020), um PEI de transição eficaz precisa conciliar as atividades acadêmicas e os aspectos relacionados à transição. Por se tratar de percursos individuais e únicos, é essencial que esse planejamento seja individualizado com base em cada estudante. A primeira etapa desse processo é a avaliação. As informações resultantes da avaliação são empregadas para orientar o processo do PEI de transição. Na avaliação são identificadas as preferências e interesses dos estudantes, bem como pontos fortes e necessidades que serão utilizados para estabelecer os resultados pós-escolares mensuráveis, definição das metas e serviços de transição necessários. Após, o PEI de transição pode ser implementado, acompanhando o progresso até que o estudante conclua o Ensino Médio ou não mais utilize os serviços de transição.

As abordagens de planejamento centradas na pessoa são uma possibilidade utilizada na avaliação para colocar o estudante no centro do processo de planejamento de transição. O planejamento centrado na pessoa auxilia os estudantes a estabelecerem uma visão otimista do futuro e conta com o apoio de uma rede nesse processo, como a família e amigos. Esse formato de avaliação oferece o elemento primordial para o planejamento de transição, a visão do futuro. Esse processo inicia-se com o estudante apresentando uma visão de como espera que seja seu futuro e o estabelecimento de passos para alcançar o objetivo (Colleen *et al.*, 2020).

Muitas dessas oportunidades de educação e treinamento envolvem conexões formais ou informais entre agências de educação, reabilitação profissional, emprego, treinamento, serviços sociais e serviços de saúde. Portanto, é fundamental que estudantes e jovens com deficiência, juntamente da família e equipe profissional, examinem os programas para averiguar quais deles podem auxiliar melhor o estudante com deficiência a alcançar seus objetivos após a escola.

Após a compressão sobre a organização dos programas de transição pós-escolar nos Estados Unidos, veremos, a seguir, como o contexto brasileiro vem tratando os programas de transição para a vida adulta independente para pessoas com deficiência intelectual.

### **2.3 DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO EM CONTEXTOS ESCOLARES E PÓS-ESCOLARES: DEMANDAS DO CONTEXTO BRASILEIRO**



O processo de transição de jovens para a fase adulta ainda é um desafio no Brasil, ainda mais no que diz respeito à escolarização da pessoa com deficiência, à vida pós-escolar e à inserção no trabalho. São poucos os programas oficiais implementados, assim como as pesquisas na área, para acompanhar e orientar o processo de transição como forma de ajudar na autonomia desses estudantes na vida pós-escolar (Redig, 2014; Redig *et al.*, 2018). Estudos já realizados indicam algumas atividades desenvolvidas principalmente nas escolas especiais, por exemplo, por meio de oficinas visando à preparação profissional. Uma das críticas postas a esse modelo diz respeito à exigência de escolarização mínima para ocupar um posto de trabalho e o fato de que as oficinas muitas vezes são ambientes alienantes da realidade dos contextos de trabalho e desestimuladores (Furtado, 2013; Redig, 2014).

A Política Brasileira da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) prevê uma educação que desenvolva a participação social e proponha a inserção de pessoas com deficiência no trabalho. No entanto, identificamos no contexto escolar atual a necessidade de fornecer mais recursos para apoiar professores e pais de estudantes com deficiência intelectual, para dar-lhes a oportunidade de empreender um foco mais assertivo na transição para a vida adulta independente. De acordo com Redig *et al.* (2018, p. 3), “apesar de vários aparatos legais existentes no Brasil, referentes à colocação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, ainda há poucos estudos que discutem a escola como um caminho de inclusão social e laboral”.

Nesse sentido, a ausência de uma diretriz específica na legislação, orientando como esses serviços poderiam ser organizados e implementados no contexto escolar, não favorece o desenvolvimento de processos que poderiam assegurar o apoio adequado, além de não preparar os estudantes com deficiência intelectual para que a transição para a vida adulta independente lhes dê as mesmas oportunidades que seus pares sem deficiência, em relação à inclusão social e à inserção no mercado de trabalho.

Em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência – LBI (Brasil, 2015). A LBI reafirma o direito à educação e aos sistemas inclusivos de ensino em todos os níveis e ao aprendizado ao longo de toda a vida. Também é garantido à pessoa com deficiência o direito ao trabalho, de sua escolha e em ambiente acessível e inclusivo, e em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, tendo como princípio de políticas públicas de trabalho e emprego a promoção e a garantia de condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho (Brasil, 2015).

Em 2020, foi promulgado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo

da Vida (Brasil, 2020), com o propósito de substituir a política vigente até então, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Alvo de críticas pela sociedade civil e pesquisadores da área, o decreto foi julgado pela Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590, do Supremo Tribunal Federal, e foi suspenso. O referido decreto apresentou-se como um retrocesso principalmente no que tange aos direitos educacionais das pessoas com deficiência, pois validou a segregação dos estudantes com deficiência em escolas especializadas, sendo contrário à inclusão no sistema regular de ensino.

Após a revogação o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva retomou em 2023 a Política da Educação Especial, com o desenvolvimento do Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Para tanto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), viabilizará recursos de mais de R\$ 3 bilhões para que os estudantes possam ter mais acesso, permanência, participação e aprendizagem no contexto de escolas comuns, além de oferecer oportunidades de formação inicial e continuada de educadores (Brasil, 2023).

### **2.3.1 A transição para a vida adulta independente das pessoas com deficiência: panorama das pesquisas brasileiras**

Considerando a importância de conhecer como as pesquisas sobre a temática de transição para a vida adulta independente para jovens com deficiência intelectual vêm sendo desenvolvidas no contexto brasileiro, foi realizada uma revisão da literatura. As buscas foram feitas de modo sistemático na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, sendo utilizada a combinação dos descritores “transição para a vida adulta” e “deficiência intelectual”, na língua portuguesa.

Inicialmente foram encontrados 222 estudos na Capes e 6 estudos na BDTD; após a leitura dos resumos foram excluídas as pesquisas repetidas ou cuja temática não se inter-relacionava com a do presente estudo, tais como: transição para a vida adulta de pessoas sem deficiência intelectual, transição para a vida adulta e trabalho ou capacitação para o trabalho, transição para a vida adulta e análise sociodemográfica, transição para a vida adulta em famílias de classes populares, entre outros. O resultado, portanto, foi composto de uma tese, quatro dissertações e um artigo, publicados entre 2016 e 2021, que serão apresentados na sequência.

Quadro 5 – Estudos sobre a transição para a vida adulta de pessoas com deficiência intelectual realizados no Brasil.

<b>AUTOR(A)(S)</b>	<b>LOCAL DA PESQUISA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>	<b>RESULTADOS</b>
B. J. S. Lopes (2016)	Centro universitário no interior do estado de São Paulo	Analisar os efeitos de um Programa de Transição para a Vida Adulta no ambiente universitário que tem como finalidade propiciar experiências de aprendizagem para a vida dos jovens com Deficiência Intelectual (DI).	Quatro estudantes com DI, sendo dois do gênero masculino e dois do feminino, com idade variando entre 18 e 26 anos.	Os resultados indicaram desempenho satisfatório dos participantes, com aumento gradual no nível de independência nas disciplinas relacionadas a aprendizagens ao longo da vida; emprego; atividades de vida diária; e vida social. Em relação às disciplinas regulares, três estudantes obtiveram média mínima prevista ou acima dela, e apenas um estudante apresentou dificuldades.
A. C. Carvalho E. M. Fernandes (2018)	Escola Especial pertencente à rede de ensino Faetec, localizada no Rio de Janeiro	Estruturar um modelo de aplicação do Plano Individualizado de Transição (PIT) para a vida adulta, para estudantes com deficiência intelectual, com vistas à inclusão laboral.	Três especialistas na área da Educação Especial, atuantes na área da inclusão laboral com jovens e adultos com deficiência intelectual em fase de transição para a vida adulta que tinham conhecimento teórico sobre PIT mas sem conhecimentos aplicados na prática.	Verificou-se que o PIT é um instrumento que favorece o despertar vocacional, bem como uma ferramenta que introduz rotinas laborais, contribuindo para a aquisição de conhecimentos e cumprimento de regras, deveres sociais e laborais essenciais ao exercício de uma determinada atividade, como cumprimento do horário, tarefas, higiene e segurança.
L. C. O. Luiz (2020)	Duas escolas, nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos da	Analisar a contribuição de programas de transição para a vida pós-escolar para a inclusão de estudantes com	Uma professora e uma coordenadora de cada escola, três familiares e todos os estudantes participantes dos	Constatou-se que o modelo de concepção da deficiência expresso nas escolas é o clínico-terapêutico, que orienta as práticas pedagógicas de

	Educação Básica e Educação Especial, em Curitiba, que ofertam programas de transição para a vida pós-escolar	deficiência intelectual no contexto das políticas e práticas de educação inclusiva.	programas de transição para a vida pós-escolar.	ambas as escolas, e que apresentam currículos engessados, sem a utilização acadêmica e efetiva do Plano Educacional Individualizado (PEI) e de metodologias adequadas para atender os aspectos educativos dos estudantes e a idade cronológica dos estudantes.
E. P. Alles (2020)	Uma escola de Ensino Fundamental na modalidade de Educação Especial da rede estadual do Paraná	Elaborar, implementar e avaliar o desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores sobre a temática de saúde e segurança com enfoque no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual.	Doze estudantes de duas turmas de unidade ocupacional de culinária, com faixa etária variando de 16 a 38 anos, e duas professoras.	Os resultados indicaram mudanças nas práticas de ensino das professoras após a implementação do programa, o que contribui para a aprendizagem dos estudantes. Além disso, houve diminuição dos índices de apoio dos estudantes não apenas no domínio de Saúde e Segurança, como nas demais atividades adaptativas que contribuem para a transição para a vida adulta, como as atividades de emprego e sociais.
V. C. S. Pinheiro (2020)	Uma escola do Ensino Fundamental da Rede Faetec no Rio de Janeiro	Investigar as possibilidades da aplicação do Plano Individualizado de Transição (PIT) no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Uma estudante de 18 anos de idade com Síndrome de Down, matriculada no 9º ano. E os participantes secundários foram duas professoras de Educação Especial que atuavam na Tutoria Pedagógica e no Laboratório de Aprendizagens, além da responsável pela estudante.	A implementação do PIT no contexto do AEE contribuiu para a inclusão da estudante na escola, além de prepará-la para a vida pós-escolar, uma vez que as atividades eram planejadas visando alcançar não só a aquisição das habilidades laborais, mas também para a vida.

<p>V. Nascimento (2020)</p>	<p>L. Duas escolas da rede municipal de ensino e o Centro de Atendimento Educacional Especializado do município de Queimados no estado do Rio de Janeiro</p>	<p>Desenvolver e implementar uma formação em serviço para docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no que concerne ao processo de transição da escola para uma vida independente para estudantes com deficiência intelectual da Educação de Jovens e Adultos (EJA).</p>	<p>Seis professoras da rede municipal de ensino, das quais cinco atuavam no AEE e uma no Centro de Atendimento Educacional Especializado, com estudantes com deficiência intelectual da EJA.</p>	<p>Os resultados demonstraram que a proposta da formação continuada em serviço é uma possibilidade de melhorar a qualidade da atuação docente e conseqüentemente o processo de inclusão dos estudantes, apesar de ser insuficiente para erradicar todas as dificuldades encontradas pelos professores. O PIT pode auxiliar o processo de planejamento das professoras dos estudantes em período de transição que frequentam o AEE, apesar de os professores relatarem falta de autonomia para sua implementação.</p>
-----------------------------	--	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados do estudo de Lopes (2016) indicaram desempenho satisfatório dos participantes, com aumento gradual no nível de independência nas disciplinas relacionadas a aprendizagens ao longo da vida, emprego, atividades de vida diária e vida social. Em relação às disciplinas regulares, três estudantes obtiveram média mínima prevista ou acima dela, e apenas um estudante apresentou dificuldades.

Carvalho e Fernandes (2018) apontam nos resultados da sua pesquisa que, na perspectiva dos professores, o modelo do Plano Individualizado de Transição (PIT) é adequado para cada fase da vida profissional da pessoa com deficiência e que esse modelo poderia ser adotado pelos professores para implementar o processo de transição. Além disso, o PIT funciona como elo entre a escola e a sociedade, uma vez que pode promover a transição para a vida adulta e potencializar uma possível inserção profissional, articulando a formação acadêmica com a formação profissional em situações reais de aprendizagem.

Em relação à análise das atividades desenvolvidas pelas escolas sobre a transição para a vida pós-escolar, os resultados de Luiz (2020) indicaram a ausência de programa ou atividades de apoio desenvolvidos nas práticas educacionais para promover a inclusão profissional e social dos estudantes. As práticas pedagógicas de ambas as escolas estudadas são rígidas, com currículos engessados, sem a utilização acadêmica e efetiva do Plano Educacional Individualizado (PEI) e de metodologias adequadas para atender os aspectos educativos dos estudantes e a idade cronológica (Luiz, 2020).

Nesse sentido, Alles (2020) ressalta a necessidade de promover formação continuada para os professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual em transição para a vida adulta independente. Além disso, os princípios do Currículo Funcional Natural podem auxiliar o processo de transição para a vida adulta independente junto a jovens com deficiência intelectual.

De acordo com Pinheiro (2020), o PIT é uma possibilidade para trabalhar a transição para a vida adulta independente e pode ser desenvolvido a partir do contexto do AEE e articular com outras disciplinas do currículo. O PIT pode promover a conscientização de carreira com uma melhor compreensão dos desejos e aptidões do estudante, além de preparar para a vida pós-escolar. A autora também destaca a importância de ouvir os estudantes e a família para planejar o processo educacional e a necessidade de repensar o percurso formativo dos estudantes com deficiência intelectual, ressignificando os processos de diferenciação curricular e individualização do ensino no contexto da escola comum.

Nessa mesma direção, Nascimento (2020) defende a formação em serviço para docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no que concerne ao processo de transição

da escola para uma vida independente para estudantes com deficiência intelectual da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse processo deve ser organizado a partir da escuta e do conhecimento da realidade e das necessidades dos professores e apresentar outras estratégias de ensino, como o Plano Individualizado de Transição (PIT). Todavia, embora o PIT seja um relevante instrumento para auxiliar o processo de planejamento pelas professoras no período de transição que frequentam o AEE, constatou-se a falta de autonomia de alguns docentes, uma vez que o PIT não é um documento oficial em alguns municípios. Não existe, no entanto, impedimentos legais para a incorporação dele no planejamento do AEE.

Os estudos citados destacam ainda a necessidade de novas pesquisas na área, uma vez que são poucos os estudos empíricos que discutem as práticas desenvolvidas envolvendo o processo de transição para a vida adulta independente no Brasil para as pessoas com deficiência intelectual. Nesse sentido, esses estudos mostram que há um desconhecimento sobre as potencialidades dos jovens com deficiência intelectual.

O PIT é parte importante do PEI, a ser implementada nos anos finais da escolarização obrigatória, visando a inclusão social e laboral da pessoa, e consiste em uma alternativa para favorecer a superação de algumas das dificuldades da transição da escola para o trabalho por parte de pessoas com deficiência. Nesse sentido, é importante considerar um currículo diferenciado, capaz de abranger as capacidades e potencialidades individuais de cada educando (Carvalho; Fernandes, 2018). A proposta de um PIT também é defendida por Redig, Mascaro e Estef (2016) e Redig (2019), que apontam esse documento como norteador das metas e ações necessárias que deverão ser efetivadas para preparar o estudante para a inserção no mercado de trabalho.

Analisando as possibilidades de efetivação do PIT no contexto brasileiro, Redig (2019) recomenda que esse processo se inicie quando o estudante completar 14 anos de idade, ou antes se necessário, e que o AEE implemente o plano em parceria com a família e o estudante, potencialize o desempenho do estudante e estabeleça metas que lhe permitirão atingir o sucesso após a escola, incluindo experiências de vida, sociais e vocacionais com o currículo acadêmico.

Dessa forma, o AEE na sala de recursos multifuncional pode ser um espaço organizado para o planejamento e desenvolvimento de habilidades para uma vida adulta independente após a escolarização. “A elaboração de planos individualizados é uma estratégia para organizar e normatizar a prática pedagógica e auxiliar os docentes nas ações do cotidiano escolar e no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência” (Redig, 2021, p. 11).

O AEE no formato atual precisa ser repensado, especialmente para os estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, pois esses espaços podem ser oportunos para o

desenvolvimento de habilidades que são importantes para o funcionamento independente na vida adulta, a inserção social, o planejamento da carreira e preparação para o trabalho. O AEE no contexto da EJA requer, de acordo com Haas (2015, p. 351), “ações específicas, que contemplem os tempos pedagógicos de cada um dos níveis e modalidades de ensino que os sujeitos estejam cursando”.

Em relação ao AEE, a política de Educação Especial no Brasil privilegia o modelo ofertado por meio do suporte extraclasse, em regime de contraturno, nas Salas de Recursos Multifuncionais, com professores especializados. Embora essa seja a configuração mais presente no contexto nacional, alternativas também podem ser implementadas pelos espaços educacionais, como o ensino itinerante, consultoria colaborativa e ensino colaborativo, que podem ampliar o alcance dos estudantes ao serviço especializado e favorecer a sua inclusão nas classes regulares de ensino.

### **2.3.2.1 Contribuições do professor no processo de transição para a vida adulta independente de pessoas com deficiência intelectual**

Um aspecto importante do processo de transição para a vida adulta independente das pessoas com deficiência intelectual são as oportunidades educacionais. Nesse sentido, garantir o acesso contínuo à aprendizagem ao longo da vida é uma parte significativa para promover a inclusão e participação social. A *Declaração de Incheon: Educação 2030* aborda a aprendizagem ao longo da vida como um aspecto central e orientador, como forma de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Brasil, 2016, p. iii). Dessa maneira, espera-se que:

Todas as faixas etárias, inclusive os adultos, deveriam ter oportunidades de aprender e de continuar a aprendizagem. Começando no nascimento, a aprendizagem ao longo da vida para todos, em todos os contextos e para todos os níveis educacionais, deveria estar embutida nos sistemas educacionais por meio de estratégias e políticas institucionais, programas adequadamente financiados e parcerias robustas em âmbitos local, regional, nacional e internacional. Isso requer a oferta de caminhos de aprendizagem e pontos de entrada e reingresso múltiplos e flexíveis para todas as idades, em todos os níveis educacionais, laços mais fortes entre estruturas formais e não formais, além do reconhecimento, validação e acreditação do conhecimento, de habilidades e de competências adquiridas por meio da educação não formal e informal.

A educação ao longo da vida também inclui o acesso equitativo e mais abrangente a uma educação técnica e profissional de qualidade, assim como à educação superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia da qualidade e relevância (Brasil, 2016, p. 33).

A Declaração de Incheon assume o compromisso de proporcionar oportunidades educacionais ao longo da vida para todas as pessoas, garantindo um ensino de qualidade em



todos os níveis da educação, de forma equitativa. Além disso, prevê itinerários de aprendizagem mais flexíveis e a validação e a certificação do conhecimento e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal. Também assume o compromisso de garantir que todos atinjam níveis básicos em alfabetização e matemática, tenham oportunidades para aprendizagem, educação e formação na vida adulta. No entanto, a Declaração não especifica ações destinadas para o processo de inclusão das pessoas com deficiência (Brasil, 2016).

Em vista disso, é importante considerar um ensino que compreenda os aspectos singulares e individuais característicos da humanidade e que crie possibilidades para o desenvolvimento de todos os estudantes dentre os inúmeros meios para a aprendizagem existentes. Em relação aos estudantes com deficiência intelectual, cabe destacar que eles apresentam especificidades, mas que os objetivos educacionais não podem ser diferentes daqueles dos estudantes sem deficiência. Espera-se também que as ações educacionais não sejam estabelecidas tendo como parâmetro expectativas de aprendizagem limitadas, isso não significa também “ignorar as especificidades da condição orgânica e idealizar a deficiência, admitindo que todos podem aprender tudo ou qualquer coisa, em determinado tempo/momento, desconsiderando as condições e a história de cada pessoa” (Dainez; Smolka, 2019, p. 14). Nessa perspectiva, a função social da escola “não se resume à socialização/convivência; relaciona-se, sim, ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento valorizado, condição de desenvolvimento cultural orientador da personalidade” (Dainez; Smolka, 2019, p. 14).

Dessa maneira, os professores possuem papel primordial na oferta de uma educação inclusiva e ao longo da vida. O papel dos professores de Educação Especial tem sido ampliado nas últimas décadas, incluindo, atualmente, o desenvolvimento de serviços e o planejamento de transição (Li; Bassett; Hutchinson, 2009; Simonsen; Morningstar; Dojonovic, 2020). Para a construção do PIT, por exemplo, é fundamental que os professores estejam capacitados. A implementação do PIT é uma forma efetiva de individualização e acessibilidade pedagógica, por meio de um processo colaborativo (Redig, 2021).

Os profissionais que atuam na transição trabalham com estudantes com diferentes deficiências e necessidades de apoio, de forma que a preparação desses profissionais deve ser organizada considerando as competências fundamentais referentes à transição (Simonsen; Morningstar; Dojonovic, 2020), para planejar e implementar práticas baseadas em evidências que possam promover resultados bem-sucedidos no processo de transição dos estudantes com deficiência (Test *et al.*, 2009; Mazzotti; Test; Mustian, 2014; Simonsen; Morningstar; Dojonovic, 2020).

Atualmente existe um consenso em relação aos benefícios da inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares quanto aos resultados da transição, o que enaltece o desenvolvimento de práticas inclusivas (Test *et al.*, 2009; Mazzotti; Test; Mustian, 2014; Simonsen; Morningstar; Dojonovic, 2020). As práticas inclusivas podem ser mais bem desenvolvidas quando educadores e demais membros da equipe escolar envolvidos com o processo da transição planejam, implementam e avaliam colaborativamente o processo de transição, o que requer o trabalho da escola junto também das agências envolvidas.

Espera-se que os professores que atuam na transição estejam preparados para: (a) desenvolver e implementar oportunidades de emprego na escola; (b) identificar e disponibilizar recursos nos níveis da escola e da comunidade para garantir oportunidades de emprego para os estudantes; e (c) desenvolver parcerias com empregadores e parceiros comunitários para facilitar experiências de trabalho fora da escola para estudantes com deficiência (Test *et al.*, 2009; Mazzotti; Test; Mustian, 2014).

Além disso, de acordo com Simonsen, Morningstar e Dojonovic (2020), recomenda-se que os professores que atuam na transição de estudantes com deficiência tenham competências para preparar os estudantes para o Ensino Superior e o desenvolvimento de carreira para melhorar a preparação. Dessa forma, os programas de preparação para os educadores de transição devem incluir modelos e serviços que viabilizem a condução para a universidade e o emprego. Além disso, devem apoiar professores de Educação Especial que atuam no Ensino Médio na transição para cooperarem com os demais professores nesse processo, no suporte para incorporar metas individualizadas para os estudantes, que envolvem o acompanhamento acadêmico e o contexto externo da escola (Simonsen; Morningstar; Dojonovic, 2020).

Além disso, os programas de preparação de educadores para a transição devem incorporar conhecimentos e habilidades com altas expectativas para estudantes com deficiências, proporcionar oportunidades de aprendizagem autênticas, coaching, feedback e avaliação, com foco na equidade, no acesso e na competência cultural, discutidos a seguir.

As oportunidades de aprendizagem autênticas referem-se à possibilidade de os educadores em formação aplicarem seus conhecimentos e habilidades sobre transição com os estudantes na sala de aula e comunidade. Os educadores em formação também adquirem habilidades para dar feedbacks de desempenho, coaching e realizar avaliações significativas. A equidade na formação significa incluir novas possibilidades de preparação para os professores, como formação on-line ou mista, ampliando, assim, o alcance a mais pessoas, e tecnologias e ferramentas de aprendizado on-line para criar experiências dinâmicas e significativas. A competência cultural adquire um carácter relevante em todo o processo educacional, mas

especialmente para os estudantes em idade de transição, uma vez que os aspectos culturais, como os hábitos, o idioma, questões de identidade, se relacionam diretamente com as experiências dos estudantes e suas famílias, e a compreensão se torna essencial para prover os apoios adequados (Simonsen; Morningstar; Dojonovic, 2020).

A formação de professores no Brasil, no que tange à Educação Especial, tem sofrido diversas transformações nos últimos anos; essas mudanças buscaram principalmente garantir a preparação dos professores para a inclusão educacional das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Algumas dessas ações iniciaram nos anos 1970, quando os cursos de Pedagogia passaram a oferecer uma habilitação em Educação Especial em áreas específicas da deficiência (Mazzota, 1993). Essas habilitações foram encerradas em 2006 por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006).

A partir da resolução, a formação de professores de Educação Especial passou a ser realizada por cursos de Licenciatura em Educação Especial e/ou nos cursos de aperfeiçoamento. A resolução permitiu maior diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação, e com isso “A ampliação de funções permitiu que cada instituição constituísse a matriz curricular relacionada ao contexto cultural, político e social, assim como vinculasse a formação dos pedagogos às possibilidades administrativas e de recursos humanos disponíveis na instituição” (Hobold *et al.*, 2009, p. 162).

Constata-se a partir dos anos 2000 a criação de cursos de licenciaturas em Educação Especial em algumas universidades públicas e privadas. A Resolução CNE/CEB 2/2001 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, no artigo 18, definiu dois tipos de professores que podem atuar com os estudantes público-alvo da Educação Especial: o “professor capacitado” e o “professor especializado”.

§ 1º São considerados professores capacitados [...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001).

Uma nova mudança surge no ano de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), promovendo a inclusão dos estudantes nas classes regulares e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No que tange à formação dos professores de Educação Especial, esta pode ocorrer por meio de

cursos de formação continuada propostos pelo próprio Ministério da Educação ou por Secretarias de Educação dos estados e municípios brasileiros. Para tanto,

o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008, p. 17-18).

De acordo com Vaz e Garcia (2016), o professor do AEE assume um caráter generalista no que diz respeito a sua atuação, entretanto, a sua formação carrega traços do professor especializado nas deficiências. “Dessa forma, podemos sugerir que ele é um profissional reconvertido para atuar no modelo de Educação Inclusiva promovido pelas políticas educacionais atuais, mas que guarda aspectos da concepção de EE pautada na deficiência” (Vaz; Garcia, 2016, p. 55). Ainda nessa direção, Michels (2017) destaca que historicamente a formação de professores de Educação Especial é marcada por ambiguidades.

Estas estão presentes no locus e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista). Este modelo dualista de formação de professores confirma e consolida estas ambigüidades na formação de professores em geral e expressa, particularmente, o lugar da Educação Especial como subsistema da Educação (Michels, 2017, p. 38).

O Brasil enfrenta vários desafios na formação inicial e continuada dos professores de Educação Especial. Portanto, é necessário maior investimento para a formação desses profissionais, ampliação dos cursos de formação inicial e maior suporte para a formação continuada em serviço. A formação de qualidade assume uma parte fundamental para a transformação do sistema educativo inclusivo e auxilia na resposta para as questões emergentes educacionais. Nesse sentido, faz-se necessário que os professores de Educação Especial sejam preparados para apoiar os estudantes no processo de transição para a vida adulta independente, sejam capazes de desenvolver estratégias de ensino para atender as necessidades dos estudantes, assim como trabalhem de forma colaborativa com os demais professores que atuam em diferentes contextos educacionais.

Por conta da complexidade que o processo de transição para a vida adulta independente tem para as pessoas com deficiências e pela necessidade constante de preparar os professores que atuam nesse campo, além do fato de que no contexto brasileiro os programas e o treinamento de educadores com foco na transição ainda são escassos, este estudo traz como

proposta uma revisão integrativa da literatura internacional para compreender como os programas de transição pós-escolar funcionam em diferentes contextos, buscando propiciar, assim, subsídios para o planejamento e para que os serviços de transição possam vir a ser implementados no contexto brasileiro, tendo como referência práticas bem-sucedidas que estão sendo desenvolvidas.

Em relação ao processo de transição para a vida adulta independente, o papel da escola é crucial, mas não é direcionado para a obtenção de empregos para os estudantes, e sim garantir e prover medidas educativas por meio de Programas Educativos adequados e articulados com Planos Curriculares, considerando as especificidades dos estudantes e atendendo as demandas do contexto atual em que os estudantes estão inseridos (Fânzeres, 2017). Nessa direção, Canha (2015) discorre que o papel da escola deve ser o de promover competências que correspondam às necessidades da vida adulta dos estudantes. Para esse fim, é importante que o currículo dos anos finais da escolarização obrigatória inclua programas direcionados com os propósitos de transição, considerando as diferentes possibilidades de atividades para a vida pós-escolar, como o emprego e o Ensino Superior.

Assim, “O processo para promover a transição incluiria, sim, a participação e coordenação entre programas escolares, serviços de adultos e redes de suportes na comunidade” (Canha, 2015, p. 12). Corroborando essa perspectiva, Redig, Mascaro e Estef (2016) ponderam que

a escola tem um papel fundamental no oferecimento de recursos para facilitar o processo de transição da vida do jovem estudante para a de trabalhador adulto. O ideal é que esse percurso fosse iniciado ainda na própria escola, por meio de programas que oportunizem situações de experiências de trabalho, informações e adquira habilidades laborais e sociais (Redig; Mascaro; Estef, 2016, p. 4).

Segundo Correia (2005), a escola e os professores desempenham uma função essencial no processo de concretização da educação inclusiva. Para tanto, é fundamental garantir que os professores tenham formação que possibilite atender as diferentes necessidades educativas dos estudantes. A diversidade é um aspecto central e desafiador para os professores, que demanda uma mudança de perspectiva sobre a forma como vem ocorrendo a inclusão. Um dos grandes desafios, nesse processo, é a maneira como se pensa a diferença e como a escola e os professores podem implementar pedagogias diferenciadas para os estudantes com deficiência. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) enfatiza que a formação inicial ou continuada de professores deve contemplar os aspectos da educação inclusiva e das necessidades educativas específicas dos estudantes, pois pondera que a formação dos professores é um fator essencial para a promoção de atitudes positivas relacionadas à inclusão.

A necessidade de formação continuada dos professores com foco na transição para a vida adulta independente de estudantes com deficiência intelectual também é uma temática emergente no contexto brasileiro (Luiz, 2020; Alles, 2020; Pinheiro, 2020; Nascimento, 2020). O consenso entre os estudos indica a dificuldade dos professores especialistas em apoiarem o processo de transição e de desenvolver um Plano Individualizado de Transição (PIT) para a vida adulta independente. Entre os problemas encontrados pelos pesquisadores está a ausência de uma educação focada na vida pós-escolar, o que inclui a preparação para o trabalho, independência, autonomia e participação social e na comunidade dos estudantes, entre outros aspectos os quais se espera que o adulto possa desenvolver e ocupar.

Além disso, muitas vezes as práticas pedagógicas direcionadas a esses estudantes não favorecem o desenvolvimento de novas habilidades e competências importantes para a vida adulta independente. Nota-se dificuldade dos professores em desenvolver um planejamento centrado no estudante, com base em seus interesses, pontos fortes e aspirações vocacionais. Acrescenta-se, ainda, que a formação inicial e continuada dos professores muitas vezes está aquém do desejado, além dos problemas existentes no sistema educacional brasileiro.

A tarefa do planejamento da transição é coletiva e envolve diferentes agentes. Entretanto, muitas vezes os professores de Educação Especial acabam assumindo uma atuação mais ampla. Uma vez iniciado o planejamento da transição, os papéis dos professores de Educação Especial, estudantes e famílias mudam no decorrer do processo. Juntos – escola, famílias e estudantes – podem trabalhar para o melhor resultado possível para um futuro de sucesso para estudantes com deficiência. Para Li, Bassett e Hutchinson (2009), é essencial que os professores usem suas competências de transição para organizar o processo de planejamento e envolver a todos no decorrer desse processo. Todavia, Johnson (2020) afirma que muitos profissionais atuam na área sem o nível de conhecimento e habilidades necessários para a transição. Existe uma lacuna nos programas de treinamento oferecidos por algumas universidades, que desenvolvem a formação em linhas disciplinares; no entanto, o próprio princípio da transição é multidisciplinar na prática.

Lopes *et al.* (2017) desenvolveram um estudo com o objetivo de analisar e refletir acerca das percepções dos professores sobre o processo de transição para a vida adulta independente dos estudantes com necessidades educativas especiais, na escola inclusiva. Participaram da pesquisa 35 professores de escolas portuguesas, que responderam a um questionário do tipo escala Likert de 4 pontos. Os resultados demonstraram uma atitude positiva dos professores no processo de inclusão e transição para a vida adulta independente. Os professores destacaram o esforço que realizam para que o processo seja bem-sucedido. Todavia, foi possível constatar

também escassez de recursos físicos, humanos, materiais, além do pouco apoio das entidades envolvidas.

Em outro estudo, realizado por Li, Bassett e Hutchinson (2009), o objetivo era investigar as perspectivas dos educadores especiais envolvidos no processo de transição, sendo eles: os coordenadores de transição, os professores de Educação Especial e aqueles que exercem ambas as funções nas escolas. Para tanto, realizaram um survey com um total de 343 educadores especiais que atuavam no Ensino Médio dos Estados Unidos. Os resultados indicaram que os professores que atuavam como professor e coordenador estavam mais envolvidos e desenvolviam serviços mais adequados no processo de transição do que aqueles que assumiam apenas uma das funções – de professor ou de coordenador. Entretanto, a responsabilidade pela prestação de serviços de transição recaía sobre os coordenadores de transição. O envolvimento de educadores especiais nos serviços de transição é essencial para melhores resultados na vida pós-escolar de estudantes com deficiência. Outro resultado foi a necessidade de melhorar a formação inicial dos educadores especiais para prepará-los para desenvolver habilidades e conhecimento de colaboração em programas de transição pós-escolar. Os aspectos da formação devem incluir também a discussão sobre o papel e as responsabilidades do professor de Educação Especial no planejamento da transição para o alcance dos resultados pós-escolares.

A necessidade de investimentos em formação dos professores sobre a transição, assim como maior disponibilidade e colaboração de todos os professores com a comunidade escolar, para definir responsabilidades e acompanhar o processo de transição, também são fatores apontados por outros estudos (Fânzeres, 2017). Em geral, os professores juntamente da equipe escolar assumem diferentes responsabilidades para desenvolver práticas de transição assertivas. Essas atividades incluem avaliação de transição, planejamento, instrução, colaboração entre agências, bem como desenvolvimento de trabalho em colaboração. Consequentemente, ao integrar funções relacionadas à transição, os professores assumem responsabilidades envolvendo atividades que requerem colaboração interinstitucional para o desenvolvimento do trabalho relacionado à transição. Na verdade, muitos professores de Educação Especial ainda necessitam de mais conhecimentos sobre as habilidades de transição e a responsabilidade de cada agente nesse processo (Li; Bassett; Hutchinson, 2009).

Pesquisas indicam que os profissionais que atuam na transição não se sentem capacitados para planejar e desenvolver atividades apropriadas que possam garantir êxito na transição dos estudantes (Li; Bassett; Hutchinson, 2009; Simonsen; Morningstar; Dojonovic, 2020). Alguns professores de Educação Especial podem se sentir preparados para planejar a transição, mas afirmam não terem competências suficientes para desenvolver práticas eficazes

e, assim, promover serviços de transição de alta qualidade. O treinamento desempenha uma função importante para os professores implementarem intervenções e serviços especializados. Os professores que participaram de cursos de transição ou de desenvolvimento profissional de transição se sentiam mais preparados e implementaram melhores práticas de transição (Morningstar; Benitez, 2013).

Como vimos do decorrer desta seção, a escola desempenha um aspecto central em um processo de formação mais assertivo dos estudantes com deficiência intelectual para a vida adulta independente. Porém, existe ainda a necessidade de implementar novos processos na organização educacional para proporcionar uma transição para a vida pós-escolar efetiva para os estudantes com deficiência. Um ponto determinante e desafiante desse processo é a preparação dos professores para atuarem especialmente com os estudantes com deficiência intelectual. Nesse sentido, destacamos a necessidade de formação dos professores, uma formação congruente com os reais propósitos da inclusão e que ofereça respostas adequadas para atender os desafios que os estudantes com deficiência intelectual enfrentam à medida que se aproximam da vida adulta. É necessário que os professores que atuam nesse contexto sejam capazes de possibilitar o desenvolvimento de práticas que compreendam as diferenças como potencializadoras, e não limitadoras, que desenvolvam a autonomia e a independência dos estudantes com propósito de alcançar seus objetivos individuais relacionados à vida adulta, nas suas diferentes interfaces.

No capítulo seguinte, apresentamos os aspectos metodológicos do estudo e discorreremos a respeito da revisão de escopo enquanto método de pesquisa aplicável para a pesquisa na área em educação.



### 3. MÉTODO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o delineamento do estudo e o processo metodológico para a realização da pesquisa.

#### 3.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo de revisão de escopo conduzida de acordo com as diretrizes do JBI<sup>12</sup> para revisões de escopo (Peters *et al.*, 2020). O JBI é uma organização internacional de pesquisa em saúde, baseada em evidências, com orientações metodológicas para o desenvolvimento de diferentes tipos de revisão sistemática e revisão de escopo, com uma abordagem ampla e inclusiva de evidências para diversas questões e desenhos de estudos (Aromataris; Munn, 2020).

Os estudos de revisão são importantes em diferentes áreas do conhecimento. Na área educacional, os estudos de revisão são relevantes devido à grande quantidade de pesquisas empíricas realizadas e, portanto, contribuem para sintetizar, avaliar e apontar tendências, fragilidades e analisar criticamente o conhecimento da produção da área. Entre os estudos que examinam a produção acadêmica, alguns têm denominações semelhantes, mas diferentes abordagens. Esses estudos podem ser classificados em dois tipos: revisões que mapeiam e revisões que avaliam e sintetizam (Vosgerau; Romanowski, 2014).

A revisão de escopo é um método útil indicado para sintetizar as evidências, lacunas de conhecimento, mapear a literatura de determinada área, esclarecer conceitos, investigar a conduta de pesquisa ou informar a necessidade de uma revisão sistemática (Munn *et al.*, 2018). A síntese de evidências pode ser definida como “a revisão do que é conhecido da pesquisa existente usando métodos sistemáticos e explícitos para esclarecer a base de evidências” (Gough *et al.*, 2020, p. 2, tradução nossa<sup>13</sup>).

Nesse sentido, Colquhoun *et al.* (2014) propõem a seguinte definição para revisão do escopo:

É uma forma de síntese de conhecimento que aborda uma questão de pesquisa exploratória destinada a mapear conceitos-chave, tipos de evidências e lacunas na pesquisa relacionada a uma área ou campo definido, pesquisando, selecionando e

---

<sup>12</sup> Mais informações podem ser acessadas na página da organização: <https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL>.

<sup>13</sup> Evidence synthesis can be defined as the review of what is known from existing research using systematic and explicit methods in order to clarify the evidence.

sintetizando sistematicamente o conhecimento existente (Colquhoun *et al.*, 2014, p. 1292-1294, tradução nossa<sup>14</sup>).

A revisão de escopo é um tipo de síntese de evidências que pode ser empregada para compreender a extensão do conhecimento em determinado campo ou área emergente, para avaliar, compreender ou para identificar, mapear, relatar ou discutir as características ou conceitos desse campo, independentemente do tipo fonte de dados (isto é, pode incluir pesquisa primária, outras revisões de evidências não empíricas, ou ser aplicada em contextos específicos) (Peters *et al.*, 2020). Os objetivos são direcionados para identificar e analisar lacunas de conhecimento, identificar os tipos de evidências disponíveis em um determinado campo, esclarecer os principais conceitos/definições na literatura, para identificar as principais características ou fatores relacionados a um conceito, examinar como a pesquisa é conduzida em determinado tópico ou campo, como precursor de uma revisão sistemática.

Embora adotem um processo sistematizado e compartilhem um processo similar ao das revisões sistemáticas, as revisões de escopo diferem destas. Revisões de escopo têm como objetivo mapear a literatura sobre uma determinada área e com isso fornecem uma visão geral de todo o material revisado, a partir de um corpo diversificado e relevante da literatura da área. Por outro lado, as revisões sistemáticas têm como objetivo resumir a literatura disponível na área e concentram-se em responder uma questão bem-definida (Arksey; O'Malley, 2005). Uma revisão de escopo pode atender a um desses objetivos ou a um conjunto deles.

Nesse sentido, as revisões de escopo são usadas para explorar a amplitude do conhecimento e os principais conceitos e características de um campo de pesquisa, além de identificar e mapear as principais fontes e tipos de evidências disponíveis (Arksey; O'Malley, 2005; Munn *et al.*, 2018).

Para o desenvolvimento desta pesquisa de revisão de escopo, foi registrado um protocolo de pesquisa na plataforma Open Science Framework<sup>15</sup>. Trata-se de um processo obrigatório e importante para as revisões sistemáticas e de escopo, pois possibilita a transparência do processo, predetermina os objetivos, métodos e como será elaborado o relatório final de pesquisa.

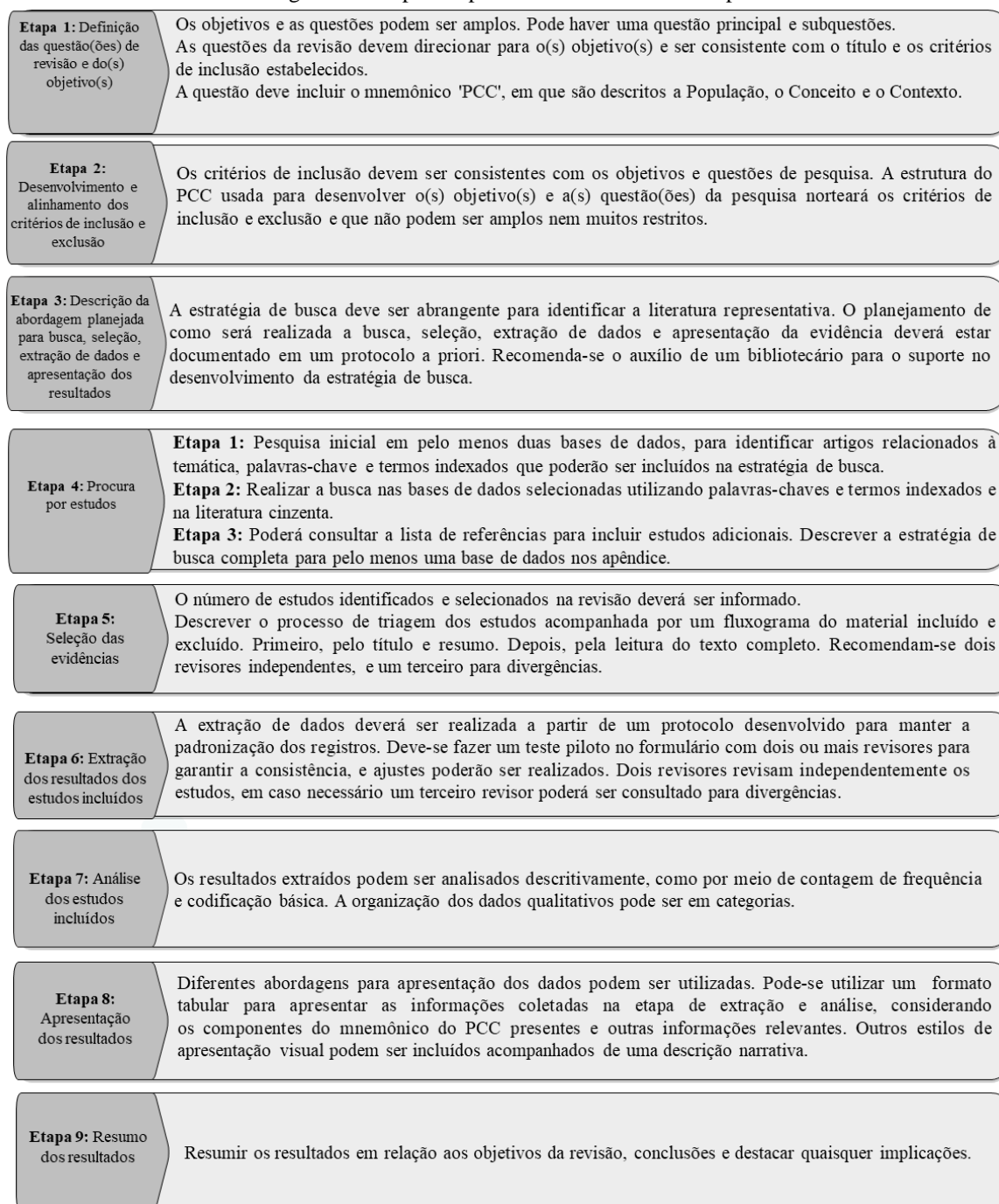
---

<sup>14</sup> A form of knowledge synthesis that addresses an exploratory research question aimed at mapping key concepts, types of evidence, and gaps in research related to a defined area or field by systematically searching, selecting, and synthesizing existing knowledge.

<sup>15</sup> <https://osf.io/ebskd> (DOI: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/EBSKD>).

O processo da revisão de escopo utilizado nesta pesquisa seguiu a estrutura JBI para revisões de escopo (Peters *et al.*, 2020), proposta em 9 etapas, de acordo com a Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Etapas do processo de revisão de escopo.



Fonte: elaborada pela autora com base no JBI.

A seguir detalhamos como foi o desenvolvimento de cada uma das etapas na pesquisa realizada.

### **3.1.1 Etapa 1: Definição das questões de revisão e dos objetivos**

A questão da revisão de escopo da pesquisa incorporou os elementos do mnemônico “PCC”, que significa *População, Conceito e Contexto*, ou seja, isso garantiu que o título da pesquisa e as questões da revisão estivessem em consonância, além de fornecer maior objetividade sobre o foco e o contexto da revisão (Peters *et al.*, 2020).

A população refere-se às características dos participantes as quais são relevantes para abordar as questões de pesquisa do estudo (Peters *et al.*, 2020). Para esta revisão, a população incluída foi adolescente, jovens e/ou adultos, com deficiência intelectual, que participaram de algum programa de transição pós-escolar.

O contexto de desenvolvimento dos programas foi limitado ao ambiente de Ensino Superior. Dessa forma, esta pesquisa procurou responder às seguintes questões de revisão: (a) Tendo como marco a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, qual o panorama internacional sobre programas pós-escolares, no contexto universitário, para pessoas com deficiência intelectual?; (b) Quais e como as habilidades e áreas foram abordadas nos programas de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual?; (c) Quais os efeitos dos programas de transição pós-escolar para as pessoas com deficiência intelectual?; (d) Quais as implicações quanto à aplicação dos programas de transição pós-escolar no contexto da universidade?

Partindo de tais indagações, a presente pesquisa teve como objetivos:

1) Caracterizar o panorama internacional sobre programas de transição pós-escolar, no contexto universitário, para pessoas com deficiência intelectual, tendo como marco inicial a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;

2) Identificar as habilidades e áreas trabalhadas nesses programas e os efeitos na vida das pessoas com deficiência intelectual;

3) Analisar as implicações quanto à aplicação dos programas para as pessoas com deficiência intelectual no contexto da universidade, por meio de uma revisão de escopo, tendo como referência o período de janeiro de 2006 a dezembro de 2022.

### **3.1.2 Etapa 2: Desenvolvimento e alinhamento dos critérios de inclusão e exclusão**

Os critérios adotados para inclusão da literatura nesta revisão foram: (a) ter pelo menos um participante com diagnóstico de deficiência intelectual, podendo estar associado a outra condição de saúde ou do desenvolvimento de natureza permanente; (b) os participantes-alvo do

programa de transição pós-escolar precisavam ser jovens ou adultos com idade entre 15 e 59 anos, período este que contempla a faixa etária de jovens e adultos estabelecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014); (c) o estudo deve apresentar informações relevantes para as questões de pesquisa, descrevendo as principais características do programa de transição pós-escolar (por exemplo, objetivo do programa, duração, modelo totalmente inclusivo, modelo misto/híbrido, modelo separado, conforme Hart *et al.* (2006), principais habilidades ensinadas e/ou componentes de ensino); (d) o estudo ter sido publicado entre janeiro de 2006 e dezembro de 2022, dada a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); (e) o estudo ter sido publicado no idioma inglês ou espanhol e não ter sido realizado no Brasil; e (f) o estudo ter sido publicado em periódicos, artigos e/ou dissertações e teses, com métodos quantitativos, qualitativos e misto, exceto estudos do tipo revisão.

### **3.1.3 Etapa 3: Descrição da abordagem planejada para busca, seleção, extração de dados e apresentação dos resultados**

A estratégia de busca foi abrangente e capaz de identificar a literatura representativa da área.

Para o processo de elaboração e definição da estratégia de busca desta revisão, foi realizado, em agosto de 2021, um treinamento pela autora da tese com o serviço de orientação da Biblioteca Comunitária (BCo) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para esclarecimentos sobre o funcionamento das bases de dados, consulta a thesaurus e uso de operadores booleanos<sup>16</sup> e ferramentas de busca para acesso à informação científica.

### **3.1.4 Etapa 4: Procura dos estudos**

O desenvolvimento e a implementação da estratégia de busca aconteceram em três etapas.

Na primeira etapa, foi realizado o mapeamento dos termos, conforme o PCC. Foi realizada uma busca simples preliminar nas bases Eric e PsycInfo para mapear os descritores/palavras que pudessem compor a expressão final de busca. Foram lidos os títulos e

---

<sup>16</sup> Operadores booleanos são as palavras “AND”, “OR” e “NOT”, que têm por objetivo definir como deve ser feita a combinação lógica entre os termos ou expressões a serem adotados em um sistema de busca.

resumos dos estudos localizados, e foi consultado o thesaurus de ambas as bases de dados. O mapeamento indicou os diferentes termos usados ao longo dos últimos anos para a identificação da população-alvo dos programas de transição pós-escolar do interesse desta pesquisa. Em relação ao mapeamento do conceito, identificaram-se os diferentes termos utilizados para designar os programas de transição pós-escolar. O mapeamento referente ao contexto mostrou os termos informados para indicar a localização do programa de transição pós-escolar.

Tais termos mapeados foram utilizados para desenvolver uma estratégia de pesquisa completa para a PsycInfo, que foi adaptada para as demais bases de dados:

(“intellect\* disab\*” OR “intellect\* development\*” OR “development\* disab\*” OR “learning\* disab\*” OR “intellect\* disorder\*” OR “development\* disorder\*” OR “learning\* disorder\*” OR “cognitive impairment\*” OR “mental retardation\*”) AND (“transition\*” AND “program”) AND (“post-secondary\*” OR “post-secondary\*” OR “postsecondary\*” OR “post-school\*” OR “post school\*” OR “postschool\*” OR “college\*” OR “high-school\*” OR “high school\*” OR “highschool\*” OR “university\*” OR “higher\*”)

Numa segunda etapa, foram realizadas as buscas nas bases de dados, que ocorreram em janeiro de 2023, por meio do acesso da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe)<sup>17</sup> da universidade local. As seguintes bases de dados eletrônicas foram consultadas: Academic Search Premier ASP (EBSCO), Education Resource Information Center (Eric), PsycInfo (APA), CINAHL with Full Text (EBSCO), Web of Science Coleção Principal (Clarivate Analytics) e Scopus (Elsevier). Também realizamos buscas direcionadas na literatura cinzenta por meio do Google Scholar, Global ETD Search e DART-Europe E-thesis. Para as buscas na literatura cinzenta, foram considerados para análise os cem primeiros resultados de cada busca.

A literatura cinzenta é uma fonte de informação não convencional, não comercial, ou seja, não é publicada por um editor oficial e contém diferentes tipos de documentos produzidos por governos, organizações, instituições empresariais etc. (Botelho; Oliveira, 2017). As bases de dados da literatura cinzenta podem ser específicas para determinadas áreas do conhecimento.

Na terceira etapa, foi consultada a lista de referência dos artigos incluídos, para seleção de estudos adicionais relevantes e referentes ao propósito da pesquisa.

### **3.1.5 Etapa 5: Seleção das evidências das pesquisas**

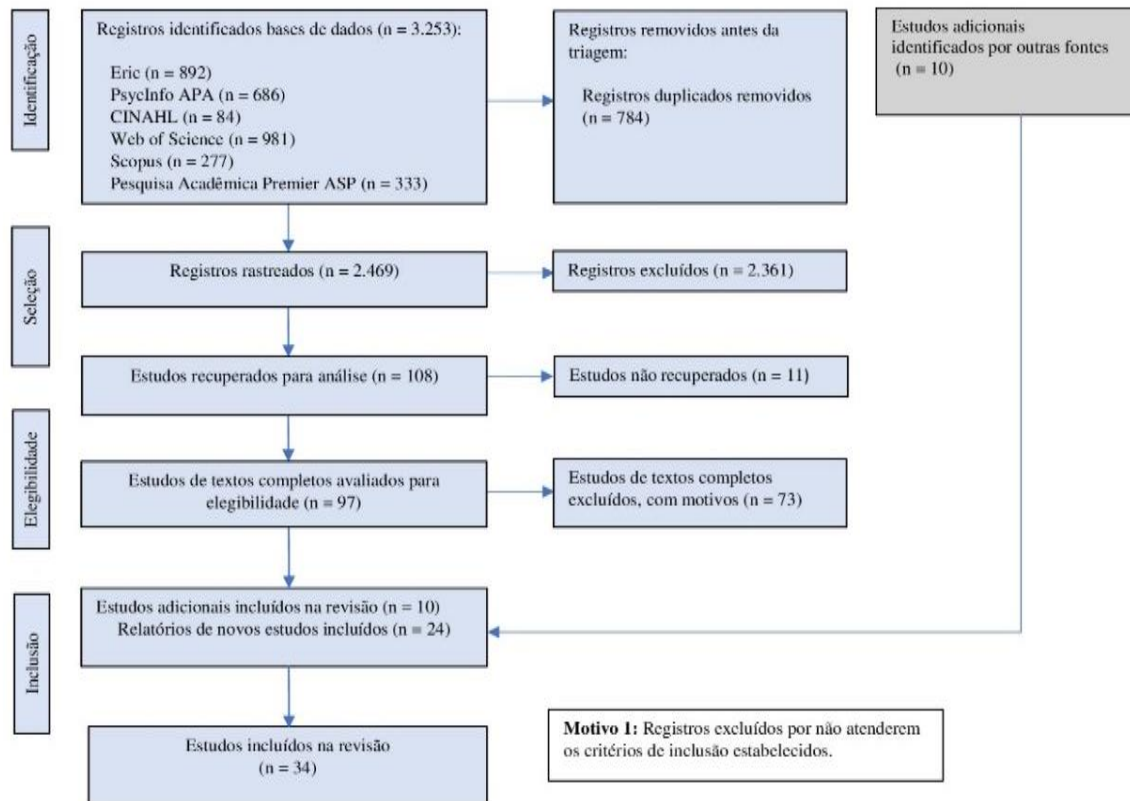
---

<sup>17</sup> O (CAFe) é um serviço de gestão de identidade que reúne instituições de ensino e pesquisa brasileiras por meio da integração de suas bases de dados. Isso significa que, por meio de uma conta única (modelo single sign-on), o usuário pode acessar, de onde estiver, os serviços de sua própria instituição e os oferecidos pelas outras organizações que participam da federação. <https://www.sin.ufscar.br/servicos/conectividade/acesso-cafe>.

Todo o material selecionado foi exportado para o software EndNote para gerenciamento das referências e remoção dos arquivos duplicados. As fontes potencialmente relevantes foram importadas para o Sistema JBI para gerenciamento unificado, avaliação e revisão de informações (JBI Sumari) (JBI, Adelaide, Austrália). JBI Sumari é uma ferramenta de gerenciamento on-line para triagem e extração de dados.

A seleção foi desenvolvida pela leitura de títulos e resumos, seguida da leitura dos artigos na íntegra e verificação da lista de referência de cada um dos incluídos. O processo de seleção está apresentado em um diagrama de fluxo (Figura 5) adaptado de Page *et al.* (2020) e Tricco *et al.* (2018), com os resultados da busca e do processo de inclusão dos estudos desta revisão de escopo.

Figura 5 – Fluxograma ilustrativo de busca e seleção de estudos.



Fonte: adaptada de Page *et al.* (2020) e Tricco *et al.* (2018).

A estratégia de busca recuperou 3.253 registros, nas diferentes bases de dados pesquisadas. Foram removidos 784 registros duplicados, e 2.361 registros foram excluídos por não estarem relacionados diretamente aos propósitos desta pesquisa. Foram selecionados 108 registros, dos quais 11 não puderam ser recuperados via acesso pelas bases de dados ou após

tentativa de contato com os autores por e-mail. Sendo assim, foram selecionados 97 registros para leitura na íntegra (Figura 5), dos quais foram excluídos 73 artigos por não atenderem aos critérios de inclusão estabelecidos: esses estudos reportavam resultados relacionados à participação de diferentes agentes, como pais, professores, mentores, entre outros, ou não descreviam informações suficientes sobre os programas de transição pós-escolar. Restaram 24 textos, e foram incluídos 10 estudos adicionais a partir das buscas nas bases da literatura cinzenta ou por meio da consulta das listas de referências dos estudos incluídos. Esta revisão de escopo é constituída, portanto, por 34 estudos, publicados no período de 2006 a 2022.

O processo para a seleção dos estudos recuperados foi realizado por duas revisoras independentemente, a autora da tese e outra pesquisadora com doutorado na área de Educação Especial, e as discordâncias foram verificadas por um terceiro revisor, neste caso, a orientadora da tese.

### **3.1.6 Etapa 6: Extração dos dados dos estudos incluídos**

A extração de dados foi realizada a partir de um formulário desenvolvido pela autora principal e pela orientadora da tese para manter a padronização do registro das informações.

O formulário de extração contém as seguintes informações: identificação dos estudos (autor, ano de publicação, país e objetivo), características metodológicas (delineamento do estudo, forma de coleta e análise dos dados), características da população participante (número de participantes, idade, gênero, diagnóstico), características dos programas de transição pós-escolar (nome do programa, objetivo, critérios para admissão, modelo do programa, duração, descrição das habilidades ou componentes de ensino trabalhados). Os dados foram extraídos no JBI Sumari.

Após a elaboração inicial do formulário de extração de dados, foi feita a sua validação. A validação do formulário de extração foi realizada por duas revisoras externas independentes, uma com doutorado em Educação Especial e outra com doutorado em andamento na mesma área, com experiência e qualificação na área de pesquisa em Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, ambas as revisoras leram dois estudos incluídos na pesquisa e, em seguida, realizaram a extração dos dados na versão preliminar do protocolo. Com base na contribuição das revisoras, foram feitas alterações sugeridas para aumentar a consistência e padronização dos registros. Foram incluídos, na versão final do protocolo, dois campos para descrever os



principais apoios fornecidos aos estudantes e as oportunidades reportadas durante a participação no programa.

Para a extração dos dados das características dos programas, foram coletadas informações sobre objetivo, duração e modelo do programa, principais habilidades ensinadas, profissionais envolvidos, apoios fornecidos, oportunidades reportadas e resultados reportados dos participantes.

Esse processo de extração dos dados de todo o material selecionado foi feito pela autora principal e por uma estudante de doutorado com formação e experiência na área de pesquisa de Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual.

### 3.1.7 Etapa 7: Análise dos estudos incluídos

A análise de dados foi conduzida de acordo com as diretrizes de revisão de escopo do JBI e inclui uma análise qualitativa.

A análise qualitativa permitiu descrever os aspectos importantes relacionados à literatura analisada, proporcionando assim uma visão geral das características e dos resultados dos programas. Para tanto, foram organizadas categorias temáticas relacionadas às questões de pesquisa. Para cada categoria apresentada, foi elaborado um resumo narrativo dos resultados apresentados. Os procedimentos para análise categorial basearam-se em Franco (2005).

Quadro 6 – Categorias temáticas e subcategorias.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Características dos programas de transição pós-escolar	Periodicidade, contexto geográfico e objetivos dos estudos analisados Modelos e duração dos programas desenvolvidos Características dos participantes e critérios de admissão nos programas Limitações apontadas pelos estudos analisados
Objetivos, habilidades e áreas trabalhadas nos programas de transição pós-escolar	Emprego e carreira Autodeterminação Vida independente Desenvolvimento social
Efeitos dos programas de transição pós-escolar para as pessoas com deficiência intelectual participantes	Emprego e carreira Autodeterminação Vida independente Desenvolvimento social

Implicações sobre a aplicação dos programas de transição pós-escolar no contexto universitário	Papel dos mentores Aspectos desafiadores
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

### **3.1.8 Etapa 8: Apresentação dos resultados**

A revisão de escopo permite diferentes abordagens para apresentação dos dados. Cada categoria apresenta os resultados tabulados acompanhados de um resumo narrativo.

O resumo narrativo e os resultados tabulados descrevem os achados e como esses resultados se relacionam com o propósito e as questões da revisão. Outros elementos de representação diagramática foram utilizados para auxiliar na interpretação dos resultados.

### **3.1.9 Etapa 9: Resumo dos resultados**

A discussão e conclusão foram direcionadas para as evidências encontradas e para responder as perguntas e os objetivos da pesquisa. Os resultados encontrados foram sumarizados e discutidos com a literatura da área, outras revisões de escopo existentes relacionadas à temática e com a política pública da área.

A seguir, apresentamos os resultados e as implicações para a pesquisa, juntamente da identificação de lacunas de pesquisa atuais e recomendações para pesquisas futuras. Os resultados permitiram mapear um quadro conceitual sobre as características e o funcionamento dos programas de transição pós-escolar para jovens com deficiência intelectual, como se verá em seguida.

## **4. RESULTADOS**

Buscando responder as questões desta pesquisa, apresentamos neste capítulo os resultados desta revisão de escopo. Para tanto, os resultados estão organizados em quadros e figuras, seguidos de uma explicação descritiva que nos ajuda a compreender melhor os questionamentos levantados, convergindo para os objetivos do estudo.

### **4.1 CARACTERÍSTICAS DOS PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR**

Inicialmente, apresentamos a identificação das principais características dos programas, considerando os autores, ano de publicação das obras e país de publicação do estudo. Além desses dados, trazemos o objetivo do programa, características dos participantes-alvo dos programas, modelo e duração do programa. É importante salientar que são trazidos os dados apenas dos estudantes, que são o foco dos programas, e não da amostra geral dos estudos.

Quadro 7 – Caracterização dos programas de transição pós-escolares incluídos.

Autor(es)/A no da publicação	País	Objetivo do estudo	Idade e gênero dos participantes com deficiência	Características dos participantes com deficiência	Título do Programa-alvo	Modelo do programa	Duração
Barnard-Brak <i>et al.</i> (2022)	Estados Unidos	Examinar quais áreas de intervenção de um programa de transição pós-escolar previam empregos subsequentes para jovens adultos com deficiências intelectuais e de desenvolvimento.	56 estudantes. Idade média de 21,91 anos. 63% do gênero masculino, 37% do gênero feminino.	Cerca de 69% tinham deficiência intelectual; 19%, Transtorno do Espectro Autista; 2%, deficiência física; 2%, lesão cerebral traumática; e 2%, dificuldade específica de aprendizagem.	Crossing Points	Inclusivo	3 meses a 3 anos
Blixseth (2022)	Estados Unidos	Investigar perspectivas e experiências de estudantes com deficiência intelectual e/ou de desenvolvimento que participaram de um Programa de Transição e Ensino Superior para Estudantes com Deficiência Intelectual	6 estudantes. Idade entre 21 e 24 anos. 4 do gênero masculino, 2 do gênero feminino.	Deficiência intelectual e/ou de desenvolvimento.	Career and Community Studies Program da Portland State University	Inclusivo	4 anos
Lee <i>et al.</i> (2021)	Estados Unidos	Examinar o crescimento ou desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual durante os primeiros dois anos de faculdade, especificamente, as áreas de: comportamentos	30 estudantes. Idade entre 18 e 26 anos. 19 do gênero masculino, 11 do gênero feminino.	8 tinham deficiência intelectual; 8, Transtorno do Espectro Autista; 4, dificuldade de aprendizagem;	Next Steps at Vanderbilt	Inclusivo	2 anos

		adaptativos, autodeterminação, funcionamento executivo e habilidades sociais.		3, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; 3, atraso no desenvolvimento; 2, paralisia cerebral; 5, deficiências ou síndromes. Alguns estudantes tinham mais de uma deficiência.			
Jiménez (2021)	México	Explorar as compreensões e experiências de autodeterminação de um grupo de jovens mexicanos com deficiência intelectual, em particular, como a autodeterminação pode ser promovida ou dificultada no diálogo.	10 estudantes. Idade entre 19 e 25 anos. 7 do gênero masculino, 3 do gênero feminino.	Deficiência intelectual.	Building Bridges	Híbrido	3 a 5 anos
De Souza e Vongalis-Macrow (2021)	Austrália	Compreender a necessidade de um programa de treinamento, de dois anos, de Educação para o Trabalho e a qualidade de seu conteúdo na visão dos pais, facilitadores e estudantes após o primeiro ano.	4 estudantes. Idade entre 23 e 35 anos. Gênero não informado.	Síndrome de Down.	EtW (Education to Work)	Híbrido	2 anos

Schillaci <i>et al.</i> (2021)	Estados Unidos	Examinar o efeito do modelo Think College Transition no resultado proximal da autodeterminação.	Grupo intervenção n = 36 Idade não informada. 23 do gênero masculino, 13 do gênero feminino.  Grupo comparação n = 31 Idade não informada. 22 do gênero masculino, 9 do gênero feminino.	Deficiência intelectual ou de desenvolvimento.	College-Based Transition Services (CBTS)	Inclusivo	2 a 4 anos
Rillotta, Lindsay e Gibson-Pope (2021)	Austrália	Explorar as experiências de uma estudante com deficiência intelectual e das partes interessadas em uma colocação universitária de aprendizagem integrada ao trabalho.	1 estudante. Idade de 40 anos. Gênero feminino.	Síndrome de Down.	Up the Hill Project (UTHP) da Flinders University, South Australia	Inclusivo	3 anos
Schroeder, Carter e Simplican (2021)	Estados Unidos	Examinar a inclusão e o pertencimento de estudantes com deficiência intelectual envolvidos em um programa de orientação semestral.	6 estudantes. Idade entre 18 e 26. 3 do gênero masculino, 3 do gênero feminino.	Além de ter uma deficiência intelectual, alguns estudantes também se identificaram como tendo Transtorno do Espectro Autista, deficiência de fala/linguagem ou deficiência múltipla.	Não informado	Não informado	4 anos

Rillotta, F. <i>et al.</i> (2020)	Austrália	Investigar as expectativas e experiências de estudantes com deficiência intelectual em um programa de transição pós-escolar de apoio individual inclusivo.	4 estudantes. Idade entre 19 e 41 anos. 2 do gênero masculino, 2 do gênero feminino.	Deficiência intelectual.	Up the Hill Project (UTHP) da Flinders University, South Australia	Inclusivo	3 anos
Herrero, Gasset e Garcia (2020)	Espanha	Apresentar os resultados de uma pesquisa que analisa a percepção dos egressos do Programa Promentor (Universidad Autonoma de Madrid, Espanha)	14 estudantes. No primeiro grupo (coorte 2007-2017) Idade entre 22 e 44 anos. 2 do gênero masculino, 5 do gênero feminino.  No segundo grupo (coorte 2008-2015) Idade entre 25 e 33 anos. 4 do gênero masculino, 3 do gênero feminino.	Deficiência intelectual.	Promentor	Híbrido	2 anos
Grigal <i>et al.</i> (2019)	Estados Unidos	Fornecer uma visão geral de um programa de transição pós-escolar para estudantes com deficiência intelectual durante o ano acadêmico de 2018-2019.	981 estudantes atendidos por 58 programas. Idade entre 17 e 45 anos. 84% tinham idade entre 18 e 25 anos. 598 do gênero masculino, 382 do gênero feminino, 1 de outro gênero.	Quase todos os estudantes (96%) tinham deficiência intelectual e/ou autismo; 74% tinham uma deficiência intelectual, mas não autismo; 28% tinham ambos, deficiência intelectual e autismo;	Não informado	Inclusivo ou especializado	2 a 4 anos

				4% tinham autismo, mas não deficiência intelectual; e 4% tinham outras deficiências.			
Ryan <i>et al.</i> (2019)	Estados Unidos	Determinar a eficácia de um programa misto/híbrido de transição pós-escolar no emprego e resultados de vida independente para indivíduos com deficiência intelectual.	25 estudantes. Idade entre 18 e 26 anos. Gênero não informado.	72% (n = 18) foram identificados como tendo deficiência intelectual leve (QI 51–69); 24% (n = 6) foram identificados com deficiência intelectual moderada (35-50 QI); e 4% (n = 1) foram categorizados com deficiência intelectual grave (QI 20–34).	Não informado	Híbrido	4 anos
Prohn, Kelley e Westling (2018)	Estados Unidos	Monitorar as mudanças na independência durante um período de um ano para seis estudantes com deficiência intelectual participantes de um programa de Ensino Superior inclusivo.	6 estudantes. Idade entre 19 e 23 anos. 3 do gênero masculino, 3 do gênero feminino.	Deficiência intelectual.	Não informado	Inclusivo	2 anos
Knight (2018)	Estados Unidos	Entender os resultados pós-escolares de graduados do RiverPass, um programa modelo de transição que está	9 estudantes. Idade entre 22 e 32 anos. 5 do gênero masculino, 4 do gênero feminino.	1 com deficiência intelectual e paralisia cerebral;	RiverPass (RPP)	Não informado	3 anos



		localizado em uma instituição de Ensino Superior no sudeste dos Estados Unidos.		1 com deficiência intelectual e deficiência da fala; 1 com deficiência intelectual e autismo; 6 com deficiência intelectual.			
Qian <i>et al.</i> (2018a)	Estados Unidos	Identificar preditores associados a resultados de empregos remunerados para estudantes com deficiência intelectual que frequentam faculdades comunitárias e técnicas.	228 estudantes. Idade média de 21 anos. 116 do gênero masculino, 112 do gênero feminino.	Muitos estudantes tinham outras deficiências além da deficiência intelectual. Por exemplo, 62 (27%) dos estudantes tinham autismo, 46 (20%) tinham distúrbios emocionais e 58 (25%) tinham outros problemas de saúde (por exemplo, epilepsia, paralisia cerebral).	Não informado	Inclusivo	2 anos
Qian <i>et al.</i> (2018b)	Estados Unidos	Apresentar a percepção dos estudantes sobre como a mentoria influenciou suas experiências no programa de transição pós-escolar.	39 estudantes. Idade média de 21 anos. 19 do gênero masculino, 20 do gênero feminino.	Deficiência intelectual e Transtorno do espectro autista.	Não informado	Inclusivo	2 anos
Sheppard-Jones <i>et al.</i> (2018)	Estados Unidos	Descrever uma avaliação-piloto em que amplas medidas de qualidade de	19 estudantes. Idade média de 24,6 anos. 7 do gênero masculino,	Deficiência intelectual.	Post-Secondary Education in	Inclusivo	Não informado

		vida foram usadas para avaliar o impacto de programas de transição pós-escolar na vida de estudantes com deficiência intelectual em Kentucky.	12 do gênero feminino.		KY ou PS-KY.		
Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017)	Estados Unidos	Explorar os resultados de aprendizagem de estudantes matriculados em um programa de matrícula inclusiva simultânea oferecido em uma universidade pública urbana.	9 estudantes. Idade entre 18 e 20 anos. 6 do gênero masculino, 3 do gênero feminino.	Deficiências cognitivas/aprendizagem.	Massachusetts Inclusive Concurrent Enrollment (ICE) Program	Inclusivo	Não informado
Bueno (2017)	México	Analisar o impacto acadêmico, social e laboral da crença de competências nos ex-estudantes com deficiência intelectual da Universidade Iberoamericana da Cidade do México para demonstrar sua incidência na autodeterminação e vida independente deles.	17 estudantes. Idade entre 18 e 28 anos. 11 do gênero masculino, 6 do gênero feminino.	51% dos estudantes tinham deficiência intelectual.	Somos Uno Más, da Universidad Ibero Ciudad de México	Inclusivo	3 anos
Gasset e Herrero (2016)	Espanha	Descrever os resultados do Programa Promentor. Interpretar os resultados de acordo com os modelos existentes e os desafios futuros.	173 estudantes. Idade e gênero não informados.	Deficiência intelectual.	Promentor	Inclusivo	2 anos

Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016)	Islândia	Relatar uma pesquisa qualitativa realizada em 2009-2013 com 39 graduados com deficiência intelectual no programa de Diploma Vocacional da Universidade da Islândia e 14 professores que ministraram cursos universitários inclusivos.	39 estudantes. Idade entre 23 e 42 anos. 15 do gênero masculino, 24 do gênero feminino.	Deficiência intelectual.	Vocational Diploma Program for People with Intellectual Disabilities da University of Iceland, School of Education.	Inclusivo	2 anos
Cranston-Gingras <i>et al.</i> (2015)	Estados Unidos	Descrever uma parceria universidade-distrito escolar que oferece uma experiência de transição no campus para estudantes com deficiência intelectual.	63 estudantes. Idade entre 18 e 21 anos. 36 do gênero masculino, 27 do gênero feminino.	Deficiência intelectual.	Campus-Based Transition Program	Não informado	4 anos
Judge e Gasset (2015)	Espanha	Descrever o programa UAM-Prodis Patronage Chair, um modelo de sucesso utilizado nas universidades espanholas no âmbito da Convenção Europeia de Ensino Superior, que aborda a inclusão e a formação profissional de jovens com deficiência intelectual para ajudá-los a obter emprego.	60 estudantes. Idade entre 18 e 30 anos. 26 (43%) do gênero masculino, 34 (57%) do gênero feminino.	Deficiência intelectual e outras deficiências não especificadas.	UAM-Prodis Patronage Chair da Autonomous University of Madrid (UAM)	Inclusivo	2 anos
Moore e Schelling (2015)	Estados Unidos	Comparar os resultados dos graduados de dois tipos de programas de transição pós-escolar para indivíduos com deficiência intelectual em	34 estudantes. Idade e gênero não informados.	21 tinham deficiência intelectual leve;	Não informado	Híbrido	4 anos

		relação a emprego e outros desenvolvimentos pessoais.		3, Transtorno do Espectro do Autismo; 2, deficiência múltipla; e 4 tinham outras deficiências. Demais não relataram.			
Palomino e Martínez (2015)	Espanha	Descrever uma experiência realizada pela Cátedra “Montoro Alemán para a inclusão social e laboral de pessoas com deficiência intelectual” criada pela Universidade Católica de Múrcia e a Fundação GMP.	24 estudantes. Idade entre 18 e 30 anos. 11 do gênero masculino, 13 do gênero feminino.	Deficiência intelectual. Além disso, 29,1% apresentam também deficiência física; 12,5%, deficiência sensorial.	Promotor	Não informado	1 a 2 anos
Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014)	Colômbia	Analisar o domínio da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), relacionado à aprendizagem e aplicação de conhecimentos em um grupo de jovens com deficiência intelectual que fazem parte de um programa de transição pós-escolar na Universidade de Rosário, em Bogotá, Colômbia.	15 estudantes. Idade entre 16 e 22 anos. 7 do gênero masculino, 8 do gênero feminino.	Deficiência intelectual.	Opciones y Apoyos para la Transición a la Vida Adulta (OAT).	Inclusivo	1 ano
Rogan <i>et al.</i> (2014)	Estados Unidos	Examinar o programa de transição pós-escolar	12 estudantes. Idade entre 18 e 21 anos.	Deficiência intelectual.	Site (Skills for Independence,	Inclusivo	1-2 anos

		baseado na faculdade, seu desenvolvimento e o desenvolvimento da Parceria de Indiana para Educação Pós-Escolar e Carreiras.	Gênero não informado.		Transition and Employment)		
Ross <i>et al.</i> (2013)	Estados Unidos	Relatar os resultados de emprego e vida independente de 125 graduados do programa Taft College Transition to Independent Living (TIL).	125 estudantes. Idade entre 22 e 37 anos. 70 do gênero masculino, 55 do gênero feminino.	Deficiência intelectual leve ou moderada.	Taft College Transition to Independent Living (TIL)	Inclusivo	3 anos
Folk, Yamamoto e Stodden (2012)	Estados Unidos	Descrever o processo de desenvolver um programa de transição pós-escolar inclusiva na faculdade e compartilhar as vozes e experiências de participantes, durante seu primeiro ano.	4 estudantes. Idade entre 18 e 19 anos. 2 do gênero masculino, 2 do gênero feminino.	Deficiência intelectual.	Developing the Dual Enrollment with Individualized Supports Project (DEIS) Model	Inclusivo	2 anos
Gasset (2012)	Espanha	Divulgar o programa Promotor, pioneiro nas universidades espanholas, como referência de boas práticas no âmbito do Espaço Europeu de Educação Superior.	90 estudantes. 33% dos estudantes tinham idade entre 20 e 30 anos. Gênero não informado.	Deficiência intelectual.	Promotor	Inclusivo	2 anos
Kirkendall, Doueck e Saladino (2009)	Estados Unidos	Avaliar o impacto de um programa de dormitório universitário na transição de jovens com deficiência intelectual.	6 estudantes. Idade entre 20 e 23 anos. 2 do gênero masculino, 4 do gênero feminino.	Deficiência intelectual.	Young Adult Life Transitions Program ou YALT.	Inclusivo	3 meses

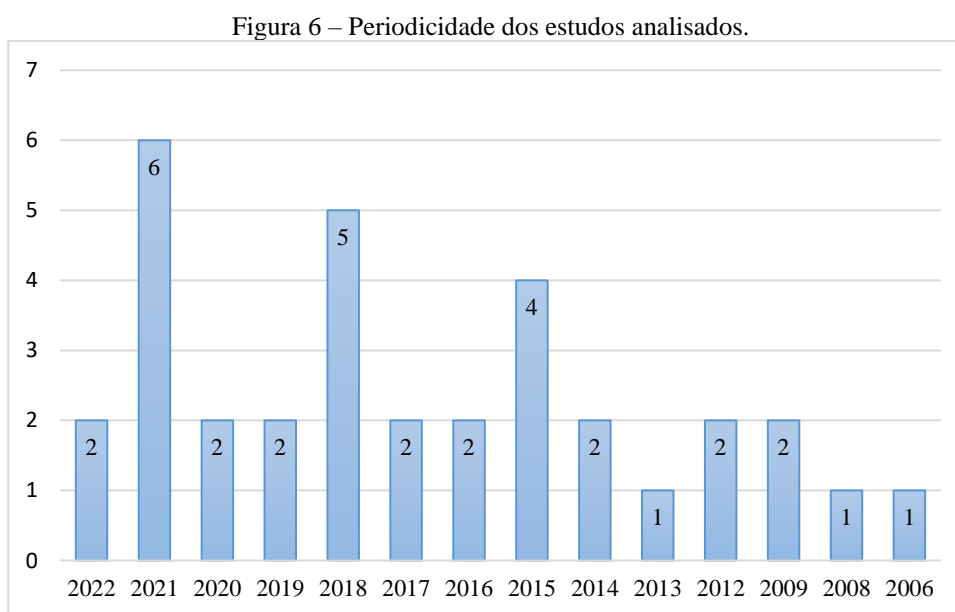
O'Brien <i>et al.</i> (2009)	Irlanda	Investigar as experiências de estudantes com deficiência intelectual com acesso a um ambiente universitário, especificamente na faculdade Trinity, em Dublin.	19 estudantes. Idade entre 19 e 48 anos. 6 do gênero masculino, 13 do gênero feminino.	Deficiência intelectual.	National Institute for Intellectual Disability (NIID), Trinity College Dublin	Híbrido	2 anos
Neubert e Redd (2008)	Estados Unidos	Descrever como um programa de escola pública em um campus de faculdade comunitária incorporou as práticas de transição recomendadas e como os estudantes com deficiência intelectual e suas famílias perceberam essas práticas.	10 estudantes. Idade entre 20 e 21 anos. 7 do gênero masculino, 3 do gênero feminino.	6 estudantes com deficiência intelectual; 3 com dificuldade de aprendizagem; e 1 com distúrbio emocional.	Transition Program (TrP)	Híbrido	2 anos
Grigal, Dwyre e Davis (2006)	Estados Unidos	Fornecer uma visão geral de alguns modelos bem-sucedidos de programas de transição sendo implementados em ambientes pós-escolares.	52 estudantes. 18 anos de idade ou mais. Gênero não informado.	Deficiência intelectual.	Baltimore Transition Connection (BTC)	Híbrido	2,5 anos

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme observado no Quadro 7, foram selecionados 30 artigos, 1 dissertação (Bueno, 2017) e 3 teses (Blixseth, 2022; Jiménez, 2021; Knight, 2018). Alguns autores publicaram ou participaram em mais de uma publicação durante o período analisado. É o caso de Rillotta, que participou de dois diferentes estudos incluídos (Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2021; Rillotta *et al.*, 2020). Gasset também colaborou em mais de um estudo (Herrero; Gasset; Garcia, 2020; Gasset; Herrero, 2016; Judge; Gasset, 2015; Gasset, 2012). Além disso, Carter teve contribuição em Lee *et al.* (2021) e Schroeder, Carter e Simplican (2021). Herrero cooperou em Herrero, Gasset e Garcia (2020) e Gasset e Herrero (2016). Papay colaborou em Grigal *et al.* (2019) e Qian *et al.* (2018a). Smith participou em Grigal *et al.* (2019) e Qian *et al.* (2018a). Qian foi autor juntamente de outros autores em Qian *et al.* (2018a) e Qian *et al.* (2018b). Johnson contribuiu em Qian *et al.* (2018a) e Qian *et al.* (2018b). E, por fim, Grigal participou de três estudos com demais colaboradores (Schillaci *et al.*, 2021; Grigal *et al.*, 2019; Grigal; Dwyre; Davis, 2006). A seguir, apresentamos as informações sobre os programas estudados, divididos de acordo com as características identificadas.

#### 4.1.1 Períodicidade, contexto geográfico e objetivos dos estudos analisados

Em relação ao ano de publicação das obras, observou-se uma variabilidade durante o período de análise, com destaque para uma concentração maior nos últimos sete anos, o que representa cerca de 73,5% de todas as publicações incluídas.

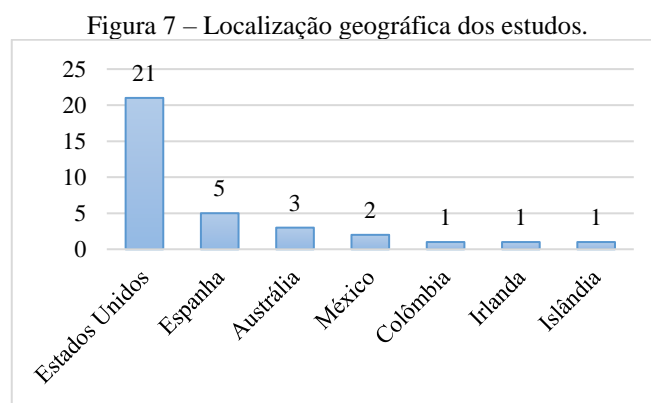


Fonte: elaborada pela autora.

Considerando o período total analisado, observa-se que o ano de 2021 concentrou a maior quantidade de estudos publicados, com o total de seis estudos (Lee *et al.*, 2021; Jiménez, 2021; De Souza; Vongalis-Macrow, 2021; Schillaci *et al.*, 2021; Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2021; Schroeder; Carter; Simplican, 2021). Logo após, tem-se o ano de 2018, com cinco publicações (Prohn; Kelley; Westling, 2018; Knight, 2018; Qian *et al.*, 2018a, 2018b; Sheppard-Jones *et al.*, 2018). E, por fim, tem-se o ano de 2015, com quatro publicações (Cranston-Gingras *et al.*, 2015; Judge; Gasset, 2015; Moore; Schelling, 2015; Palomino; Martínez, 2015).

Nos demais anos, a quantidade de estudos incluídos variou entre um e dois estudos. Nos anos de 2009, 2012, 2014, 2016, 2017, 2019, 2020 e 2022, houve dois estudos publicados (O'Brien *et al.*, 2009; Kirkendall; Doueck; Saladino, 2009; Gasset, 2012; Folk; Yamamoto; Stodden, 2012; Rogan *et al.*, 2014; Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014; Stefánsdóttir; Björnsdóttir, 2016; Gasset; Herrero, 2016; Bueno, 2017; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Ryan *et al.*, 2019; Grigal *et al.*, 2019; Herrero; Gasset; Garcia, 2020; Rillotta *et al.*, 2020; Barnard-Brak *et al.*, 2022; Blixseth, 2022). Nos anos de 2006, 2008 e 2013, houve um estudo publicado, respectivamente (Grigal; Dwyre; Davis, 2006; Neubert; Redd, 2008; Ross *et al.*, 2013).

Em relação à localização geográfica dos estudos, conforme observado na Figura 7, a maioria dos estudos sobre a temática incluídos foi realizada nos Estados Unidos, com um total de 21 estudos estadunidenses (Barnard-Brak *et al.*, 2022; Blixseth, 2022; Lee *et al.*, 2021; Schillaci *et al.*, 2021; Schroeder; Carter; Simplican, 2021; Grigal *et al.*, 2019; Ryan *et al.*, 2019; Prohn; Kelley; Westling, 2018; Knight, 2018; Qian *et al.*, 2018a, 2018b; Sheppard-Jones *et al.*, 2018; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Cranston-Gingras *et al.*, 2015; Moore; Schelling, 2015; Rogan *et al.*, 2014; Ross *et al.*, 2013; Folk; Yamamoto; Stodden, 2012; Kirkendall; Doueck; Saladino, 2009; Neubert; Redd, 2008; Grigal; Dwyre; Davis, 2006).



Fonte: elaborada pela autora.



Foram também localizadas pesquisas sobre programas de transição pós-escolar desenvolvidas no contexto da universidade na Espanha (Herrero; Gasset; Garcia, 2020; Gasset; Herrero, 2016; Judge; Gasset, 2015; Palomino; Martínez, 2015; Gasset, 2012), na Austrália (De Souza; Vongalis-Macrow, 2021; Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2021), no México (Jiménez, 2021; Bueno, 2017), na Irlanda (O'Brien *et al.*, 2009), na Islândia (Stefánsdóttir; Björnsdóttir, 2016) e na Colômbia (Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014).

No que diz respeito aos principais objetivos dos estudos, sete investigaram aspectos relacionados ao emprego e trabalho (Barnard-Brak *et al.*, 2022; De Souza e Vongalis-Macrow, 2021; Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2021; Qian *et al.*, 2018a; Ryan *et al.*, 2019; Bueno, 2017; Ross *et al.*, 2013). O estudo de Barnard-Brak *et al.* (2022) examinou quais componentes de intervenção de um programa de transição pós-escolar previam empregos subsequentes para jovens adultos com deficiências intelectual e de desenvolvimento. De Souza e Vongalis-Macrow (2021) analisaram a qualidade do conteúdo de um programa de Educação para o Trabalho na visão dos pais, facilitadores e estudantes. O estudo desenvolvido por Rillotta, Lindsay e Gibson-Pope (2021) explorou as experiências dos estudantes relacionadas à aprendizagem integrada ao trabalho. Qian *et al.* (2018a) realizaram um estudo com o objetivo de identificar preditores associados aos resultados do emprego remunerado para estudantes universitários com deficiência intelectual. Bueno (2017) analisou simultaneamente os impactos acadêmico, social e laboral para ex-estudantes com deficiência intelectual. E dois estudos ainda analisaram os resultados de emprego e vida independente para pessoas com deficiência intelectual (Ryan *et al.*, 2019; Ross *et al.*, 2013).

Houve ainda 11 estudos que tiveram como objetivo principal descrever o programa em foco: Grigal *et al.* (2019); Gasset e Herrero (2016); Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016); Cranston-Gingras *et al.* (2015); Judge e Gasset (2015); Palomino e Martínez (2015); Rogan *et al.* (2014); Folk, Yamamoto e Stodden (2012); Gasset (2012); Neubert e Redd (2008); e Grigal, Dwyre e Davis (2006). Gasset e Herrero (2016), por exemplo, descreveram e interpretaram os resultados do programa investigado. Rogan *et al.* (2014) examinaram o programa de transição baseado na faculdade e o desenvolvimento da Parceria de Indiana para Educação Pós-Escolar e Carreiras.

Além disso, cinco estudos direcionaram-se para a análise das perspectivas e experiências dos estudantes nos programas de transição: Blixseth (2022); Rillotta *et al.* (2020); Herrero, Gasset e Garcia (2020); O'Brien *et al.* (2009); e Lee *et al.* (2021). E três estudos tiveram como propósito de análise os aspectos relacionados à autodeterminação: Jiménez (2021); Schillaci *et al.* (2021); Qian *et al.* (2018b). Lee *et al.* (2021) analisaram também o

crescimento dos estudantes nas áreas de comportamentos adaptativos, autodeterminação, funcionamento executivo e habilidades sociais. O estudo de Qian *et al.* (2018b) teve como foco a percepção dos estudantes sobre como a mentoria influenciou suas experiências no programa de transição pós-escolar.

Outros quatro estudos preocuparam-se em analisar os resultados ou impactos dos programas: Knight (2018); Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017); Moore e Schellin (2015); e Kirkendall, Doueck e Saladino (2009). Estes últimos realizaram um estudo que avaliou os impactos que um programa de transição pós-escolar, realizado em um dormitório universitário, teve na vida dos estudantes.

Outros quatro estudos tiveram objetivos diferentes. Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014) analisaram o domínio da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), relacionado à aprendizagem. Sheppard-Jones *et al.* (2018) exploraram as medidas de qualidade de vida que foram usadas para avaliar o impacto de programas.

Outro estudo também monitorou os níveis de independência dos estudantes, após a participação deles no programa (Prohn; Kelley; Westling, 2018). E ainda outro estudo examinou a inclusão e o pertencimento de estudantes em um programa de transição pós-escolar (Schroeder; Carter; Simplican, 2021).

#### **4.1.2 Modelos e duração dos programas desenvolvidos**

Os programas foram classificados em três principais tipos, conforme proposto por Hart *et al.* (2006). Os tipos são: separado, misto/híbrido e inclusivo.

No modelo misto/híbrido, os estudantes participam de atividades sociais e/ou aulas acadêmicas com estudantes sem deficiência (podendo obter créditos pelas disciplinas cursadas) e também participam de aulas com outros estudantes com deficiências (às vezes chamadas de aulas de “habilidades para a vida” ou aulas de “transição”). Na maioria dos casos, esse modelo provê experiência de trabalho dentro ou fora do campus.

Já no modelo substancialmente separado, os estudantes com deficiência intelectual recebem serviços em um ambiente pós-escolar, mas participam das aulas apenas com outros estudantes com deficiência.

No modelo inclusivo ou modelo de apoio individual inclusivo, os estudantes recebem serviços individualizados (por exemplo, treinador educacional, mentor, tecnologia, suportes naturais) em cursos universitários, programas certificados e/ou programas de graduação. O foco

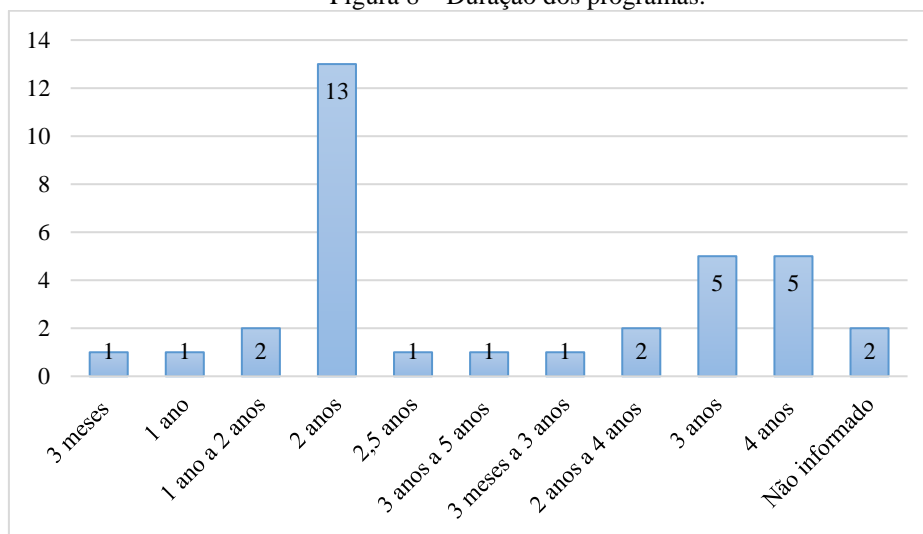
desse modelo é estabelecer uma meta de carreira identificada pelo estudante que direcione o curso e experiências de emprego (por exemplo, estágios e aprendizagem em contexto de trabalho). Construído a partir de uma abordagem colaborativa por meio de uma equipe interagências (adulto, agências de serviços, serviços comunitários genéricos e os serviços da faculdade de apoio à deficiência), as agências identificam uma gama flexível de serviços e compartilham custos envolvidos.

O tipo de modelo predominante dos programas foi o inclusivo, 22 programas (Barnard-Brak *et al.*, 2022; Blixseth, 2022; Lee *et al.*, 2021; Schillaci *et al.*, 2021; Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2021; Rillotta *et al.*, 2020; Grigal *et al.*, 2019; Prohn; Kelley; Westling, 2018; Qian *et al.*, 2018a, 2018b; Sheppard-Jones *et al.*, 2018; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Bueno, 2017; Gasset; Herrero, 2016; Stefánsdóttir; Björnsdóttir, 2016; Judge; Gasset, 2015; Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014; Rogan *et al.*, 2014; Ross *et al.*, 2013; Folk; Yamamoto; Stodden, 2012; Gasset, 2012; Kirkendall; Doueck; Saladino, 2009). O modelo misto ou híbrido estava presente em oito programas (Jiménez, 2021; Herrero; Gasset; De Souza; Vongalis-Macrow, 2021; Garcia, 2020; Ryan *et al.*, 2019; Moore; Schelling, 2015; O'Brien *et al.*, 2009; Neubert; Redd, 2008; Grigal; Dwyre; Davis, 2006). Em quatro estudos não foi relatado o modelo do programa (Schroeder; Carter; Simplican, 2021; Knight, 2018; Cranston-Gingras *et al.*, 2015; Palomino; Martínez, 2015).

Em relação à duração dos programas, a maioria foi de dois anos (13 programas) (Lee *et al.*, 2021; De Souza; Vongalis-Macrow, 2021, Herrero; Gasset; Garcia, 2020; Prohn; Kelley; Westling, 2018; Qian *et al.*, 2018a, 2018b; Gasset; Herrero, 2016; Stefánsdóttir; Björnsdóttir, 2016; Judge; Gasset, 2015; Folk; Yamamoto; Stodden, 2012; Gasset, 2012; O'Brien *et al.*, 2009; Neubert; Redd, 2008), seguida por programas com duração de 3 anos (5 no total) (Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2021; Rillotta *et al.*, 2020; Knight, 2018; Bueno, 2017; Ross *et al.*, 2013) e programas com duração de 4 anos (5 no total) (Blixseth, 2022; Schroeder; Carter; Simplican, 2021; Ryan *et al.*, 2019; Cranston-Gingras *et al.*, 2015; Moore; Schelling, 2015).

Também houve programas com configurações distintas de duração: uma experiência curta de apenas 3 meses (Kirkendall; Doueck; Saladino, 2009), uma experiência de 3 meses a 3 anos (Barnard-Brak *et al.*, 2022), duração longa de 3 a 5 anos (Jiménez, 2021), um programa com 1 ano de duração (Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014), de 1 a 2 anos (Palomino; Martínez, 2015; Rogan *et al.*, 2014), de 2,5 anos (Grigal; Dwyre; Davis, 2006), 2 a 4 anos (Schillaci *et al.*, 2021; Grigal *et al.*, 2019). Em dois estudos não foi possível identificar a duração dos programas (Sheppard-Jones *et al.*, 2018; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017).

Figura 8 – Duração dos programas.



Fonte: elaborado pela autora.

### 4.1.3 Características dos participantes e critérios de admissão nos programas

Considerando a somatória dos 34 estudos analisados, 2.241 pessoas com deficiência intelectual foram beneficiadas com os programas de transição pós-escolar em contexto universitário. A pesquisa de Grigal *et al.* (2019) contou com o maior número de participantes ( $n = 981$ ), distribuídos em 58 programas. Já o estudo de Folk, Yamamoto e Stodden (2012) teve o menor número de estudantes ( $n = 4$ ).

Apenas um estudo relatou o nível de deficiência intelectual do estudante. Ryan *et al.* (2018) declararam que 18 estudantes foram identificados como tendo deficiência intelectual leve (QI 51-69), 6 estudantes foram identificados com deficiência intelectual moderada (QI 35-50) e 1 estudante foi categorizado como tendo deficiência intelectual grave (QI 20-34). Os demais estudos informaram que os participantes tinham deficiência intelectual, mas não relataram o nível de apoio, isto é, não forneceram mais detalhes.

Alguns estudos incluíram não apenas estudantes com deficiência intelectual (Barnard-Brak *et al.*, 2022; Lee *et al.*, 2021; Schroeder; Carter; Simplican, 2021; Grigal *et al.*, 2019; Knight, 2018; Qian *et al.*, 2018b; Moore; Schelling, 2015; Palomino; Martínez, 2015). Por exemplo, o estudo de Barnard-Brak *et al.* (2022) incluiu uma amostra com aproximadamente 69% dos participantes ( $n = 39$ ) com diagnóstico de deficiência intelectual, enquanto aproximadamente 19% ( $n = 11$ ) tiveram diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, seguidos por 2% ( $n = 1$ ) com uma deficiência física ou ortopédica, 2% ( $n = 1$ ) com uma lesão cerebral traumática e 2% ( $n = 1$ ) com uma dificuldade específica de aprendizagem. O estudo de

Lee *et al.* (2021) teve 8 participantes com deficiência intelectual, 8 com Transtorno do Espectro Autista, 4 com dificuldade de aprendizagem, 3 com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, 3 com atraso no desenvolvimento, 2 com paralisia cerebral, 5 com outras questões (epilepsia, deficiência auditiva, outra síndrome). Alguns estudantes tinham mais de uma deficiência.

Ao todo, 27 estudos relataram o gênero dos estudantes participantes com deficiência intelectual. Isso representa 1.853 participantes, dos quais 1.045 (57%) eram homens, 789 (43%) mulheres e 1 de outro gênero. Assim, 7 estudos não forneceram informações relacionadas ao gênero, o que representa 388 estudantes.

Houve algumas inconsistências sobre a idade, pois nem todos os estudos trouxeram essa informação sobre os participantes, embora a maioria dos estudos (30) o tenha feito. Destes, 26 relataram a faixa etária e 4 indicaram uma idade média. Esses 30 estudos representam 1.908 estudantes. O restante dos estudos (4) não continha informações sobre a idade ou trazia detalhes insuficientes. Isso representa 333 estudantes. A faixa etária com mais participantes ( $n = 981$ ) foi de 17 a 45 (Grigal *et al.*, 2019).

De maneira geral, os critérios para admissão nos programas requeriam idade mínima de 18 anos e idade máxima de 30 anos. Todavia, não foi possível identificar, em todos os estudos, os requisitos para ingresso, e constatou-se também que em alguns estudos os participantes tinham mais de 30 anos. Outro aspecto em comum entre os critérios diz respeito à escolarização: a maioria dos programas pontuou a necessidade de o candidato ter concluído ou ter recebido uma certificação da Educação Especial em nível de Ensino Médio, ou estar matriculado no Ensino Médio, visto que foram identificados programas com aceite de estudantes em dupla matrícula (Schillaci *et al.*, 2021; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Rogan *et al.*, 2014; Folk; Yamamoto; Stodden, 2012). Alguns programas exigiam conhecimentos prévios em leitura e escrita (Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014; Folk; Yamamoto; Stodden, 2012). Outros programas incluíram como requisitos a motivação e o interesse em participar de experiência universitária pós-escolar (Schroeder; Carter; Simplican, 2021; Sheppard-Jones *et al.*, 2018; Rogan *et al.*, 2014; Ross *et al.*, 2013).

Outro dos critérios estabelecidos era que os participantes tivessem um nível mínimo de independência para se locomoverem no campus e autonomia para as atividades de vida diária, como alimentação e higiene pessoal. Além disso, alguns programas requeriam que os participantes soubessem utilizar o transporte público (Lee *et al.*, 2021; Judge; Gasset, 2015; Palomino; Martínez, 2015; Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014; Rogan *et al.*, 2014; Ross *et al.*, 2013; Grigal; Dwyre; Davis, 2006).

Pode-se afirmar que os programas de transição pós-escolar se apresentam cada vez mais como uma opção para o grupo de pessoas que historicamente não foram consideradas elegíveis para o contexto universitário, pois não apresentavam as características e condições tidas como requisitos, como excelentes notas escolares, habilidades de comunicação oral, escrita e resolução de problemas, mas que desejam usufruir do seu direito à educação e aprimorar suas habilidades acadêmicas, participar ativamente da sociedade.

#### **4.1.4. Limitações apontadas pelos estudos analisados**

Em relação às principais limitações identificadas pelos estudos, destacam-se as considerações levantadas sobre: (a) a necessidade de avaliar e documentar as práticas desenvolvidas (Neubert; Redd, 2008); (b) entender como os componentes do programa de transição pós-escolar estão relacionados aos resultados obtidos pelos graduados (Prohn; Kelley; Westling, 2018); (c) comparar o desempenho de adultos que participam de programa de transição pós-escolar com adultos que não participaram e que estão incluídos na comunidade (Knight, 2018); (d) analisar se os resultados de estudantes com deficiência intelectual que frequentaram um programa de transição pós-escolar diferem daqueles estudantes que permanecem no Ensino Médio até os 21 anos (Neubert; Redd, 2008).

Além dessas limitações, também se observaram a necessidade de estudos que possam analisar a colaboração entre a instituição de Ensino Superior e as escolas para ampliar o ingresso de estudantes com deficiência na universidade e necessidade de programas que incluam a sexualidade dentro do conjunto de atividades desenvolvidas. Qian *et al.* (2018a) indicaram a necessidade de considerar informações sobre o nível de conhecimento, funcionamento intelectual e habilidades adaptativas dos estudantes para verificar se as diferenças causam algum impacto nos resultados obtidos. Também ficou evidente a necessidade de estudos que possam avaliar possíveis diferenças nas experiências de emprego remuneradas e não remuneradas (Qian *et al.*, 2018a), avaliar os suportes existentes disponíveis e o seu impacto nos resultados obtidos (Kirkendall; Doueck; Saladino, 2009; Prohn; Kelley; Westling, 2018).

Examinar o desenvolvimento da autodeterminação a longo prazo e outras variáveis que podem estar relacionadas ao crescimento do estudante, como o funcionamento adaptativo e cognitivo, assim como a influência de outras variáveis, tais como o apoio dos pais, comunidade, renda, na eficácia do programa, são questões apontadas por Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017). Moore e Schelling (2015) indicam investigar os resultados e detalhes de emprego

obtidos dos participantes dos programas, incluindo a compreensão de que fatores afetam os resultados relacionados ao trabalho após a participação no programa.

De maneira geral, os autores apontam que os resultados encontrados não podem ser generalizados para outros grupos e contextos semelhantes (Barnard-Brak *et al.*, 2022; De Souza; Vongalis-Macrow, 2021; Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2021; Schillaci *et al.*, 2021; Lee *et al.*, 2021; Rillotta *et al.*, 2020; Ryan *et al.*, 2019; Grigal *et al.*, 2019; Prohn; Kelley; Westling, 2018; Knight, 2018; Qian *et al.*, 2018a; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Cranston-Gingras *et al.*, 2015; Moore; Schelling, 2015), principalmente no tocante a emprego, vida independente, comportamento adaptativo e autodeterminação, sendo necessária, portanto, a replicação dos estudos em outros campi para identificar se parâmetros semelhantes podem ser encontrados (Barnard-Brak *et al.*, 2022; Lee *et al.*, 2021; Ryan *et al.*, 2019). Apontam também a necessidade de analisar o contexto internacional, estendendo a pesquisa sobre programas de transição pós-escolar e sobre a transição para a vida adulta independente para outros países além da América do Norte, a fim de encontrar resultados contrários, mas também similares (Barnard-Brak *et al.*, 2022; Herrero; Gasset; Garcia, 2020; Moore; Schelling, 2015).

Comparar os resultados obtidos em programas com características semelhantes para identificar pontos fortes e fragilidades (Kirkendall; Doueck; Saladino, 2009), entender os aspectos da cultura dos participantes que podem beneficiar o processo de transição (Folk; Yamamoto; Stodden, 2012), incluir grupos de participantes com diferentes características étnico-raciais (Kirkendall; Doueck; Saladino, 2009) e avaliar como os fatores socioeconômicos podem influenciar os resultados obtidos pelos participantes dos programas de transição pós-escolar (Moore; Schelling, 2015) foram outras limitações apontadas nas pesquisas analisadas.

Houve também limitações metodológicas apontadas pelos estudos. A maioria inclui uma amostra limitada e definida por conveniência e, em muitos casos, restrita somente a uma universidade (Blixseth, 2022; Lee *et al.*, 2021; De Souza; Vongalis-Macrow, 2021; Rillotta *et al.*, 2020; Knight, 2018; Qian *et al.*, 2018b). A entrevista foi um dos principais meios adotados para coleta de dados. Blixseth (2022) afirma que a entrevista semiestruturada, enquanto meio para coleta de dados, apresenta limitações, incluindo a difícil comparação entre as respostas dos participantes e possível influência na formulação das questões. Alguns autores destacam a necessidade de estudos com grupos de comparação e controle incluindo participantes que não frequentaram programas de transição pós-escolar (Lee *et al.*, 2021; Prohn; Kelley; Westling, 2018). Outro aspecto limitador é que em alguns estudos a coleta de dados envolveu o autorrelato e a autopercepção, estando a coleta, portanto, sujeita ao viés do respondente e a diferentes interpretações (Lee *et al.*, 2021; Ryan *et al.*, 2019; Grigal *et al.*, 2019; Qian *et al.*, 2018b). A

necessidade de realizar estudos longitudinais e estudos que possam incluir a análise de medidas antes e após a participação nos programas também foi apontada (Lee *et al.*, 2021; Rillotta *et al.*, 2020; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Kirkendall; Doueck; Saladino, 2009).

Além disso, os instrumentos utilizados, como a Social Skills Improvement System–Rating Scales, desenvolvida por Gresham e Elliott (2008 *apud* Lee *et al.*, 2021), podem não abranger todas as particularidades envolvidas nas questões sociais durante a vivência universitária (Lee *et al.*, 2021). Outra limitação é que, em alguns estudos, os autores estavam envolvidos em atividades nos programas, por exemplo, haviam exercido uma função pedagógica anteriormente. Nesse sentido, existia um risco de viés, pois os autores já haviam tido um contato prévio com os participantes, como aponta Blixseth (2022). Observa-se também que a maioria dos estudos não inclui outros participantes, como estudantes sem deficiência, mentores, funcionários, professores, entre outros, o que adicionaria uma percepção importante sobre a inclusão no contexto universitário (Lee *et al.*, 2021; Rillotta *et al.*, 2020). Além disso, existe a necessidade de estudos que possam descrever a opinião da família sobre esse processo.

Ademais, os estudos futuros precisam considerar todo o grupo envolvido diretamente com o desenvolvimento do programa, como professores, coordenadores, mentores. Especificamente em relação aos mentores, faz-se necessário ampliar os estudos para entender melhor o seu papel, os efeitos dessa participação e o seu impacto sobre a inclusão dos estudantes no ambiente universitário, incluindo estudos que possam avaliar e documentar a frequência e a duração dessas interações para analisar o suporte fornecido e as demandas dos estudantes com deficiência intelectual (Qian *et al.*, 2018b).

Conforme constatado, o campo da pesquisa sobre programas de transição pós-escolar, embora crescente nas últimas décadas, ainda é um tema emergente com várias lacunas que precisam ser investigadas. O contexto dos programas de transição pós-escolar continua a expandir, e torna-se imprescindível que as futuras pesquisas auxiliem na discussão sobre como conciliar políticas públicas e o processo de implementação desses programas em diferentes contextos para que o acesso ao ensino pós-escolar se torne uma opção possível para todas as pessoas com deficiência intelectual. Trata-se de uma área complexa que envolve a interação com diferentes agentes, sistemas e pessoas e requer, portanto, o uso de métodos de pesquisas robustos e relatórios de pesquisa com informações proeminentes que auxiliem a superar as limitações existentes.

Na próxima seção, trazemos os objetivos dos programas de transição, além das habilidades e áreas trabalhadas por eles, de acordo com os estudos.



## 4.2 OBJETIVOS, HABILIDADES E ÁREAS TRABALHADAS NOS PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR

Em relação aos objetivos dos programas, houve programas com propósito mais definido, como melhorar a transição de jovens adultos com deficiência intelectual para a vida adulta independente (Jiménez, 2021), e, ainda, programas que objetivaram o desenvolvimento de várias metas direcionadas para a vida adulta independente, como o *Massachusetts Inclusive Concurrent Enrollment Program* (ICE), que focou na aquisição de habilidades necessárias para um emprego remunerado, habilidades de autodeterminação, habilidades de vida independente e outras habilidades sociais que promovem a preparação para a faculdade e a carreira (Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017). Houve ainda programas com propósitos mais amplos, como o Programa Site (Skills for Independence, Transition and Employment), que objetivou facilitar a transição para uma vida adulta bem-sucedida e produtiva (Rogan *et al.*, 2014). É importante observar que nem todos os estudos trouxeram informações sobre os objetivos e as metas dos programas analisados.

Em relação a emprego e carreira, 17 programas incluíram metas direcionadas a eles dentro de seus objetivos (Barnard-Brak *et al.*, 2022; Blixseth, 2022; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017, Qian *et al.*, 2018a, 2018b; Ryan *et al.*, 2019; Herrero; Gasset; Garcia, 2020; De Souza; Vongalis-Macrow, 2021; Lee *et al.*, 2021; Stefánsdóttir; Björnsdóttir, 2016; Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014; Palomino; Martínez, 2015; Cranston-Gingras *et al.*, 2015; Judge; Gasset, 2015; Gasset, 2012; Ross *et al.*, 2013; Gasset; Herrero, 2016). No geral, os objetivos direcionados ao emprego incluíram: facilitar e promover a obtenção ou promoção do emprego, inserção no mercado de trabalho (Lee *et al.*, 2021; Qian *et al.*, 2018a, 2018b; Judge; Gasset, 2015; Gasset, 2012); desenvolver habilidades profissionais ou habilidades de emprego (Ross *et al.*, 2013; Cranston-Gingras *et al.*, 2015; Stefánsdóttir; Björnsdóttir, 2016; Gasset; Herrero, 2016; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Ryan *et al.*, 2019; Herrero; Gasset; Garcia, 2020; De Souza; Vongalis-Macrow, 2021); e ainda promover o desenvolvimento de carreira (Barnard-Brak *et al.*, 2022; Blixseth, 2022; Lee *et al.*, 2021).

Do total, 13 programas incluíram metas direcionadas ao desenvolvimento acadêmico e/ou educacional (O'Brien *et al.*, 2009; Folk; Yamamoto; Stodden, 2012; Ross *et al.*, 2013; Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014; Judge; Gasset, 2015; Gasset; Herrero, 2016; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Qian *et al.*, 2018b; Knight, 2018; Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2021; De Souza; Vongalis-Macrow, 2021; Lee *et al.*, 2021; Barnard-Brak *et al.*, 2022). Esses programas incluíram objetivos como: oferecer educação continuada

ao longo da vida (Gasset; Herrero, 2016; Judge; Gasset, 2015; O'Brien *et al.*, 2009); promover oportunidades de educação pós-escolar (Folk; Yamamoto; Stodden, 2012; De Souza; Vongalis-Macrow, 2021; Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2021; Qian *et al.*, 2018b; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014); ofertar uma oportunidade universitária para aquisição de habilidades funcionais (Ross *et al.*, 2013); alcançar objetivos ou realizar cursos acadêmicos (Barnard-Brak *et al.*, 2022; Lee *et al.*, 2021).

Ademais, 11 programas incluíram objetivos relacionados à vida independente, incluindo objetivos para: alcançar os objetivos de vida independente (Barnard-Brak *et al.*, 2022, Judge; Gasset, 2015); melhorar a transição para a vida adulta independente (Jiménez, 2021); preparar ou desenvolver habilidades para a vida independente ou mais autônoma (Ryan *et al.*, 2019; Bueno, 2017; Cranston-Gingras *et al.*, 2015); adquirir habilidades de vida independente (Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Ross *et al.*, 2013; Kirkendall; Doueck; Saladino, 2009; O'Brien *et al.*, 2009; Grigal; Dwyre; Davis, 2006).

Além disso, seis programas tiveram como uma de suas finalidades as habilidades sociais e/ou competências pessoais (Kirkendall; Doueck; Saladino, 2009; Ross *et al.*, 2013; Moore; Schelling, 2015; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Herrero; Gasset; Garcia, 2020; Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2021). Outros cinco programas incluíram objetivos específicos relacionados à experiência universitária (Lee *et al.*, 2021; Prohn; Kelley; Westling, 2018; Herrero; Gasset; Garcia, 2020; Schroeder; Carter; Simplican, 2021; Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2021). Ainda, três programas tiveram dentro de seu escopo objetivos direcionados para o lazer ou a recreação (Barnard-Brak *et al.*, 2022; Gasset; Herrero, 2016; Grigal; Dwyre; Davis, 2006). Houve também três programas com objetivos voltados para a autodeterminação (Rillotta *et al.*, 2020; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017; Folk; Yamamoto; Stodden, 2012).

Em relação às habilidades ensinadas, percebeu-se que as mais evidentes diziam respeito às questões profissionais (emprego e carreira), com destaque também para habilidades de vida independente e demais aspectos relacionados ao desenvolvimento social e à educação acadêmica. Outras habilidades menos percebidas, mas relatadas, foram as relacionadas às capacidades motoras e de relacionamento.

Em linhas gerais, os objetivos principais dos programas apresentaram alguns propósitos em comum, incluindo, por exemplo, finalidades específicas direcionadas para o desenvolvimento do emprego remunerado, exploração de carreira, vida independente e o desenvolvimento acadêmico. No entanto, os programas também trabalharam aspectos referentes ao desenvolvimento interpessoal e à experiência universitária, tornando, assim, cada programa único quanto a seus propósitos.

De maneira geral, os programas incluem em seu escopo finalidades direcionadas para melhores resultados relacionados ao emprego e à carreira, além do desenvolvimento de habilidades relacionados à autodeterminação, vida independente e aspectos sociais. Assim, esses programas possibilitam às pessoas com deficiência intelectual uma experiência universitária e ao mesmo tempo o desenvolvimento de uma série de habilidades importantes para a vida adulta independente. Uma compreensão mais ampla de como essas áreas vêm sendo trabalhadas pelos programas de transição pós-escolar é apresentada a seguir. Para tanto, abordamos cada uma das áreas individualmente e logo após apresentamos os principais resultados delas.

#### 4.2.1. Emprego e carreira

Os programas de transição pós-escolar estudados incluíram o desenvolvimento do emprego como um dos eixos centrais em suas atividades, o que abrangeu a promoção de competências necessárias para o preparo para a obtenção e manutenção de um emprego integrado e competitivo durante e após a conclusão do programa. A seguir, no Quadro 8, elencamos as principais áreas de intervenção e atividades desenvolvidas pelos programas de transição pós-escolar relacionadas ao emprego. Como apontado anteriormente, nem todos os estudos indicaram os objetivos e as metas dos programas analisados. Assim, as informações coletadas sobre cada área consideraram os estudos que indicaram os objetivos e os estudos que, embora não tenham explicitado os objetivos, trouxeram resultados dentro de cada área em foco.

Quadro 8 – Área de intervenção dos programas relacionada a emprego e carreira.

Área de intervenção	Exemplos	Estudos
Emprego e carreira	Exploração, desenvolvimento e orientação de carreira	Blixseth (2022); Schillaci <i>et al.</i> (2021); Grigal <i>et al.</i> (2019); Qian <i>et al.</i> (2018a, 2018b); Knight (2018); Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017); Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016); Cranston-Gingras <i>et al.</i> (2015); Palomino e Martínez (2015); Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014); Rogan <i>et al.</i> (2014); Ross <i>et al.</i> (2013); Gasset (2012); O'Brien <i>et al.</i> (2009); Grigal, Dwyre e Davis (2006).
	Apoio de especialistas em emprego	Jiménez (2021); Schillaci <i>et al.</i> (2021); Lee <i>et al.</i> (2021); Grigal <i>et al.</i> (2019); Knight (2018); Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017); Stefánsdóttir e

		Björnsdóttir (2016); Judge e Gasset (2015); Rogan <i>et al.</i> (2014).
	Preparação para o emprego e aprendizado no trabalho	Lee <i>et al.</i> (2021); De Souza e Vongalis-Macrow (2021); Grigal <i>et al.</i> (2019); Qian <i>et al.</i> (2018b); Bueno (2017); Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016); Moore e Schelling (2015); Palomino e Martínez (2015); Cranston-Gingras <i>et al.</i> (2015); Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014); Rogan <i>et al.</i> (2014); Ross <i>et al.</i> (2013); Folk, Yamamoto e Stodden (2012); O'Brien <i>et al.</i> (2009).
	Realização de estágios e trabalho voluntário	Barnard-Brak <i>et al.</i> (2022); Lee <i>et al.</i> (2021); Jiménez (2021); Rillotta, Lindsay e Gibson-Pope (2021); Herrero, Gasset e Garcia (2020); Grigal <i>et al.</i> (2019); Qian <i>et al.</i> (2018b); Judge e Gasset (2015); Moore e Schelling (2015); Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014); Rogan <i>et al.</i> (2014); Gasset (2012); O'Brien <i>et al.</i> (2009); Grigal, Dwyre e Davis (2006).
	Emprego remunerado	Lee <i>et al.</i> (2021); Jiménez (2021); Schillaci <i>et al.</i> (2021); Grigal <i>et al.</i> (2019); Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017); Cranston-Gingras <i>et al.</i> (2015); Ross <i>et al.</i> (2013); O'Brien <i>et al.</i> (2009).

Fonte: elaborado pela autora.

As atividades de exploração de carreira incluíram em geral três principais atividades: avaliações de carreira, atividades informativas e atividades de trajetória de emprego. As avaliações de carreira mediram os interesses de carreira, valores, habilidades e empregos preferidos com foco na carreira, buscando auxiliar os estudantes a identificar quais atividades gostariam de exercer futuramente (Blixseth, 2022; Schillaci *et al.*, 2021; Lee *et al.*, 2021; Grigal *et al.*, 2019; Qian *et al.*, 2018a, 2018b).

As atividades informativas possibilitaram aos estudantes explorar melhor determinados empregos ou detalhes sobre trabalhos específicos pelos quais se interessavam. Para tanto, os estudantes tiveram oportunidades de realizar entrevistas informativas, entrevistar empregadores para explorar melhor um determinado cargo, conhecer outros cargos, compreender demais aspectos envolvidos na carreira, realizar visitas a empresas, participar de feira de carreiras, trabalhar com outro funcionário da empresa para compreender aspectos inerentes da atividade (Blixseth, 2022; Schillaci *et al.*, 2021; Lee *et al.*, 2021; Grigal *et al.*, 2019; Qian *et al.*, 2018a, 2018b).

A exploração de carreira envolveu aulas de trajetória profissional, que consistiram em atividades relacionadas à orientação geral para o emprego, desde a elaboração do currículo até a entrevista, por exemplo, orientações sobre comportamento em uma entrevista de emprego (entrevista simulada), trajes adequados, prática de perguntas usualmente feitas em uma entrevista de emprego, criação ou revisão de currículo, perfil no LinkedIn, pesquisa de mercado de trabalho, inventário de interesse e informações reunidas sobre postos de trabalho (Blixseth, 2022; Schillaci *et al.*, 2021; Lee *et al.*, 2021; Grigal *et al.*, 2019; Qian *et al.*, 2018a, 2018b). Todas as atividades de exploração e desenvolvimento de carreira foram criadas para que os estudantes pudessem identificar qual carreira gostariam de seguir e se preparar para adquirir um emprego remunerado após a conclusão do programa.

Para o desenvolvimento do emprego, alguns programas ofereciam o apoio do especialista em emprego. Esse profissional, de acordo com Judge e Gasset (2015), desenvolvia um processo de formação com os estudantes e preparava os apoios necessários para uma integração bem-sucedida do estudante que será empregado. Ele mediava as atividades de trabalho e proporcionava um acompanhamento permanente (podendo variar em intensidade e tempo) para ajudar a manter o bom desempenho do empregado no decorrer da atividade laboral. Outras funções dos especialistas de emprego incluíam, de acordo com Knigh (2008), o suporte para a colocação profissional, treinamento e acompanhamento das tarefas realizadas, podendo ser diretamente no local de trabalho.

Os programas também ofereciam a preparação para o emprego e aprendizagem no trabalho, que incluíam atividades remuneradas ou não remuneradas, dentre elas os estágios, treinamento profissional, experiência de trabalho não remunerado e aprendizado de serviço. O propósito era oferecer uma oportunidade para os estudantes desenvolverem e praticarem habilidades importantes para o emprego em um local real, onde a atividade laborativa poderia ser exercida. Além disso, esperava-se que os estudantes aprimorassem suas habilidades gerais e interpessoais e se preparassem para um trabalho específico (Grigal *et al.*, 2019). Paralelamente, os estudantes tinham oportunidades de realização de estágios ou empregos remunerados.

O desenvolvimento de habilidades profissionais também ocorreu dentro do próprio contexto da universidade. No programa Building Bridges, havia aulas chamadas “clube de trabalho”. As possibilidades para o desenvolvimento profissional incluíam ambientes dentro da universidade, como loja universitária, e fora, como creche e armazéns locais. Os estudantes permaneciam no mesmo local de trabalho durante todo o semestre. Oportunidades de emprego também eram procuradas na comunidade para os estudantes do programa. Uma vez aberta a

vaga, os facilitadores e coordenadores encaminhavam os estudantes para a vaga. Geralmente eram priorizados aqueles que estavam nos semestres finais. Nas experiências de emprego os estudantes aprendiam competências profissionais, além de discutirem oportunidades de emprego com os seus facilitadores na universidade e suas experiências profissionais com pares em contextos comunitários (Jiménez, 2021).

As colocações do estágio incluíram a universidade ou a comunidade. Na universidade, os estágios foram realizados em diferentes departamentos e, na comunidade, em áreas de interesse, em empresas públicas ou privadas, tais como a área educacional, esportiva, administrativa, trabalho com animais, preparação de alimentos, trabalho no setor de varejo etc. (Barnard-Brak *et al.*, 2022; Blixseth, 2022; Lee *et al.*, 2021; Jiménez, 2021; Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2021; Qian *et al.*, 2018a; Judge; Gasset, 2015; Moore; Schelling, 2015; Monsalve-Robayo; Arias-Enciso; Betancour-Alzate, 2014; Rogan *et al.*, 2014; Gasset, 2012; O'Brien *et al.*, 2009; Grigal; Dwyre; Davis, 2006). O estágio na maioria das vezes foi desenvolvido a partir da metodologia de emprego apoiado, em que, primeiramente, se encontrava um emprego compatível com os interesses e potencialidades do candidato, e, além disso, a pessoa recebia treinamento no local de trabalho e contava com o apoio de alguém para o desenvolvimento da função, um especialista ou técnico de emprego apoiado (Judge; Gasset, 2015).

Os participantes dos programas também tiveram oportunidades de trabalhar em diferentes áreas e recebendo para tal. O emprego remunerado foi definido por Grigal *et al.* (2019) como trabalho com o objetivo principal de obter renda. Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) mostraram que 71% dos estudantes formados em 2015 estavam empregados no mercado de trabalho aberto, dos quais 50% exerciam funções no âmbito da educação (dentro do escopo de atividades do programa), ou seja, pré-escolas, clubes pós-escolares, bibliotecas ou como assistentes de serviços para pessoas com deficiência. Os outros 20% estavam empregados em oficinas abrigadas<sup>18</sup>, 7% estavam desempregados, além dos outros 2% estarem em educação continuada. Destaca-se também que muitos dos estudantes que trabalhavam em diferentes áreas conseguiram obter empregos novos e mais desafiadores depois de se formarem no programa com base em novos conjuntos de habilidades adquiridas.

---

<sup>18</sup> “De modo geral, constituem-se como programas de habilitação profissional realizados em instituições especializados, onde pessoas com deficiência aprendem atividades laborais, porém, de forma descontextualizada da realidade do mundo do trabalho. Nos casos em que há contratos de produção ou prestação de serviços para terceiros, a instituição assume o papel de intermediária no processo de contratação”. (Redig; Glat, 2017, p. 331).

O emprego foi identificado como um eixo central em vários programas, sendo implementadas diferentes atividades associadas ao desenvolvimento de competências, à preparação para o emprego e à exploração de carreira. Como exemplos de atividades, um número significativo de estudos reportou que os estudantes tiveram oportunidade de realizar estágios, atividades específicas de exploração de carreira e de preparação para o emprego e contaram ainda com o apoio do especialista em emprego.

Portanto, analisando os programas de transição pós-escolar até aqui, é possível notar que eles oferecem diferentes oportunidades para treinamento vocacional e desenvolvimento do emprego. As oportunidades oferecidas buscam incluir alternativas para muitos dos desafios que as pessoas com deficiência intelectual enfrentam na procura de emprego ou no desenvolvimento de uma carreira profissional. Dessa forma, os programas preparam os estudantes para a aquisição de habilidades e competências necessárias para esse propósito. Os estudantes em geral têm oportunidades de exploração e desenvolvimento de carreiras, são realizadas ainda atividades para apoiar o emprego, com o acompanhamento profissional, além de oportunidades de estágios e voluntariado e serviços de colocação profissional para que os estudantes tenham condições de obter um trabalho remunerado após a conclusão do programa.

#### 4.2.2 Autodeterminação

A autodeterminação é um aspecto crucial para todos os estudantes com deficiência intelectual e esteve presente nos programas de transição pós-escolar estudados. Trata-se de um conjunto de várias atitudes e habilidades que proporcionam que a pessoa aja seguindo sua vontade própria, faça escolhas, tome decisões, resolva problemas, estabeleça metas alcançáveis, autogerenciamento, autodefesa, entre outros. O contexto universitário representa uma oportunidade conveniente para o desenvolvimento ou aprimoramento dessas competências. A seguir, no Quadro 9, detalhamos como as habilidades de autodeterminação foram abordadas pelos programas de transição pós-escolar.

Quadro 9 – Área de intervenção dos programas relacionada à autodeterminação.

<b>Área da intervenção</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Estudos</b>
<b>Habilidades de autodeterminação</b>	Habilidades de autodeterminação não especificadas	Blixseth (2022); Schillaci <i>et al.</i> (2021); Lee <i>et al.</i> (2021); Herrero, Gasset e Garcia (2020); Ryan <i>et al.</i> (2019); Qian <i>et al.</i> (2018b); Sheppard-Jones <i>et al.</i> (2018); Cook, Wilczenski, Vanderberg

		(2017); Gasset e Herrero (2016); Cranston-Gingras <i>et al.</i> (2015); Rogan <i>et al.</i> (2014); Ross <i>et al.</i> (2013); Folk, Yamamoto e Stodden (2012).
	Planejamento centrado na pessoa	Blixseth (2022); Jiménez (2021); Schillaci <i>et al.</i> (2021); Ryan <i>et al.</i> (2019); Sheppard-Jones <i>et al.</i> (2018); Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016); Gasset e Herrero (2016); Rogan <i>et al.</i> (2014); Folk, Yamamoto e Stodden (2012).
	Participação de seminários abordando habilidades de autodeterminação, workshops, treinamentos ou outros eventos	Lee <i>et al.</i> (2021); Sheppard-Jones <i>et al.</i> (2018); Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014); Folk, Yamamoto e Stodden (2012).
	Autodefesa	Jiménez (2021); Schillaci <i>et al.</i> (2021); Sheppard-Jones <i>et al.</i> (2018); Qian <i>et al.</i> (2018b).
	Autorrepresentação	Ryan <i>et al.</i> (2019); Cranston-Gingras <i>et al.</i> (2015); Jiménez (2021).
	Tomada de decisão, autogestão e segurança	Jiménez (2021); Schillaci <i>et al.</i> (2021); Herrero, Gasset e Garcia (2020); Rillotta <i>et al.</i> (2020); Ryan <i>et al.</i> (2019); Knight (2018); Qian <i>et al.</i> (2018b); Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017); Cranston-Gingras <i>et al.</i> (2015); Ross <i>et al.</i> (2013); Folk, Yamamoto e Stodden (2012).

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao desenvolvimento das habilidades de autodeterminação, os estudos aqui trazidos indicaram uma série de atividades realizadas com os estudantes que envolveram, como apontado no quadro anterior: o planejamento centrado na pessoa, em que o estudante se envolvia diretamente na programação de seu itinerário de estudos; a participação de seminários, workshops e outros eventos que focavam a autodeterminação; desenvolvimento de autodefesa e autorrepresentação, para que os estudantes tivessem habilidades para argumentar em favor de si, de sua defesa e de sua representação perante outras pessoas; de tomada de decisão, autogestão e segurança, também no sentido de oportunizar aos estudantes a consciência de si, para que se sentissem seguros para tomarem decisões e gerirem suas vidas de forma independente; além de habilidades não especificadas pelos estudos. É importante salientar que essas habilidades estão apresentadas de modo separado no quadro apenas para facilitar a compreensão, pois elas se relacionam profundamente, muitas vezes sendo impossível falar de uma sem remeter à outra imediatamente, como ficará visível nos parágrafos a seguir.



Lee *et al.* (2021) observaram que os estudantes participaram de sessões de planejamento centrado na pessoa, definiram metas pessoais para faculdade e carreira, selecionaram seus próprios cursos, trabalharam com mentores na área de planejamento diário e participaram de seminários que abordavam explicitamente as habilidades de determinação. Em outro estudo, observou-se ainda que os estudantes participaram de eventos sobre autodefesa (Sheppard-Jones *et al.*, 2018). Para o desenvolvimento da autodeterminação e autodefesa dos estudantes, houve também o direcionamento de suportes específicos, como o planejamento centrado na pessoa, aquisição de habilidades de autodefesa e oportunidades para direcionar suas escolhas e tomada de decisão (Schillaci *et al.*, 2021).

O planejamento centrado na pessoa também foi utilizado no programa Building Bridges. Cada estudante tinha uma trajetória individualizada e atualizada semestralmente com base nas opiniões do estudante, coletadas em reuniões regulares, nas observações realizadas pelos professores e coordenador e nos recursos oferecidos pela universidade (ou seja, aulas acadêmicas, esportivas e culturais abertas para receber estudantes). Os estudantes frequentavam aulas integradas na universidade e aprendiam sobre inclusão, seu direito à educação e sobre autodefesa. Além disso, participavam em eventos comunitários, como conferências, nos quais eram incentivados a falar sobre o seu direito à educação e a atuarem como autodefensores (Jiménez, 2021).

Nesse estudo, Jiménez (2021) aponta que os estudantes perceberam as tomadas de decisões em relação ao lazer, saúde, dinheiro, horários, vida independente, imagem pessoal, relacionamentos pessoais e acesso a serviços de apoio à vida independente após se formarem no Building Bridges. Também compartilharam as suas aspirações, algumas das quais relacionadas às decisões que já tomavam naquela altura. Por exemplo, os estudantes mencionaram que decidiam se se mudariam ou não para um apartamento independente<sup>19</sup> e que aspiravam viver de forma independente. As decisões e aspirações dos estudantes mostravam o seu papel como agentes causais, ou seja, representavam as intenções dos estudantes nesse período de suas vidas (Jiménez, 2021).

Além disso, mencionaram também a preparação recebida para alcançar algumas de suas aspirações. Por exemplo, destacaram que estavam aprendendo competências relacionadas à vida independente, a viagens independentes, emprego e relações pessoais. Defendiam seus pontos de vista contra a exclusão e a favor dos seus próprios direitos humanos e de outras

---

<sup>19</sup> Um apartamento independente é uma habitação sem supervisão, em que o estudante pode viver sozinho, com amigos, parceiros etc.

pessoas de terem um emprego, educação e relações românticas (isto é, autorrepresentação). As percepções dos estudantes sugerem que o contexto educacional em que se desenvolvem proporciona oportunidades e apoios que auxiliam na autodeterminação (Jiménez, 2021).

No estudo de Rogan *et al.* (2014), o planejamento centrado na pessoa foi realizado com cada estudante para determinar objetivos pessoais, preferências de cursos, necessidades de suporte, interesses de carreira, habilidades, outros interesses e pontos fortes. Os estudantes foram envolvidos em uma variedade de atividades individualizadas e oportunidades de aprendizado significativas, como carreira, preparação, estágios, habilidades acadêmicas, bem-estar, gerenciamento de tempo, navegação no campus e na cidade, habilidades no computador, redes sociais e outras áreas de interesse (Rogan *et al.*, 2014).

O planejamento centrado na pessoa também foi utilizado para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de metas, de acordo com o estudo de Folk, Yamamoto e Stodden (2012). Os estudantes participaram de cinco oficinas de 1,5h, durante as quais os estudantes trabalharam em um livro de exercícios desenvolvido pelo projeto, intitulado “Meu Passaporte” (tradução da autora). Os participantes aprenderam estratégias para transformar seus sonhos, desejos e necessidades em metas, com ações para alcançá-las, e aprenderam com uma equipe do programa a refinar e alcançar suas visões autodeterminadas. Por meio desse processo, a equipe do projeto construiu uma relação de trabalho com cada estudante e obteve uma visão dos sonhos, desejos, valores e necessidades de cada pessoa (Folk; Yamamoto; Stodden, 2012).

No programa estudado por Ryan *et al.* (2019), a autodeterminação era ensinada, praticada e reforçada por meio de uma variedade de métodos, incluindo aconselhamento semanal, sessões e o uso de técnicas de planejamento centrado na pessoa. Este concentra-se nos pontos fortes e nas habilidades do indivíduo, em vez de em suas limitações. Ele ajuda a deslocar o poder da decisão no processo de tomada de decisões, de cuidadores e profissionais para o próprio indivíduo. Nesse programa, os estudantes também faziam um curso de autorrepresentação, em que aprendiam sobre suas deficiências, maneiras de se defenderem no local de trabalho e dentro da comunidade, habilidades como ligar e falar com seu chefe, fazer consultas médicas etc. Os estudantes também escolhiam as aulas nas quais desejavam se inscrever bem como demais atividades de seu interesse (por exemplo, equipe de natação, esportes adaptativos, envolvimento com a comunidade, estágios atléticos) (Ryan *et al.*, 2019).

Oportunidades para explorar as habilidades de autodeterminação surgiram durante apresentações em grupo, entrevistas individuais, atividades comunitárias e visitas a aulas e eventos da faculdade. Cranston-Gingras *et al.* (2015) observaram que os estudantes entravam em contato regularmente com seu Conselheiro de Reabilitação e/ou representantes de outras

agências comunitárias e comunicavam sobre suas necessidades e objetivos individuais. Nesse programa, os estudantes escreviam suas próprias metas do Plano Educacional Individualizado (PEI) e eram responsáveis por convidar membros de sua equipe PEI para as reuniões. Eles avaliavam seu próprio progresso semanalmente e mensalmente no que diz respeito aos objetivos do PEI, desempenho no trabalho, objetivos individuais, apresentações e atividades. Os estudantes aprendiam como as pessoas são parecidas e diferentes e praticavam a discussão de suas próprias excepcionalidades e quaisquer acomodações ou modificações necessárias (Cranston-Gingras *et al.*, 2015).

No currículo do *Massachusetts Inclusive Concurrent Enrollment Program* (ICE), vários componentes pretendiam desenvolver a autodeterminação, incluindo interação com mentores, colegas de classe e professores, envolvimento em trabalho e participação nas atividades do campus, no entanto, nenhum treinamento separado ou específico sobre autodeterminação foi fornecido para os estudantes matriculados no programa (Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017).

O currículo do programa Promentor era igual para todos os estudantes e incluía temas transversais relacionados à autodeterminação, a habilidades sociais e emocionais ou responsabilidade social e profissional. Os estudantes eram incentivados, no módulo “Perfis Profissionais”, a começarem a analisar os perfis profissionais de seu interesse e que podiam orientar a escolha de um local futuro para a experiência de trabalho, de acordo com suas preferências (Herrero; Gasset; Garcia, 2020).

Conforme constatado, um conjunto de competências amplamente abordado pelos programas de transição pós-escolar é a autodeterminação. Essas competências são essenciais e devem ser abordadas durante a escolarização e no momento da transição para a vida adulta independente à medida que os estudantes avançam para o emprego e o ensino pós-escolar. Além disso, é primordial a preparação para que o próprio indivíduo assuma responsabilidade, faça escolhas e tome decisões que convirjam para seus interesses pessoais de forma consciente. Os programas incrementaram diferentes atividades para o desenvolvimento da autodeterminação. É importante destacar que a autodeterminação assume um carácter individual, uma vez que as necessidades são diferentes para cada pessoa, e conseqüentemente as estratégias para o desenvolvimento dessas competências devem compreender a complexidade das questões envolvidas. O desenvolvimento dessas competências é parte de um processo que visa promover a transição para a vida adulta independente de forma bem-sucedida e incentivar que estudantes assumam o papel central na sua própria autodeterminação, com o apoio dos professores e da família.

### 4.2.3 Vida independente

Os programas de transição pós-escolar oferecem oportunidades educacionais após o Ensino Médio que auxiliam na promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens importantes para que os jovens com deficiência intelectual possam viver de forma independente. Dessa forma, os programas de transição pós-escolar oferecem uma gama de experiências e atividades que colaboram para melhor funcionamento e maior sucesso na vida adulta. Para ilustrar apresentamos no Quadro 10 a seguir algumas das atividades desenvolvidas relacionadas à vida independente.

Quadro 10 – Área de intervenção dos programas relacionada à vida independente.

Área da intervenção	Exemplo	Estudos
Vida independente	Acomodação e/ou experiências de vida independente em apartamentos com colegas e facilitadores do programa e outros apoios residenciais	Jiménez (2021); Schillaci <i>et al.</i> (2021); Grigal <i>et al.</i> (2019); Ryan <i>et al.</i> (2019).
	Serviços de apoio para a vida independente durante o programa, ao longo da vida ou após a formatura	Jiménez (2021); Lee <i>et al.</i> (2021); De Souza e Vongalis-Macrow (2021).
	Participação na comunidade	Jiménez (2021); Qian <i>et al.</i> (2018a); Sheppard-Jones <i>et al.</i> (2018); Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017).
	Transporte e mobilidade	Herrero, Gasset e Garcia (2020); Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017); Gasset e Herrero (2016); Cranston-Gingras <i>et al.</i> (2015); Palomino e Martínez (2015); Gasset (2012).
	Cuidados pessoais	De Souza e Vongalis-Macrow (2021); Lee <i>et al.</i> (2021); Ryan <i>et al.</i> (2019); Knight (2018).
	Aulas e/ou cursos acadêmicos ou seminários especializados	Lee <i>et al.</i> (2021); Schroeder, Carter e Simplican (2021); Herrero, Gasset e Garcia (2020); Grigal <i>et al.</i> (2019); Ryan <i>et al.</i> (2019); Qian <i>et al.</i> (2018b); Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017); Bueno (2017); Gasset e Herrero (2016); Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016); Judge e Gasset (2015); Moore e Schelling (2015); Palomino e Martínez (2015); Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014); Rogan <i>et al.</i> (2014); Ross <i>et al.</i> (2013); Folk, Yamamoto e Stodden (2012);

		Gasset (2012); O'Brien <i>et al.</i> (2009); Neubert e Redd (2008); Grigal, Dwyre e Davis (2006).
	Exploração de tecnologia e informática	De Souza e Vongalis-Macrow (2021); Knight (2018); Gasset e Herrero (2016); Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016); Judge e Gasset (2015); Palomino e Martínez (2015); Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014); Rogan <i>et al.</i> (2014); Gasset (2012); O'Brien <i>et al.</i> (2009).
	Atividades de saúde e bem-estar, condicionamento físico, práticas esportivas e outras atividades sociais e/ou de lazer ou recreação na universidade ou comunidade	Lee <i>et al.</i> (2021); De Souza e Vongalis-Macrow (2021); Rillotta, Lindsay e Gibson-Pope (2021); Knight (2018); Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017); Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016); Cranston-Gingras <i>et al.</i> (2015); Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014); Rogan <i>et al.</i> (2014); Ross <i>et al.</i> (2013); O'Brien <i>et al.</i> (2009); Grigal, Dwyre e Davis (2006).
	Atividades de dança, expressão dramática e música	De Souza e Vongalis-Macrow (2021); Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016); Rogan <i>et al.</i> (2014); O'Brien <i>et al.</i> (2009).
	Manutenção da casa	Jiménez (2021); Knight (2018).
	Atividades sobre gênero e sexualidade	Knight (2018); Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016); Neubert e Redd (2008).
	Sessões de fonoaudiologia e/ou comunicação	De Souza e Vongalis-Macrow (2021); Knight (2018); Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016); Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014); Ross <i>et al.</i> (2013); O'Brien <i>et al.</i> (2009).

Fonte: elaborado pela autora.

Sheppard-Jones *et al.* (2018) constataram, de modo geral, um aumento na participação de atividades na comunidade com maior autonomia, por exemplo, desenvolvimento de relacionamentos com amigos, independência para ir a um encontro (sair para se divertir, ir a restaurantes, viagem de férias, ou ir a um serviço religioso), prática de exercícios, administração dos próprios medicamentos, auxílio a outras pessoas, compras, atender a recados e compromissos, decisão de como passar o tempo livre, onde trabalhar, o que comprar, usar telefone e internet. No estudo de Gasset e Herrero (2016), as competências adquiridas identificadas foram a capacidade de cozinhar, de realizar viagens, administrar as finanças, usar tecnologia e demais serviços comunitários. Kirkendall, Doueck e Saladino (2009), por sua vez,

identificaram habilidades de ler e seguir instruções simples para cozinhar, sem bagunçar, aprender a lavar a roupa.

No programa Building Bridges, mentores e facilitadores forneciam apoio e incentivo aos estudantes para que adotassem estilos de vida mais saudáveis. O papel dos pares também era altamente relevante na preparação dos estudantes para “serem mais independentes”. Além disso, o apartamento de vida independente proporcionava um espaço no qual os estudantes aprendiam a ser mais independentes, negociando as suas rotinas e hábitos com os colegas e facilitadores do apartamento. Os estudantes realizavam passeios comunitários para praticar habilidades financeiras na comunidade, por exemplo, comprando alimentos ou serviços. Outras atividades realizadas na comunidade incluíam, por exemplo, ir ao restaurante, banco, cinema, conferências, utilizar o transporte público. Os estudantes compravam comida, pagavam pelos serviços, agiam como autodefensores e discutiam sentimentos de exclusão em aulas integradas (Jiménez, 2021). Os facilitadores também criavam espaços de aprendizagem estruturados em contextos universitários para promover a aprendizagem de competências e atitudes. Por exemplo, os estudantes recebiam preparação e apoio em relação à gestão do dinheiro e às competências profissionais.

Para facilitar a transferência dessas competências e atitudes para contextos da vida real, os professores apoiavam os estudantes em espaços estruturados que se assemelhavam a situações da vida real (por exemplo, estágios de trabalho, passeios comunitários). O apoio prestado pelos professores variava em função dos estudantes e da sua necessidade individual de apoio em tarefas e contextos específicos. Os estudantes também utilizavam seus celulares como ferramenta de apoio para aumentar sua independência (Jiménez, 2021).

Os apartamentos de vida independente também eram contextos educativos situados num cenário da vida real. O papel dos facilitadores era modelar e apontar rotinas e hábitos que pudessem ser úteis para a vida independente dos estudantes. Jiménez (2021) observou que, nesses espaços, os estudantes puderam discutir experiências relacionadas a relacionamentos amorosos, realizaram atividades recreativas e negociaram rotinas/hábitos com facilitadores e colegas de apartamento.

No programa observado por Ross *et al.* (2013), os estudantes moravam no campus em seu primeiro ano, compartilhando o dormitório com outro estudante. A equipe fornecia instrução individualizada em áreas funcionais do dormitório do estudante. O custo de hospedagem e alimentação era de US\$ 710 por mês, que era pago pelo estudante. No segundo ano, os estudantes se mudavam para casas e duplex na comunidade que o programa possuía ou alugava. Os estudantes eram responsáveis por todas as suas refeições, aluguel e outras despesas

de subsistência e possuíam um orçamento de US\$ 800 por mês para esses custos. Eles também eram responsáveis pelo transporte de e para o campus e locais de trabalho. Os estudantes não tinham supervisão de um adulto durante a noite. O programa contratava uma agência de serviços de apoio para ajudar no planejamento de refeições, compras, preparação e outras tarefas domésticas relacionadas (Ross *et al.*, 2013).

Grigal *et al.* (2019) sinalizam que os apoios residenciais mais comuns nos programas por eles analisados foram: um assistente residencial ou consultor (fornecido por 15 dos 23 programas que ofereciam moradia) e apoio intermitente ou equipe de suporte de plantão (10 de 23 campi). Um companheiro de quarto/companheiro de suíte não remunerado foi fornecido em quatro campi. Um colega de quarto/suíte que recebeu a remuneração foi fornecido em três campi (Grigal *et al.*, 2019).

No programa analisado por Schillaci *et al.* (2021), os estudantes contavam com apoio para o sucesso na faculdade. Eles tinham acesso a acomodações e suporte fornecido pelo escritório de serviços para pessoas com deficiência das faculdades/universidades. Eles também tinham acesso a treinadores educacionais formados e apoio de colegas, como mentores e tutores, conforme necessário. Além disso, a equipe ajudava os pais a assumirem novos papéis e responsabilidades em atividades de transição no contexto universitário<sup>20</sup>. Os pais recebiam informações e recursos que os preparavam para as mudanças esperadas entre o Ensino Médio e a faculdade, sobre mobilidade e viagens, segurança e risco e instrução com base nas atividades realizadas na faculdade e na comunidade (Schillaci *et al.*, 2021).

Já o estudo de Cranston-Gingras *et al.* (2015) analisou um programa em que os estudantes participavam de diversos projetos e cursos interativos da Secretaria de Educação Especial. Na disciplina “Introdução às Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento”, estudantes com deficiência intelectual e estudantes da graduação em Educação Especial trabalhavam juntos em grupos de aprendizagem colaborativa para desenvolver apresentações sobre diversos temas relacionados à vida de jovens adultos, como emprego, moradia, dinâmica familiar, atividades de lazer e parentalidade. Eles também participavam de atividades do Centro de Pesquisa em Transporte Urbano e do projeto Travel Assistant Device, em que faziam parte do desenvolvimento de um dispositivo para auxiliar no acesso ao transporte público. A Faculdade de Medicina envolvida com o programa oferecia oportunidades para os estudantes participarem de atividades que visavam ajudar estudantes de Medicina e estudantes de transição a desenvolver relacionamentos agradáveis. Os estudantes também aumentavam o seu

---

<sup>20</sup> São atividades que acontecem na universidade (sede) e relacionadas à dinâmica da vida universitária.

conhecimento e compreensão de condições físicas e nutricionais (Cranston-Gingras *et al.*, 2015).

No programa analisado por Ryan *et al.* (2019), estratégias de exercícios e nutrição eram incorporadas para ajudar a promover saúde ao longo da vida. Estudantes participavam de cinco sessões de treinos por semana, que incluíam uma combinação de atividades (por exemplo, zumba, exercícios físicos individuais, como levantamento de peso, natação), além de 90 minutos de aulas de nutrição por semana, para incentivar a alimentação saudável. Além disso, um conselheiro de saúde mental oferecia sessões em grupo e individuais abordando relacionamentos, problemas e habilidades de comunicação, para ajudar os estudantes a se tornarem tomadores de decisão e autodefensores bem-sucedidos. O conselheiro também abordava a resolução de conflitos, treinamento para os estudantes e trabalhava com o *Independent Living Assistants* para ajudar a mediar conflitos que surgissem entre colegas de quarto (Ryan *et al.*, 2019).

Durante o programa básico de estudo analisado por Ryan *et al.* (2019), os estudantes participavam em 17 horas de instrução acadêmica por semana, com foco principalmente nas habilidades de vida funcional. Os assuntos incluíam matemática (por exemplo, orçamento, bancário), alfabetização (por exemplo, leitura de mapas, horários de ônibus, instruções de culinária, menus), habilidades para a vida (por exemplo, cozinhar, limpar, higiene pessoal, relacionamentos, fazer compras) e emprego (por exemplo, vestimenta apropriada, gerenciamento de tempo). Os estudantes também selecionavam atividades, com ênfase na promoção de um estilo de vida ativo (por exemplo, boliche, dança, ioga) (Ryan *et al.*, 2019).

Os mentores também podiam auxiliar em orientações para a vida comunitária, saúde mental e bem-estar (Qian *et al.*, 2018b), habilidades de alfabetização financeira (Qian *et al.*, 2018b; Knight, 2018), entre outros pontos. Lee *et al.* (2021) observaram que os estudantes assistiam de uma a duas aulas típicas da universidade a cada semestre, com base em seus interesses, faziam três seminários especializados com outros estudantes com deficiência. Essas atividades incluíam, por exemplo, questões como saúde e bem-estar, finanças pessoais, habilidades interpessoais, autonomia, consciência sexual, regulação emocional, preparação e segurança de alimentos. Em outros programas, o componente de saúde e condicionamento físico destinava-se a incentivar os estudantes a desenvolverem um estilo de vida saudável que pudesse auxiliar em sua aptidão para o emprego (De Souza; Vongalis-Macrow, 2021).

No estudo de Knight (2018), as habilidades de vida independente adquiridas que se destacaram foram: uso do banheiro, manutenção da casa, manter as coisas limpas, lavar roupas, pagar contas, administrar o dinheiro, comprar mantimentos, comer fora de casa, cozinhar, fazer



as coisas na comunidade, ir ao mercado, ir ao banco, ser pontual, viver sozinho, trocar pilhas, trocar lâmpadas, usar ferramentas, ir ao médico, quando ir ao médico, como ir ao médico, como preencher cheques, como falar com um farmacêutico, ler rótulos importantes em garrafas e medicamentos, saber a dosagem de medicamentos, saber como marcar consultas médicas e quando se deve ou não ir ao médico.

No estudo de Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017), os autores observaram que os mentores sugeriam atividades aos estudantes, mas, eventualmente, eles escolhiam conjuntamente as maneiras de passar o tempo juntos, com os mentores incentivando os pupilos a expressar interesses e fazer escolhas independentes. Os participantes tinham que se deslocar até a instituição de ensino de forma independente, utilizando o transporte público. Para apoiar essa capacidade, os treinadores educacionais projetaram e implementaram um protocolo de treinamento de viagem individualizado, em que os treinadores educacionais identificaram a capacidade e os objetivos de viagem de cada estudante e, em seguida, criaram atividades estruturadas para fazer a transição dos estudantes para a independência em viagens. O processo incluiu modelar os comportamentos desejados, dividindo os comportamentos em etapas simples, monitorando o progresso em direção à independência e removendo apoios à medida que os estudantes demonstravam autonomia e deslocamento independente. Os treinadores também integraram a conscientização de segurança (Onde é o melhor lugar para ficar? Quais indivíduos posso abordar para obter ajuda?) e a resolução de problemas (E se eu perder minha parada? E se eu perder meu passe de ônibus/metrô?) (Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017).

Palomino e Martínez (2015) analisaram o programa *Capacitas* e observaram que os estudantes adquiriram uma série de competências básicas relacionadas com a leitura e a escrita. Essas competências eram avaliadas em testes específicos, identificando o nível do estudante em cada área. Os estudantes integrantes do programa *Capacitas* deveriam ser capazes de: extrair o significado implícito de um texto; dispor de habilidades para responder corretamente, na forma escrita e oral, a perguntas sobre as partes distintas do texto; associar números conhecidos à cifra correspondente; contar uma quantidade; fazer operações matemáticas de soma, subtração, multiplicação e divisão; compreender o conceito de “levar” um número; resolver problemas simples com uma única hipótese; nomear e registrar as horas do relógio, tanto na forma digital como escrita; relacionar as diferentes formas de apresentar as horas do relógio; considerar o valor econômico de um objeto; e observar corretamente os detalhes de dinheiro (Palomino; Martínez, 2015).

Como pudemos notar, os programas de transição pós-escolar trabalham várias habilidades de vida independente que são essenciais para resultados bem-sucedidos em relação

a emprego, carreira, educação, à própria vida cotidiana e ao bem-estar, por meio de experiências em apartamentos independentes, serviços de apoio, participação na comunidade, atividades para promover a mobilidade e o uso de transporte público, atividades de saúde e bem-estar, entre outras.

Os programas de transição pós-escolar têm explorado oportunidades para o desenvolvimento dessas habilidades, uma vez que o ambiente universitário é propício para que os estudantes façam a generalização das habilidades que estão aprendendo para outros contextos. A maioria das atividades com essa finalidade foi desenvolvida em contextos naturais, na universidade ou na comunidade e envolveu a interação com colegas, mentores ou apoiadores para proporcionar maior participação comunitária, autonomia na vida diária e participação em atividades de recreação e lazer após a conclusão do programa.

#### 4.2.4 Desenvolvimento social

Outra área abrangida pelos programas de transição pós-escolar foi o desenvolvimento social. Os programas procuraram auxiliar os estudantes a aprimorar suas habilidades existentes, assim como a desenvolver novas habilidades sociais, importantes para o sucesso nas relações pessoais, familiares, de trabalho e na vida comunitária. De maneira geral foram praticadas diversas atividades integradas com as demais atividades desenvolvidas nos programas, como as atividades de exploração e preparação para o emprego, para a vida e atividades desenvolvidas no campus e na interação direta com os mentores. No Quadro 11 trazemos mais detalhes sobre o desenvolvimento social trabalhado nos programas.

Quadro 11 – Área de intervenção dos programas relacionada ao desenvolvimento social.

Área de intervenção	Exemplo	Estudos
Desenvolvimento social	Desenvolvimento de habilidades sociais não especificadas	Lee <i>et al.</i> (2021); Rillotta, Lindsay e Gibson-Pope (2021); Schroeder, Carter e Simplican (2021); Herrero, Gasset e Garcia (2020); Ryan <i>et al.</i> (2019); Knight (2018); Qian <i>et al.</i> (2018b); Sheppard-Jones <i>et al.</i> (2018); Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017); Gasset e Herrero (2016); Cranston-Gingras <i>et al.</i> (2015); Moore e Schelling (2015); Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014); Folk, Yamamoto e Stodden (2012); Gasset (2012); Neubert e Redd (2008).

	Competências socioemocionais e interpessoais	De Souza e Vongalis-Macrow (2021); Rillotta, Lindsay e Gibson-Pope (2021); Herrero, Gasset e Garcia (2020); Judge e Gasset (2015); Moore e Schelling (2015); Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014); Gasset (2012); O'Brien <i>et al.</i> (2009).
	Comunicação	Rillotta <i>et al.</i> (2020); Herrero, Gasset e Garcia (2020); Knight (2018); Cranston-Gingras <i>et al.</i> (2015).
	Autorrepresentação positiva (autoestima e imagem)	Herrero, Gasset e Garcia (2020); Palomino e Martínez (2015); Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014); Rogan <i>et al.</i> (2014); Knight (2018); O'Brien <i>et al.</i> (2009).
	Assertividade	Rillotta <i>et al.</i> (2020); Herrero, Gasset e Garcia (2020); Knight (2018); Qian <i>et al.</i> (2018b); Rogan <i>et al.</i> (2014).
	Saúde física e mental	Schroeder, Carter e Simplican (2021); Ryan <i>et al.</i> (2019); Qian <i>et al.</i> (2018b); Bueno (2017); Rogan <i>et al.</i> (2014).
	Responsabilidade social, equidade e inclusão	Herrero, Gasset e Garcia (2020); Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016); Palomino e Martínez (2015); Gasset (2012).

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao desenvolvimento das habilidades sociais em geral, Rillotta *et al.* (2020) observaram que os estudantes desenvolveram amizades/relacionamentos com outras pessoas na universidade, como entre mentores e estudantes. Além disso, os estudantes aprenderam a praticar habilidades sociais que não eram especificamente acadêmicas. Entre elas, destacam-se: não interromper as pessoas quando elas estão falando; iniciar e manter uma conversa; desenvolver confiança e independência para conhecer pessoas e fazer amigos. Os estudantes também agiram de forma independente, sem intervenção do mentor, para o desenvolvimento do círculo social.

Rillotta *et al.* (2020) identificaram também outras normas sociais desenvolvidas, que incluíam a compreensão do ser universitário. Os estudantes conseguiram observar e adotar normas típicas dos estudantes universitários, como frequentar os mesmos espaços (restaurantes universitários, bibliotecas), participar das mesmas atividades (eventos estudantis, grêmios, práticas esportivas) e fazer outras coisas semelhantes, por exemplo, utilizar o transporte público para deslocamento, fazer anotações durante as aulas, pegar livros emprestados na biblioteca universitária, participar das discussões nas aulas, fazer pausas, não interromper os outros e ser

pontual. Além disso, a convivência na universidade possibilitou o desenvolvimento de estratégias para auxiliar no aprendizado, por exemplo, os estudantes perceberam que eles poderiam trazer o laptop e digitar enquanto os professores explicavam algum conteúdo.

Para tanto, os mentores têm um papel significativo para o desenvolvimento social. Ryan *et al.* (2019) observaram que os mentores realizavam reuniões semanais com os estudantes por pelo menos uma hora por semana, durante todo o programa. Mentores e estudantes trabalharam juntos para criar metas sociais e/ou comportamentais atingíveis para cada semestre. Os estudantes despendiam parte do tempo com seu mentor, e de maneira geral todos os estudantes participaram em uma variedade de atividades sociais (por exemplo, atividades de clube, boliche, eventos afiliados à igreja, almoços, eventos atléticos). Os mentores sugeriam algumas atividades, mas sempre incentivavam os estudantes a expressar seus interesses e fazer escolhas independentes (Ryan *et al.*, 2019; Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017).

O desenvolvimento social também foi importante para a manutenção do emprego. As competências sociais aprendidas ajudaram, por exemplo, a desenvolver relações mais assertivas com os colegas de trabalho e a ser mais responsável (Herrero; Gasset; Garcia, 2020; Knight, 2018). Outros aspectos incluíram, por exemplo, o treinamento para a resolução de problemas e gerenciamento de tempo (Qian *et al.*, 2018b). Os estudantes tornaram-se pessoas mais ativas socialmente, expandindo a rede social e fazendo novas amizades (Rogan *et al.*, 2014). Uma das estratégias utilizada para abordar o desenvolvimento social para o trabalho e a vida no campus foi a discussão em classe, modelagem e dramatização. Quando os funcionários observavam comportamentos inadequados no campus (por exemplo, monopolizar uma conservação), essas situações eram exploradas em atividades de dramatização (Neubert; Redd, 2008).

A autorrepresentação positiva ajudou-os a experimentar a introspecção e a torná-los conscientes de seus próprios sentimentos. Os estudantes relataram que durante o período na universidade se sentiram valorizados pelos professores, colegas e por outros estudantes sem deficiência (Herrero; Gasset; Garcia, 2020). Outros aspectos incluíram a autorrepresentação positiva, a percepção de ser empregável, a aquisição de habilidades de vida independente e o despertar do desejo de ser independente, além de percepções de habilidades relacionadas com a família (Knight, 2018). Os estudantes também se sentiram mais confiantes, autossuficientes e responsáveis (Rogan *et al.*, 2014).

No que diz respeito à comunicação, os mentores identificaram que os estudantes desenvolveram habilidades de falar em público e foram mais assertivos ao falar ou fazer comentários em sala de aula (por exemplo, dizer ao palestrante na frente de toda a turma quando os slides do palestrante não estavam funcionando) (Rillotta *et al.*, 2020). Os estudantes também

aprenderam habilidades sociais para comunicar e superar timidez (Herrero; Gasset; Garcia, 2020). O aumento das habilidades sociais e de comunicação foi apontado como um resultado natural decorrente da interação de estudantes com deficiência intelectual e seus pares sem deficiência em atividades significativas desenvolvidas no contexto universitário (Cranston-Gingras *et al.*, 2015).

As atividades desenvolvidas nos programas de transição pós-escolar tiveram várias implicações para o desenvolvimento social. Uma vez que as pessoas com deficiência intelectual podem apresentar resultados inferiores ou baixo nível de desenvolvimento social, as competências sociais são parte importante que precisa ser aprimorada quando esses estudantes ingressam no ensino pós-escolar. O não desenvolvimento delas pode acarretar maior isolamento social na vida adulta bem como na comunidade. O desenvolvimento social também traz resultados positivos para diferentes aspectos da vida, como emprego e forma de se relacionar com outras pessoas.

A seguir, serão apresentados os principais efeitos dos programas de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual considerando áreas de emprego e carreira, autodeterminação, vida independente e desenvolvimento social.

### **4.3 EFEITOS DOS PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARTICIPANTES**

Os programas de transição pós-escolar direcionados para pessoas com deficiência intelectual atuam para melhorar o desempenho em áreas essenciais para a vida adulta independente. Nesse sentido, examinamos a seguir os principais efeitos desses programas. Para tanto, exploramos os aspectos reportados nos estudos relacionados a: (a) emprego e carreira; (b) autodeterminação; (c) vida independente; e (d) desenvolvimento social.

#### **4.3.1 Emprego e carreira**

Os programas de transição pós-escolar estudados enfatizaram a preparação para o emprego e o desenvolvimento de carreira. Os resultados indicaram a aquisição de uma série de competências essenciais para emprego na vida adulta, assim como mostraram que experiências de trabalho juntamente de treinamento, supervisão e apoio especializado auxiliaram nas habilidades importantes para o desenvolvimento do emprego e preparação de carreira.

De Souza e Vongalis-Macrow (2021) destacaram o fato de a participação no programa ter auxiliado no desenvolvimento de confiança, aprendizagem de diferentes habilidades, como ler um horário ou cronograma, trabalhar no laptop, fazer as coisas passo a passo com imagens e palavras, fazer amigos, interagir etc. Além disso, os participantes relataram que uma das contribuições mais importantes de uma educação universitária é conseguir um emprego (Herrero; Gasset; Garcia, 2020). Ainda em relação ao emprego, notamos que a inclusão no Ensino Superior contribui para elevar a empregabilidade e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos participantes. Dos 145 egressos do Programa Promotor, 75% trabalharam em empresas comuns com vínculo empregatício (Gasset; Herrero, 2016).

As conexões estabelecidas no programa e na universidade também foram determinantes para os participantes adquirirem empregos, amigos e terem a percepção como empregáveis. Os participantes do programa analisado por Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017) afirmaram que conseguiram seus empregos atuais por meio de conexões feitas na universidade ou diretamente por meio do próprio programa e relataram ainda como teria sido difícil conseguir esses empregos sem o envolvimento com o programa e a universidade. Dos nove participantes, apenas dois estavam desempregados, ambos do sexo feminino. Isso quer dizer que 78% dos participantes do estudo estavam empregados. Estes acreditavam que tinham o treinamento e a capacidade de obter e manter o emprego por causa do que vivenciaram e aprenderam no programa e que adquiriram habilidades relevantes para um emprego bem-sucedido. Essas habilidades incluíam habilidades de comunicação, habilidades de limpeza, habilidades de escritório, gerenciamento de tempo, entre outras.

Outros estudos também relataram o aumento na aquisição de emprego remunerado após a participação no programa, como o de Ryan *et al.* (2019), o qual identificou que 96% (n = 25) dos estudantes tiveram pelo menos um emprego remunerado após a conclusão do programa e 84% estavam empregados. Em média, os graduados trabalhavam 22 horas por semana, ganhando US\$ 8,93 por hora. Os graduados relataram permanecer ativos dentro de suas comunidades locais, com 48% (n = 12) de indivíduos participando de atividades voluntárias. Knight (2018) reportou que a maioria dos participantes estava empregada (78%, ou seja, n = 9) após o final do programa. No estudo de Sheppard-Jones *et al.* (2018), a porcentagem de participantes que estavam trabalhando na comunidade era de 37%, além disso 66,7% realizavam algum tipo de trabalho voluntário. Já no estudo de Judge e Gasset (2015), observou-se que cerca de 94% (n = 60) dos graduados trabalhavam em meio período e 6% trabalhavam em período integral.

Observou-se também que os níveis salariais eram iguais entre trabalhadores que possuíam deficiência e os que não. Esses resultados relacionados à aquisição e manutenção do emprego também foram observados a longo prazo. Grigal *et al.* (2019) identificaram que mais da metade dos estudantes (52%; n = 202) que participaram do estudo estava trabalhando em um emprego remunerado na saída ou nos primeiros 90 dias após a saída do programa. E uma proporção menor de estudantes (n = 107) estava participando de uma experiência de desenvolvimento de carreira não remunerada em combinação com um emprego remunerado. Além disso, 175 estudantes entrevistados na pesquisa tinham um emprego remunerado um ano após a saída, e 96 estudantes não estavam exercendo nenhuma dessas atividades na saída (ou dentro de 90 dias, no caso de vínculo empregatício).

Moore e Schelling (2015) compararam os resultados de ex-estudantes de dois tipos diferentes de programas de transição pós-escolar para indivíduos com deficiência intelectual: um programa integrado (ou seja, um programa inclusivo em que estudantes com deficiência intelectual participavam apenas de aulas com outros estudantes com deficiência) e um programa especializado ou substancialmente separado. Os autores notaram que aproximadamente 80% dos estudantes do programa separado foram empregados em postos tradicionais direcionados para indivíduos com deficiência intelectual (preparação de alimentos, produção e zeladoria); enquanto 75% dos estudantes do programa inclusivo foram empregados em configurações não tradicionais, como suporte de escritório ou vendas. Além disso, estes estudantes relataram maiores salários do que aqueles vinculados ao programa separado.

Os resultados referentes à aquisição do emprego também foram observados em outros estudos, como em Grigal, Dwyre e Davis (2006), que constataram o fato de que 95% dos estudantes que saíram do programa no ano de 2004 estavam conectados à agência de serviços para adultos de sua escolha, dos quais pelo menos 70% saíram com um emprego remunerado. Além disso, houve resultados positivos relacionados à aquisição de habilidades para o emprego. Blixseth (2022) observou que os participantes do programa desenvolveram atividades de preparação e exploração de carreira e emprego. Essas atividades auxiliaram os estudantes no processo de tomada de decisão sobre os aspectos que envolvem a carreira e no enfrentamento de barreiras no local de trabalho. Rogan *et al.* (2014) constataram que 65% dos graduandos do programa analisado estavam em empregos remunerados.

Palomino e Martínez (2015) também mostraram que todos os participantes do programa de transição pós-escolar analisado tiveram a oportunidade de encontrar um contrato de trabalho (temporário ou estágio) e destacaram os avanços importantes mencionados pelos estudantes em relação à aquisição de suas competências profissionais, acadêmicas e pessoais. Os participantes

do estudo de Knight (2018) também consideraram que o treinamento proporcionou a capacidade de obter e manter-se no emprego. Além disso, os estudos mostraram que os estudantes que participaram de experiências inclusivas – em comparação aos que não participaram –, ou seja, atividades como aulas inclusivas, experiências de emprego remunerado e moradia no campus, tiveram maior probabilidade de terem empregos remunerados após a conclusão do programa (Palomino; Martínez, 2015; Knight, 2018).

Os estudantes que frequentaram apenas aulas inclusivas tiveram 4,65 vezes mais chances de ganhar pelo menos um salário-mínimo em comparação aos estudantes que fizeram alguns cursos especializados no programa, durante o ano mais recente. Além disso, estudantes com experiência anterior de trabalho com remuneração igual ou superior a um salário-mínimo tiveram 3,30 vezes mais chances de ter um emprego remunerado com salário igual ou superior a um salário-mínimo, durante a faculdade. Estudantes que participaram de voluntariado e serviços comunitários tiveram 3,06 vezes mais chances de ganhar um salário-mínimo ou mais (Qian *et al.*, 2018a).

Como apontaram alguns estudos, a participação no programa de transição pós-escolar foi determinante para a aquisição do emprego. Neubert e Redd (2008) observaram que os estudantes que participaram desses programas tiveram possibilidades de treinamento vocacional com bolsa, além de empregos em tempo integral ou experiências de trabalho não remunerado que puderam colaborar para a aquisição de emprego no futuro. O'Brien *et al.* (2009) constataram que os estágios desenvolvidos durante o programa permitiram aos estudantes conquistarem posições permanentes de emprego em ambientes não segregados.

Além disso, Gasset (2012) notou que a taxa de graduados das quatro primeiras ofertas do programa (n = 60) foi de 100% e que, na época da pesquisa (2012), 92% dos graduados estavam trabalhando. O tipo de contrato era permanente para 74% dos participantes da pesquisa e temporário para 25%. Já o tempo de contrato variava entre menos de um ano (39%), mais de um ano (24%), mais de dois anos (28%) e mais de três anos (19%). A jornada de trabalho estava distribuída entre meio período (94%) e período integral (6%) na população estudada. Estudantes e egressos com deficiência expressaram profunda gratidão pela aceitação da comunidade universitária, sentindo-se privilegiados pela universidade ter lhes dado a oportunidade de aumentarem sua autonomia e autoconfiança, valorizando-os muito mais.

Ross *et al.* (2013) encontraram resultados similares em relação ao emprego. Do total de graduados do programa no ano de 2011, 105 (84%) estavam em empregos remunerados, e apenas 13 graduados (10%) estavam desempregados. Dos que estavam empregados, 87 graduados (78%) trabalhavam ou eram voluntários em um ambiente integrado e competitivo de



trabalho na comunidade; 80 (71%) recebiam salário igual ou superior ao salário mínimo; 23 (21%) trabalhavam em ambiente de trabalho apoiado; e 2 (2%) trabalhavam em oficinas protegidas ou abrigadas. Em relação ao salário, não houve diferenças significativas por hora trabalhada com relação ao sexo, à idade e ao tempo de permanência no emprego. A maioria dos empregados (73%) ganhou US\$ 700 ou menos por mês.

De modo geral, as experiências de emprego nos programas de transição pós-escolar foram positivas. Cranston-Gingras *et al.* (2015) identificaram que 59 (93%) dos 63 estudantes do programa analisado participaram de pelo menos um estágio. Dos estudantes matriculados no programa, 55,5% estavam ocupados em uma função remunerada durante sua experiência no programa e 50,8% permaneceram empregados em uma função remunerada imediatamente após a conclusão do programa. O emprego é compreendido como elemento fundamental para a realização pessoal e inclusão dos jovens na sociedade, refletindo na sua qualidade de vida e da sua família. O emprego, portanto, constitui um meio de desenvolvimento pessoal e facilitador da plena inserção do indivíduo na sociedade, na construção de seu projeto de vida (Bueno, 2017).

No estudo realizado por Barnard-Brak *et al.* (2022), verificou-se que a aquisição de habilidades específicas do trabalho foi um preditor muito melhor de emprego do que as medidas globais de comportamento intelectual ou adaptativo. A gravidade da deficiência intelectual e de comportamentos adaptativos não foi significativamente correlacionada com os resultados do emprego na comunidade, o que foi uma descoberta adicional interessante, pois sugere que as competências vocacionais necessárias para realizar com precisão as tarefas de trabalho no contexto do emprego comunitário podem ser mais importantes para os empregadores do que medidas mais gerais de funcionamento independente, como capacidades intelectuais e comportamentos adaptativos.

O modelo que inclui a interação de habilidades relacionadas ao trabalho e pontuações de análise de tarefas foi o mais adequado, conforme evidenciado pelo AIC (Akaike Information Criterion) e pelo BIC (Bayesian Information Criterion) (Barnard-Brak *et al.*, 2022). Essa descoberta é encorajadora, porque os resultados indicam que a instrução direta de habilidades relacionadas ao trabalho é mais promotora de mudanças substanciais do que variáveis como resolução de problemas mais amplos, habilidades verbais e outros comportamentos adaptativos. Especificamente, o estudo sugere que, em vez de tentar restringir as opções de carreira em potencial, com base em medidas dos comportamentos intelectuais e adaptativos de um indivíduo, ensinar diretamente habilidades específicas do trabalho pode reduzir uma barreira

significativa para o emprego na comunidade para pessoas com deficiência intelectual e deficiências de desenvolvimento (Barnard-Brak *et al.*, 2022).

Os resultados do estudo de Barnard-Brak *et al.* (2022) sugerem que o treinamento de habilidades de trabalho, tanto específicas quanto medidas gerais, tem resultados mais positivos do que medidas globais de comportamento intelectual ou adaptativo. Houve também uma relação positiva entre o número de sessões de treinamento específicas para o trabalho e eventual emprego na comunidade (Barnard-Brak *et al.*, 2022).

As análises dos estudos indicaram que os programas de transição pós-escolar têm promovido resultados significativos para os estudantes em relação ao emprego e desenvolvimento de carreira. De maneira geral, os resultados indicaram experiências vocacionais positivas, oportunidades de aquisição de emprego competitivo, salários compatíveis com a função exercida, contribuindo, assim, para maior autonomia e realização pessoal.

Em síntese, os programas de transição pós-escolar têm apresentado uma série de resultados positivos relacionados ao emprego e ao desenvolvimento de carreira. Os resultados sugerem que a maioria dos estudantes que participaram dos programas teve oportunidades relevantes que permitiram o desenvolvimento de habilidades de preparação para o emprego, exploração de carreira, o que contribui para a obtenção do emprego remunerado. Conseqüentemente, o desenvolvimento dessas competências e a aquisição do emprego contribuíram em outros aspectos da vida, como aumento de habilidades funcionais e interações sociais mais expressivas.

#### **4.3.2 Autodeterminação**

Outro conjunto de competências benéficas que os programas de transição pós-escolar desenvolveram foi a autodeterminação. O contexto universitário tem se mostrado um ambiente propício para a ampliação dessas competências. A autodeterminação também pode ser explorada no local de trabalho, ou ampliada por meio de atividades específicas e orientadas. O mais importante é garantir condições para que os estudantes com deficiência intelectual pratiquem os componentes da autodeterminação, em sua vida diária, ou seja, sejam incentivados a tomar decisões, participar de resolução de problemas, estabelecer metas, entre outros.

Os estudos reportaram ganhos significativos em relação às habilidades de autodeterminação. Schillaci *et al.* (2021) notaram que a participação por um ano no programa analisado aumentou substancialmente a autodeterminação de estudantes com deficiência

intelectual com idade entre 18 e 21 anos. Os estudantes tiveram pontuações substancialmente mais altas em seis dos sete domínios de autodeterminação no final do ano letivo, em comparação com os estudantes matriculados nos serviços de transição não universitários de seus distritos. De modo geral, os estudantes demonstraram maior consciência de seus objetivos, de seus pontos fortes e de como usá-los a seu favor para atingir seus objetivos. A avaliação no domínio da autodeterminação incluiu medidas de autonomia, autoiniciação, autodireção e autorrealização. No entanto, não foi possível identificar qual aspecto do programa foi mais crítico nas mudanças de autodeterminação ou se a mudança resultou da natureza holística do próprio modelo do programa implementado.

Nessa mesma direção, Knight (2018) identificou aumento nos escores de autodeterminação em três dos nove estudantes que se envolveram no programa por dois a três semestres. O aumento foi identificado com relação à aquisição de habilidades de autodeterminação em quatro áreas:

- **autonomia**, ou seja, maior independência e responsabilidade;
- **autorregulação**, ou seja, estabelecimento de metas/desempenho de tarefas e gerenciamento de tempo;
- **capacitação psicológica**, ou seja, maior senso de autoconfiança e perseverança;
- **autorrealização**, ou seja, maior senso de confiança nas habilidades e sentimento de orgulho.

Em outro estudo (Herrero; Gasset; Garcia, 2020), um dos fatores que motivaram os estudantes a participar do programa foi a família. A família, além de prover apoios, influenciou positivamente a vivência universitária, modificando a forma como os estudantes com deficiência intelectual eram percebidos em seus ambientes familiares e, assim, contribuindo para a melhoria do autoconceito dos estudantes e, conseqüentemente, da autoestima. Muitos estudantes eram inspirados pela ideia de estudar na universidade, porque queriam ser como os seus irmãos e ter as mesmas oportunidades que eles tiveram. Gasset e Herrero (2016) e Lee *et al.* (2021) verificaram também benefícios relacionados à oportunidade de conviver com outros estudantes de suas idades e se sentirem valorizados e respeitados, melhorando sua autoimagem e autoestima.

Lee *et al.* (2021) observaram ainda que a participação no programa possibilitou ganhos na confiança para trabalhar em direção a objetivos e para ter maior independência, além de os participantes poderem fazer escolhas relacionadas à vivência e participação na universidade e construir expectativas e aspirações de futuro imediato e de longo prazo.

Os autores notaram que os comportamentos adaptativos totais em média melhoraram significativamente entre o início do programa (Tempo 1) e o fim do primeiro ano dos estudantes (Tempo 2). Entre os domínios do comportamento adaptativo, a comunicação e a socialização melhoraram significativamente ao longo do primeiro ano do programa. No segundo ano, o domínio das habilidades de vida diária aumentou significativamente (Lee *et al.*, 2021).

A autodeterminação geral também aumentou significativamente durante o primeiro ano, do 35º percentil (Tempo 1) para o 44º percentil (Tempo 2). O maior efeito observado para os componentes de autodeterminação foi a autorregulação. Não foram observadas mudanças significativas na autonomia ou no empoderamento psicológico, assim como não houve mudanças estatisticamente significativas no total ou nos domínios do funcionamento executivo (pais ou autorrelato) nem em habilidades sociais, com efeitos próximos de zero em ambas as áreas (Lee *et al.*, 2021).

No segundo ano (Tempo 3), o domínio de habilidades de vida diária de comportamentos adaptativos aumentou significativamente. Essa mudança foi explicada principalmente por melhorias nas habilidades de vida doméstica (por exemplo, tarefas). No entanto, como o tamanho da amostra era menor, esses achados são mais exploratórios. Também os ganhos nas demais áreas foram mantidos no segundo ano. A autodeterminação também aumentou significativamente do percentil 44 (Tempo 2) para o 67º percentil (Tempo 3). Essas mudanças foram impulsionadas principalmente por melhorias em autonomia. Não foram encontradas alterações significativas em torno do funcionamento executivo. As classificações de habilidades sociais também aumentaram modestamente, mas essas melhorias não foram estatisticamente significativas (Lee *et al.*, 2021).

Aspectos da autodeterminação foram identificados como uma forma de os estudantes exercerem a autodefesa e advogarem contra a exclusão. Além do mais, os programas beneficiaram a aprendizagem, os apoios de autorrepresentação, a tomada de decisões consciente e a realização das aspirações (Jiménez, 2021). Resultados similares também foram encontrados no estudo de Folk, Yamamoto e Stodden (2012), em que os autores notaram um aumento da autopercepção, autodefesa e da capacidade de tomada de decisão com a participação no programa de transição pós-escolar.

Também se constataram impedimentos oriundos da família para o desenvolvimento da autodeterminação, como o impedimento da transferência de responsabilidades para o estudante, nas discussões que envolviam o planejamento do PEI de transição, além do controle e envolvimento excessivos de alguns pais nas atividades do estudante, durante a participação no programa. Foi observado que alguns pais se mostraram contrários à abertura de conta bancária,

administração das finanças de forma independente pelo filho e ao exercício democrático do direito de voto (Neubert; Redd, 2008).

O estudo desenvolvido por Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014) destacou a relevância de o aprendizado ocorrer em um ambiente inclusivo e natural, como a universidade, envolvendo uma série de atividades aplicadas ao cotidiano do trabalho e das relações interpessoais, pois, dessa forma, o programa promove o desenvolvimento da autodeterminação nos participantes ao trabalhar a capacidade de agir e realizar as próprias ações de forma consciente e sem interferência ou controle de outra pessoa.

Cranston-Gingras *et al.* (2015) identificaram que, ao participarem de programas de transição pós-escolar, os estudantes aprenderam a manter ou controlar suas agendas pessoais, compromissos, atividades e atribuições, a documentar suas atividades em um planejador diário, entre outras habilidades. Alguns estudantes também tiveram participação mais ativa na definição de metas determinadas nos PEI e no processo de avaliação do alcance das metas.

O que podemos observar, portanto, a partir dos estudos aqui mencionados, é que a participação dos estudantes com deficiência intelectual nos programas de transição pós-escolar tem um impacto potencial nos resultados de autodeterminação. O desenvolvimento dessas competências é um aspecto importante que influencia diretamente vários aspectos da vida de cada pessoa, por exemplo, estudantes com maior autodeterminação têm melhores condições de assumir um papel mais participativo na discussão e decisão sobre a educação pós-escolar e a transição para a vida adulta independente. Nesse contexto, além dos professores, a família tem atuação importante, podendo incentivar ou limitar a o desenvolvimento das competências de autodeterminação.

### **4.3.3 Vida independente**

O desenvolvimento de habilidades para uma vida independente é essencial para todos os jovens à medida que avançam para a vida adulta. Os programas de transição pós-escolar utilizam ambientes autênticos no contexto da universidade ou comunidade para explorar o desenvolvimento de habilidades que são primordiais para a autonomia após a conclusão do programa e na vida adulta. Essas habilidades incluem um conjunto de habilidades funcionais necessárias para que a pessoa possa realizar de forma independente várias atividades da vida diária, como usar o transporte público, gerenciar uma casa, usar a tecnologia, ter gestão do tempo e financeira, entre outras.

A transição, na perspectiva dos estudantes participantes dos programas analisados, foi, de modo geral, desafiadora, mas eles acreditavam que estavam aprendendo e crescendo com o apoio fornecido em relação ao contexto de vida independente, como competências para o lazer, saúde, para administrar dinheiro, horários e imagem pessoal.

No estudo de Jiménez (2021), o futuro em relação a uma moradia separada dos pais mostrou-se incerto, mas os estudantes perceberam que se mudar ou não para uma acomodação era uma decisão deles, embora tivessem relatado medo e tristeza de viver longe dos pais. Os estudantes também relataram ganhos importantes e que as coisas aprendidas faziam com que eles se sentissem bem consigo mesmos (Jiménez, 2021).

Grigal, Dwyre e Davis (2006) observaram que 89% dos estudantes que saíram do programa por eles analisado aprenderam a usar de forma independente o sistema de transporte público local após o treinamento.

Os estudos observaram também que a participação no programa foi determinante para melhorar os níveis de independência dos participantes. No estudo de Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017), os participantes consideraram as experiências que tiveram no programa como essenciais para adquirirem habilidades de vida independente, que não tinham anteriormente. Essas habilidades incluíam cozinhar a partir de uma receita, fazer uma lista de compras, gerenciar dinheiro, entre outras. Os participantes sentiram que, mesmo não morando sozinhos, o programa deu a eles o conjunto de habilidades para fazer escolhas. Além disso, reconheceram que essas habilidades são relevantes para que um dia possam viver independentemente dos pais ou responsáveis (Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017).

Outras habilidades importantes para a vida independente também foram reportadas. Um estudo relatou que os participantes graduados do programa tiveram grandes avanços em questões como uso de medicamentos psicotrópicos, saúde e exercícios, habilidade de ajudar os outros e independência pessoal (Sheppard-Jones *et al.*, 2018). Além disso, eles também relataram participar de várias atividades sociais, como sair para comer (89,5%) e frequentar um evento religioso (66,7%). Nesse estudo de Sheppard-Jones *et al.* (2018), mais de 84% dos participantes haviam saído de férias no último ano. Na dimensão da escolha, 100% dos estudantes indicaram que podiam escolher o que queriam fazer no tempo livre, e 78,9% podiam determinar seus próprios horários, embora a grande maioria morasse com os pais ou familiares. Semelhantemente aos estudantes universitários da população em geral, 94% dos participantes do programa relataram que poderiam ir a um encontro (Sheppard-Jones *et al.*, 2018).

Os resultados dos estudos apontaram que a participação nos programas e em tópicos universitários proporcionou também o desenvolvimento e conhecimento acadêmicos, além de

crescimento intelectual, que são importantes para o funcionamento na vida adulta independente. De acordo com Rillotta *et al.* (2020), esse fator pode fornecer aos indivíduos com deficiência intelectual um caminho de transição para a educação adicional, por exemplo, matricular-se em um curso universitário, obter uma qualificação formal, adquirir ou aprimorar habilidades desejáveis para um futuro emprego.

Ryan *et al.* (2019) identificaram que 44% dos graduados do programa estudado viviam de forma independente, e cerca de 91% dos graduados relataram preparar suas refeições de forma independente várias vezes por semana. No estudo realizado por Neubert e Redd (2008), foi identificado o desejo por parte dos estudantes de morarem sozinhos de forma independente. Na visão dos pais, no entanto, suas expectativas sobre moradia enquadravam-se em apartamentos supervisionados ou residências de grupo para jovens e adultos. Além disso, identificou-se uma lacuna nos PEI analisados, omitindo as metas relacionadas à vida independente após a escola.

Em um programa de dormitório, o estudo realizado por Kirkendall, Doueck e Saladino (2009) constatou que os estudantes foram capazes de identificar uma série de habilidades adquiridas relacionadas à vida independente, como ler uma instrução simples para preparar um alimento, usar dinheiro, realizar os serviços de lavanderia e resolver problemas, embora alguns estudantes reconhecessem que precisavam de apoio adicional para o desenvolvimento dessas atividades. Os pais também relataram ganhos positivos relacionados à autonomia após a participação no programa.

Os resultados indicaram que a experiência de morar fora de casa pela primeira vez foi de certa forma comparável à de um estudante universitário típico. Melhoria nas habilidades de vida, incluindo maior consciência de objetivos pessoais, objetivos vocacionais aprimorados, maior maturidade ou assertividade, foi relatada por Kirkendall, Doueck e Saladino (2009). Em outro estudo, os estudantes também demonstraram entusiasmo com a capacidade adquirida de viajar sozinhos com autonomia (O'Brien *et al.*, 2009).

No estudo de Ross *et al.* (2013), no que diz respeito à vida independente, cerca de 83% dos participantes residiam em casas alugadas, 3% possuíam residência própria e 14% dispunham de propriedade dos pais. Ainda sobre isso, 67 graduados (54%) relataram morar sozinhos; 35 (28%) tinham um companheiro de quarto, incluindo três cônjuges; 13 (10%) tinham dois colegas de quarto; 3 (2%) viviam com três colegas de quarto; e outros 7 (6%) viviam com seus pais. Todos os 125 entrevistados relataram ter acesso a transporte no momento da entrevista. A maioria (n = 117 ou 94%) utilizava transporte público (Ross *et al.*, 2013).

No estudo de Rogan *et al.* (2014), a independência em relação ao transporte foi um fator que surpreendeu inclusive as pessoas que tinham contato anterior com os estudantes. Um ex-professor do Ensino Médio em visita ao campus universitário estava inseguro sobre como fazer a conexão de ônibus do campus para a escola em que trabalhava, até ser observado por uma ex-estudante que o conduziu e forneceu explicações sobre como poderia fazer o trajeto de volta. Na opinião do professor, essa situação positivamente inesperada o motivou para acreditar na prosperidade dos estudantes e em diferentes formas de como o ensino pode ser realizado. Após esse ocorrido, os professores do Ensino Médio começaram a oferecer treinamento e prática de experiência em viagens e resolução de problemas para os estudantes (Rogan *et al.*, 2014).

Para garantir que todos os estudantes desenvolvessem habilidades de independência relacionada ao transporte, um programa, analisado por Cranston-Gingras *et al.* (2015), contava com um instrutor e um especialista em transporte público com a função de treinador de viagem, que realizavam reuniões com os estudantes e/ou pais para discutir as necessidades de transporte e desenvolver um plano para acesso à universidade de forma independente. Cada estudante passava um tempo com o instrutor de viagem aprendendo a se deslocar de forma independente por meio do transporte público.

O estudo verificou que 59 (93,6%) dos 63 estudantes receberam treinamento de viagem. O tempo médio para aprender a utilizar o sistema de transporte público foi um pouco mais de quatro dias. Anteriormente ao treinamento, apenas 11 estudantes usavam o transporte público. Depois de dominarem o acesso ao serviço, 34 estudantes passaram a optar pelo transporte público para destinos fora do campus da universidade, como para consultas médicas, passeios ao shopping, entre outros (Cranston-Gingras *et al.*, 2015).

Entre as habilidades adquiridas relacionadas à vida independente, destacaram-se também a autonomia dos estudantes para viajar de e para o campus, engajando-se na autoexploração acadêmica e profissional, e a sensação de liberdade e autonomia para desenvolver os objetivos (Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017).

No estudo de Monsalve-Robayo, Arias-Enciso e Betancour-Alzate (2014), o desempenho dos jovens melhorou em 65% das atividades, principalmente em atividades como aprender a calcular, resolver problemas e tomar decisões. Por outro lado, observaram que atividades como adquirir informações e conceitos e prestar atenção se destacaram negativamente, pois os jovens obtiveram pontuações piores no pós-teste do que no pré-teste.

No estudo de Prohn, Kelley e Westling (2018), todos os participantes apresentaram, ao final do ano letivo, escores melhores nas escalas que mediam a necessidade de suporte, indicando que haviam melhorado suas habilidades adaptativas e exigiam menos apoio em suas



vidas diárias. Houve também uma redução geral da necessidade de apoio. Os participantes ainda tiveram menos horas por semana de apoio direto no último trimestre do que no primeiro. As avaliações indicaram que os participantes progrediram em direção à independência enquanto necessitavam de menos apoio direto (Prohn; Kelley; Westling, 2018).

A participação nos programas também foi considerada positiva na perspectiva dos pais em outros estudos, contribuindo para maior independência nas atividades de vida diária, que são importantes para a vida adulta independente (Neubert; Redd, 2008, De Souza; Vongalis-Macrow, 2021).

Portanto, conforme constatado, os programas de transição pós-escolar podem ser considerados uma opção efetiva para o desenvolvimento de habilidades práticas e de vida diária para as pessoas com deficiência intelectual. Embora as pessoas com deficiência intelectual sejam muito heterogêneas, com necessidades distintas em termos de habilidades funcionais e práticas, as atividades desenvolvidas pelos programas apresentaram-se como positivas para a ampliação das habilidades de vida independente. Com isso, os programas conseguiram fornecer aos estudantes oportunidades para a aquisição de habilidades que lhes proporcionarão maior independência e inclusão social e que serão úteis em suas próprias vidas, alinhadas com seus objetivos de vida pós-escolar e, conseqüentemente, importantes também para o trabalho, ambiente familiar e participação comunitária, além de aprimorar os níveis de qualidade de vida e bem-estar.

#### **4.3.4 Desenvolvimento social**

Um aspecto importante nos programas de transição pós-escolar é também proporcionar instruções e oportunidades para o desenvolvimento social. O desenvolvimento social é um processo contínuo que precisa de assistência e apoio adequados ao longo do tempo, e, à medida que os jovens se aproximam da idade adulta, as competências sociais necessárias para as demandas da vida cotidiana precisam ser identificadas e abordadas. Essas competências são importantes para preparar os estudantes para a transição para a vida adulta independente, o que inclui, por exemplo, competências sociais necessárias para o local de trabalho, aquisição e manutenção de empregos, relacionamentos sociais e inclusão social.

Estudos constataram que os estudantes se sentiram entusiasmados em frequentar a universidade. Rillotta *et al.* (2020) observaram que os estudantes sentiam contentamento e realização por estarem na universidade, além de relatarem sensação de bem-estar. Os estudantes puderam observar e adotar as normas universitárias, desenvolver amizades/relacionamentos na

universidade, aprender e praticar habilidades sociais/outras habilidades que não foram especificamente relacionadas ao conteúdo acadêmico. Estudos identificaram também que o impacto emocional de fazer parte da universidade é um dos aspectos mais relevantes na perspectiva do participante. No estudo de Herrero, Gasset e Garcia (2020), os estudantes descreveram a experiência como “emocionante”, “intensa” ou como “um sonho”. Foram reportados também momentos especiais pelos participantes, como a formatura, evento compartilhado com familiares e profissionais (Herrero; Gasset; Garcia, 2020).

As experiências de aprendizagem descritas pelos participantes apresentaram muita heterogeneidade. Foram feitas referências especiais às experiências de aprendizagem extracurriculares, à competência emocional, à maturidade pessoal, às habilidades sociais e ao desenvolvimento de valores morais. A melhoria das relações sociais foi um dos principais benefícios da formação universitária, na visão de alguns estudantes. Os estudos também compararam o nível de satisfação no que diz respeito à inclusão e às relações sociais, estabelecidos no Ensino Médio e na universidade (Herrero; Gasset; Garcia, 2020).

Qian *et al.* (2018a) perceberam que para muitos estudantes o clube universitário era sua principal ou única saída social no campus. As atividades oferecidas criaram oportunidades adicionais para os estudantes com deficiência intelectual se socializarem fora de suas aulas. Vários estudantes indicaram que o clube permitiu a eles fomentarem amizades e/ou que promoveu confiança e habilidades de liderança. Além disso, os estudantes reportaram que os mentores os ajudaram a expandir suas redes sociais e amizades em todo o campus. A experiência no programa foi vista como positiva para a maioria dos participantes. Mesmo enfrentando vários desafios, foi possível observar melhora na autoestima, o que foi benéfico quando conseguiram empregos no mercado de trabalho aberto, após a formatura (Stefánsdóttir; Björnsdóttir, 2016).

Participar de um programa de transição pós-escolar também promoveu o sentimento de pertencimento. Bueno (2017, p. 179, tradução nossa) observou que os estudantes com deficiência intelectual gostaram de estar na universidade por “participar com os outros nas coisas que eles fazem, sendo todos iguais”, ou ainda por “estar na universidade com os meus amigos e aprender com o restante dos colegas sobre as atividades que eles fazem, e eu também posso fazer”. Segundo um participante da pesquisa, “Ser universitário é ser incluído, ser mais um”. Notou-se também que os estudantes relacionavam “ser universitário” com aquela fase da juventude e transição para a idade adulta em que a pessoa é mais independente, se forma numa determinada área para o seu futuro emprego e vive com pessoas com idades e características semelhantes.

No estudo de Neubert e Redd (2008), o contato com colegas da mesma idade sem deficiência na faculdade comunitária foi incentivado por meio da participação em organizações do campus, cursos e atividades sociais, o que os levou, por exemplo, a realizarem cursos durante a primavera na universidade. Eles se sentiram mais aceitos, mais competentes e mais sociáveis. O estudo realizado por O'Brien *et al.* (2009) identificou que os estudantes perceberam que o ambiente universitário trazia vantagens associadas à maior independência, confiança e aumentava suas redes sociais, promovendo ganhos na independência e aumentando as expectativas para o seu futuro. Além disso, os estudantes se viam mais parecidos do que diferentes de seus pares e mostravam um profundo apreço por sua aceitação no ambiente universitário. A título de ilustração, os estudantes sentiram-se realizados ao receberem a carteira estudantil, que dava acesso aos mesmos direitos dentro da universidade, como usar o ginásio, a biblioteca e sair para beber algo. No estudo de Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017), foi observado também aumento na confiança em habilidades e sentimentos de orgulho. Os participantes expressaram confiança nas habilidades, por meio de atitudes em relação aos cursos e à conclusão do trabalho acadêmico.

Esta seção destaca os resultados obtidos em uma das importantes áreas para a transição para a vida adulta independente para as pessoas com deficiência intelectual. Os programas de transição pós-escolar têm se mostrado ambientes interessantes para o aprimoramento de competências sociais existentes, assim como para a aquisição de novas competências interpessoais e sociais, que promovem o bem-estar emocional, sentimento de pertencimento, orgulho e inclusão social. O contexto natural da universidade e as interações ocorridas nesse ambiente tiveram um reflexo e mudanças positivas na vida dos participantes em relação ao desenvolvimento social. E, a seguir, apresentamos as implicações que esses programas geram nos contextos em que são aplicados.

#### **4.4 IMPLICAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DOS PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Esta seção tem por objetivo apresentar algumas das implicações identificadas nos programas de transição pós-escolar. A investigação centrou-se principalmente nos impactos relacionados ao papel dos mentores nas experiências dos estudantes e nos aspectos desafiadores relacionados à aplicação desses programas.

#### 4.4.1 Papel dos mentores

A participação em programa de transição pós-escolar representa uma etapa nova e única para os estudantes. Nessa convivência em um contexto diferente do até então vivenciado, os estudantes contam com o apoio dos mentores em muitos dos programas para lidar com as tarefas e o ambiente. O apoio auxilia nas tarefas relacionadas à parte acadêmica e social e ocorre de forma contínua durante toda a permanência do estudante no programa. O papel de um mentor é auxiliar os estudantes no acesso aos cursos universitários, ao mesmo tempo que ajuda o estudante a se tornar mais independente academicamente e responsável por seu próprio aprendizado.

Um dos pontos levantados sobre a atuação dos mentores foi a comunicação aberta estabelecida com os estudantes. Segundo os participantes, isso contribuiu para que eles transpusessem o que aprenderam nas atividades desenvolvidas na universidade para outros contextos do mundo real, fora do ambiente universitário, por exemplo, gestão do tempo, comportamentos sociais adequados, além do encorajamento e da confiança que os mentores promoveram nos estudantes para lidar com diferentes situações do cotidiano (Rillotta; Lindsay; Gibson-Pope, 2021).

Os mentores também desempenharam um papel relevante para a promoção de habilidades de vida de independente. Qian *et al.* (2018b) notaram que os estudantes discutiam vários aspectos da vida em comunidade com seus mentores. Além disso, trabalharam com seus mentores para estabelecer uma situação de vida baseada na comunidade durante ou após sua participação no programa. Outros contaram com seus mentores para ajudá-los a resolver conflitos com seus colegas de quarto, proprietários de imóveis ou para ajudar a gerenciar outros problemas relacionados à vida na comunidade.

Uma das características mais valorizadas pelos estudantes nos programas de transição pós-escolar foi o apoio fornecido pelos mentores. Qian *et al.* (2018b) constataram que os estudantes atribuíram aos mentores a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma relação positiva estudante-mentor, além de elogiarem a flexibilidade de horário que eles tinham para atendê-los. Aproximadamente 45% dos estudantes indicaram que procuravam seus mentores para apoio quando precisavam de ajuda. Embora os estudantes do programa normalmente tivessem um horário agendado de reunião semanal ou quinzenal, muitos estudantes acessavam seus mentores conforme a necessidade ou informalmente, e isso permitiu que os estudantes recebessem suporte individualizado conforme necessário. Outro componente valorizado no programa foi a abordagem baseada em relacionamento. A maioria dos comentários dos

estudantes se concentrou na acessibilidade e capacidade de resposta de seus mentores. Os estudantes também notaram que seus mentores se esforçavam para responder às perguntas e os ajudavam a entender materiais acadêmicos e tarefas desafiadoras ou confusas.

Detalhes mais específicos do suporte fornecido pelos mentores foram reportados no estudo de Lee *et al.* (2021). No programa *Next Steps at Vanderbilt*, cada estudante era acompanhado por quatro a seis mentores, que forneciam apoios para uma ou mais áreas e para demais aspectos importantes para a vida no campus. Esses apoios eram direcionados para: (a) suporte acadêmico; (b) planejamento diário, programação ou habilidades organizacionais; (c) fazer as refeições juntos; (d) trabalho ou estágios; (e) atividades sociais; (f) exercício; (g) e/ ou atividades do campus, atividades extracurriculares, projetos de serviço, empreendimentos recreativos, atividades não estruturadas – essas atividades são propícias para a interação entre os estudantes, mentores e a comunidade universitária.

Os mentores também foram os grandes responsáveis pelo desenvolvimento de amizades entre os estudantes com deficiência e outros estudantes de idade semelhante. No estudo de O'Brien *et al.* (2009), os estudantes mantinham um contato frequente com os mentores, e em muitas situações esse relacionamento extrapolava o ambiente universitário, incluindo reuniões, jantares e celebrações. Os estudantes pontuaram a necessidade e a experiência positiva de compartilhar coisas com os mentores. Além disso, na perspectiva dos estudantes os mentores os tratavam como se fossem pessoas sem deficiência. Entretanto, mostraram-se preocupados com a manutenção das amizades após a conclusão do programa. O estudo de Grigal *et al.* (2019) constatou que os mentores forneceram apoio aos estudantes em 86% dos programas. Os tipos de apoio fornecido pelos mentores incluíam: social (100%), acadêmico (94%), para emprego (64%), para vida independente (54%) e para transporte (32%).

Outro estudo reportou que a gama de atividades incluía, por exemplo, auxiliar os estudantes, individualmente ou em pequenos grupos, no desenvolvimento de trabalhos (em cooperação com outros estudantes de graduação), no acesso a material de leitura, em seminários e no apoio aos professores no planejamento de atividades e avaliação para os estudantes com deficiência (Stefánsdóttir; Björnsdóttir, 2016). No estudo realizado por Cranston-Gingras *et al.* (2015), as atividades desempenhadas pelos mentores incluíam também interações fora da sala de aula, por exemplo, durante o almoço ou durante a “tarde social”, que ocorria toda sexta-feira, em que os estudantes universitários praticavam esportes, dentre eles o basquete.

No estudo de Qian *et al.* (2018b), alguns estudantes afirmaram que suas cargas de trabalho escolar eram mais gerenciáveis e fáceis de entender depois que começaram a trabalhar com seus mentores. Uma estudante mencionou que seu mentor a ajudou a concluir com sucesso

uma aula em que ela estava tendo dificuldade. Outra estudante afirmou que teria abandonado a escola se não tivesse o apoio do programa e de seu mentor. Os estudantes relataram maior motivação e engajamento promovidos pelo apoio fornecido pelos mentores. Diversos estudantes explicaram que seus mentores os motivaram a trabalhar mais na escola e a manter o interesse na faculdade. Os estudantes também receberam apoio de seus mentores em vários outros tópicos, incluindo navegação na internet, ajuda financeira e acesso a e-mail e, para alguns estudantes, lidar com problemas de ansiedade, depressão ou raiva (Qian *et al.*, 2018b).

No estudo de Palomino e Martínez (2015), as funções dos mentores incluíam o apoio individualizado com o objetivo de abordar questões pessoais e acadêmicas que pudessem interferir na participação do estudante no programa. Além disso, os mentores eram responsáveis por contribuir para a melhoria do sucesso acadêmico do estudante, durante a permanência no programa, orientação no processo educativo por meio de estratégias de aprendizagem e técnicas de estudo, auxílio na gestão do tempo, no planejamento, na tomada de decisões e na identificação de preocupações e interesses profissionais. Também promoviam o amadurecimento e o desenvolvimento pessoal do estudante, para que ele se conhecesse, estabelecesse metas e adquirisse hábitos de vida (Palomino; Martínez, 2015).

Moore e Schelling (2015) identificaram que no programa analisado por eles cada estudante tinha de seis a dez colegas mentores responsáveis pela integração do estudante no ambiente universitário, pelo desenvolvimento de amizades e pela interação com eles em ambientes naturais, como almoço, exercícios, aulas particulares, práticas de atividades desportivas e assim por diante. No estudo de Qian *et al.* (2018b), os mentores incentivaram os estudantes a participarem de atividades de serviços comunitários, como ajudar a organizar eventos sociais.

No estudo de Ryan *et al.* (2019), constatou-se que cada estudante tinha um colega mentor que atuava como voluntário ao longo do programa. Os mentores reuniam-se com os estudantes por pelo menos uma hora por semana durante todo o programa e trabalhavam juntos para criar metas sociais e/ou comportamentais alcançáveis ao longo do semestre. Os estudantes também participavam de eventos sociais com seus mentores durante o ano letivo acadêmico (por exemplo, boliche, jantares, atividades em clubes, eventos religiosos, esportes). No estudo de Knight (2018), os mentores foram considerados como melhores amigos de alguns estudantes com deficiência. E, como já mencionado, no estudo de Qian *et al.* (2018b) os estudantes consideraram a relação de confiança que tinham com seus mentores o componente mais valioso do programa.

Além do mais, os mentores também eram designados para encorajar o engajamento social no campus. No programa analisado por Cook, Wilczenski e Vanderberg (2017), o papel do mentor envolvia ajudar os estudantes a explorarem atividades extracurriculares e incentivar o uso da carteira estudantil para obter descontos em eventos da comunidade. Mentores e estudantes normalmente se reuniam uma hora semanalmente e se envolviam em uma variedade de atividades dentro e fora do campus, incluindo visitas à sala de jogos, academia, piscina, museu e reunião para almoço ou café. Inicialmente, os mentores sugeriam atividades aos estudantes, mas eventualmente eles escolhiam em conjunto maneiras de passar o tempo, com mentores incentivando os estudantes a expressarem seus interesses e a fazer escolhas independentes. Nesse contexto, a autodeterminação foi incentivada e promovida a partir da interação com os mentores e outros estudantes, sem treinamento separado ou específico. Um ponto interessante desse programa foi que os estudantes que retornaram ao programa serviram como mentores para colegas recém-admitidos (Cook; Wilczenski; Vanderberg, 2017).

Para garantir que os estudantes com deficiência intelectual tivessem oportunidades e mais sucesso no ambiente de ensino pós-escolar, eles contaram com apoio dos mentores de pares. Esse apoio auxiliou positivamente para que os estudantes progredissem em aspectos relacionados aos domínios acadêmico, social e de inclusão no campus. Outro benefício da mentoria foi que os estudantes de modo geral valorizaram a experiência e se sentiram confiantes, isto é, não consideraram esse tipo de apoio estigmatizante; pelo contrário, a mentoria serviu como um apoio natural que promoveu a inclusão e a convivência dos estudantes com seus pares sem deficiência.

#### **4.4.2 Aspectos desafiadores**

Os achados desta revisão de escopo indicaram vários benefícios dos programas de transição pós-escolar para os estudantes com deficiência intelectual. Apesar disso, existem aspectos que representam vários desafios no que diz respeito à implementação desses programas. As análises permitiram identificar questões importantes que precisam ser discutidas no processo de desenvolvimento desses programas para reduzir os mecanismos preocupantes que podem limitar a performance nos resultados obtidos pelos estudantes ou a sua participação no contexto pós-escolar.

Blixseth (2022) identificou a necessidade de suporte contínuo de reabilitação vocacional e serviços de desenvolvimento de trabalho e suporte à carreira. Nessa mesma direção, Bueno (2017) indicou a necessidade de reforçar a área de pré-emprego, considerando a orientação

escolar e profissional como um aspecto fundamental ao longo do percurso universitário, e a necessidade de desenvolver competências específicas e genéricas orientadas para uma área de trabalho específica, sobretudo porque o emprego é visto como o canal de independência financeira, o meio para a profissionalização, para a conquista pessoal e porta de entrada para relacionamentos sociais. O emprego, portanto, constituiu-se como meio de desenvolvimento pessoal e facilitador da plena inserção desses estudantes na sociedade, na construção de seu projeto de vida (Bueno, 2017).

Embora tenha sido possível observar, na maioria dos programas de transição pós-escolar, ganhos positivos em relação à interação social dos participantes com deficiência intelectual, Rillotta *et al.* (2020) constataram que essa interação social era predominantemente com colegas mentores na universidade. Os mentores relataram que precisavam desafiar as percepções dos colegas sem deficiência e identificaram que parte de seu papel era redirecionar a conversa para orientar melhor essa comunicação, visto que os colegas sem deficiência falavam diretamente com os mentores em vez de conversarem com os estudantes.

O estudo de Herrero, Gasset e Garcia (2020) também identificou barreiras físicas que impediam a participação mais efetiva dos estudantes no campus universitário. Uma delas, por exemplo, comprometia a acessibilidade cognitiva dos estudantes, uma vez que os estudantes não sabiam utilizar as fotocopiadoras da universidade. Além disso, foram reportadas barreiras arquitetônicas na universidade, que dificultavam a locomoção dos estudantes com mobilidade reduzida. As barreiras relacionadas à mobilidade também são relevantes para pessoas com deficiência intelectual, que, em determinadas circunstâncias, também podem apresentar necessidades de apoio em relação ao acesso físico a ambientes do campus universitário (Herrero; Gasset; Garcia, 2020).

Aspectos relacionados à locomoção dos estudantes também foram apontados por outros estudos. Blixseth (2022) destaca que os participantes demonstraram preocupação com as condições disponíveis e o tempo gasto para se locomoverem até a universidade, além de pouca oferta ou ausência de transporte público. Lee *et al.* (2022) constataram alguns entraves relacionados ao acesso ao transporte público, como ausência ou opções reduzidas de transporte público em áreas rurais. Neubert e Redd (2008) apontam que, embora os estudantes tenham recebido treinamento para utilizar o transporte público local, muitos não se sentiam seguros com o treinamento recebido e com as condições de transporte disponíveis, impedindo os estudantes de acessarem o transporte público sem assistência de um funcionário.



Um estudo identificou também que as vagas disponíveis não são suficientes para atender a demanda de estudantes com deficiência intelectual que desejavam ingressar no programa (Judge; Gasset, 2015).

Já O'Brien *et al.* (2009) identificaram algumas incertezas reportadas pelos participantes com relação à falta de transporte para acesso a empregos, bem como a outras oportunidades para a aprendizagem ao longo da vida (O'Brien *et al.*, 2009).

Além do mais, foi identificado que em um programa os professores universitários decidiam ou não pela inclusão do estudante com deficiência intelectual em sua disciplina, uma questão que é diretamente influenciada pela concepção atitudinal de cada pessoa (Jiménez, 2021). Observou-se que as atitudes em relação à inclusão mudaram após a inclusão dos estudantes com deficiência. Um professor mostrou-se hesitante com a inclusão de novos estudantes em sua aula de inglês, mas sua percepção mudou após ver que os estudantes com deficiência intelectual podiam ter uma participação exitosa com o fornecimento de suporte adequado e que a inclusão trouxe benefícios a todos (Folk; Yamamoto; Stodden, 2012). Tangente a isso, outro aspecto preocupante dizia respeito à concepção que o empregador tem em relação à pessoa com deficiência. No estudo realizado por Rillotta, Lindsay e Gibson-Pope (2021), foi identificada resistência por parte do empregador em manter a participante com deficiência intelectual sem apoio no ambiente de trabalho.

Nessa mesma direção, Stefánsdóttir e Björnsdóttir (2016) também observaram receio por parte dos professores na inclusão dos estudantes com deficiência na universidade. Interessantemente, alguns dos professores mais experientes que ensinaram em salas de aula inclusivas em outros níveis do ensino se mostraram mais desfavoráveis à inclusão do que aqueles que tinham pouca ou nenhuma experiência. Esses professores eram contrários com base no argumento de que a inclusão exigia trabalho extra e tempo gasto na adaptação de atividades e avaliações para esses estudantes, além de não acreditarem que esses estudantes pudessem ser bem-sucedidos na universidade. Apesar da declaração desfavorável inicial sobre a inclusão, alguns professores relataram que reavaliaram suas percepções após a inclusão dessas pessoas (Stefánsdóttir; Björnsdóttir, 2016).

No contexto mexicano, foi identificada a necessidade de maior apoio financeiro e de um programa em nível nacional que promovesse a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no Ensino Superior. Grande parte das iniciativas vinha de associações civis que cobravam mensalidade diante da falta de investimento, e isso limitava o acesso ao programa apenas para as famílias que dispunham de recursos financeiros para o custeio das mensalidades (Jiménez, 2021).

Os achados em relação aos desafios da implementação dos programas demonstram diversos aspectos que precisam ser vistos com atenção. Especificamente, os estudos relataram que o processo para implementação requer mais financiamento e que é necessária a expansão desses programas para que mais pessoas com deficiência intelectual possam ter acesso ao ensino pós-escolar. Esses achados indicam ainda que os programas enfrentam adversidades em relação à atitude de alguns docentes diante da inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no ensino pós-escolar, na universidade, e que muitas vezes as famílias também acabam por limitar as oportunidades de desenvolvimento e crescimento dos estudantes. Além disso, os aspectos de infraestrutura física e as condições de mobilidade urbana podem também se apresentar como obstáculos à participação dos estudantes.

## 5. DISCUSSÃO

Este capítulo tem por objetivo discutir os principais resultados encontrados na literatura da área. Para tanto, as discussões serão organizadas em tópicos convergentes para os objetivos da pesquisa, abordando as seguintes temáticas: (a) contexto internacional dos programas de transição pós-escolar para as pessoas com deficiência intelectual; (b) habilidades e áreas trabalhadas nos programas de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual; e (c) implicações sobre a aplicação dos programas de transição pós-escolar no contexto da universidade.

### 5.1 CONTEXTO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As revisões de escopo são interessantes por permitirem organizar a ampla variedade e quantidade de evidências disponíveis para mapear um tópico de forma abrangente (Peters *et al.*, 2020). A metodologia da revisão de escopo foi apropriada neste trabalho, pois possibilitou identificar pesquisas relevantes realizadas em diferentes contextos geográficos e, com isso, ampliar a literatura existente sobre as características e resultados dos programas de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual. Dessa maneira, esta revisão de escopo apresentou detalhes sobre as particularidades de contextos internacionais diversos e identificou os mecanismos sobre a participação e suportes que influenciam os resultados da participação nos programas.

A maioria dos estudos incluídos foi publicada nos Estados Unidos. Um dos fatores que explicam a maior quantidade de publicações nos Estados Unidos é a legislação federal de inclusão já consolidada ao longo das últimas décadas e o financiamento para o desenvolvimento de pesquisas, além de inúmeros projetos na área da Educação Especial voltados à transição existentes no país. A Lei de Oportunidades de Ensino Superior (*Higher Education Opportunity Act – HEOA*) (EUA, 2008) 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. Além disso, houve o financiamento de 27 projetos-modelo chamados de Programas de Transição Pós-Escolar para Estudantes com Deficiência Intelectual (*Transition Postsecondary Programs for Students with Intellectual Disability – TPSIDs*) e a criação de um Centro Nacional de Coordenação. Antes da instituição e financiamento da

HEOA, os programas eram implementados com base na filosofia das instituições locais e não tinham uma abordagem estabelecida (Grigal; Hart; Weir, 2012).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) enfatiza a necessidade de uma sociedade inclusiva e educação inclusiva em todos os níveis. O Artigo 1 exige a remoção de “todas as barreiras à plena participação e inclusão na sociedade”. A transição da escola para a vida adulta independente é enfatizada no Artigo 24, Parágrafo 5, que afirma o direito das pessoas com deficiência de acessar a Educação Superior, o direito à formação profissional, à educação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida sem discriminação e em igualdade de condições com os demais. No Artigo 27, pormenoriza: “Possibilitar às pessoas com deficiência o acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de colocação e de treinamento profissional e continuado” (Brasil, 2009). A Convenção afirma que os Estados devem garantir o acesso igualitário ao Ensino Superior e prover acomodações necessárias, assim como promover o pleno acesso à aprendizagem ao longo da vida ao emprego.

A Convenção institui uma série de obrigações que os Estados deverão desenvolver para garantir que as pessoas com deficiência tenham oportunidades iguais em todas as áreas da vida, incluindo o acesso à educação em igualdade de oportunidades. Apesar disso, as oportunidades de educação para pessoas com deficiência intelectual após o Ensino Médio são bastante restritas, e os programas de transição pós-escolar não estão disponíveis ou não são acessíveis para grande parte desse grupo em muitos contextos. Os programas de transição pós-escolar representam uma oportunidade significativa para as pessoas com deficiência intelectual, pois a educação é uma parte essencial para o alcance de outros direitos e primordial para a efetiva inclusão na sociedade.

Assim como identificado em estudos anteriores, existe uma grande variabilidade em relação às características dos programas de transição pós-escolar, no que diz respeito, por exemplo, à duração do programa, aos seus principais propósitos e critérios para inclusão dos estudantes, entre outros aspectos (Grigal; Hart; Weir, 2012; Whirley; Gilson; Gushanas, 2020; Avellone *et al.*, 2021; Lee *et al.*, 2021). Embora o corpo de literatura incluído cobrisse uma ampla gama de configurações sobre as características dos programas e resultados obtidos, houve algumas lacunas identificadas. Poucos estudos relataram como as intervenções foram desenvolvidas nos contextos dos programas de transição pós-escolar; os estudos normalmente se concentraram em descrever os programas ou avaliaram os resultados obtidos em diferentes áreas relacionadas à vida adulta ou ainda analisaram os efeitos dos resultados em longo prazo.

Isso representa uma lacuna significativa, pois muitos relatórios de pesquisa não apresentavam as informações completas que permitissem a análise de aspectos importantes dos programas.

Do mesmo modo, o estudo realizado por Whirley, Gilson e Gushanas (2020) constatou que alguns relatórios de pesquisa não disponibilizavam dados dos participantes, objetivo do estudo ou informações do programa, ou seja, havia pouco conhecimento sobre esses programas externamente, incluindo a quem eles servem e como eles medem o sucesso. E, nessa mesma direção, Lee *et al.* (2021) ressaltam a necessidade de entender se os resultados positivos alcançados permaneceram ao longo do tempo após a conclusão do programa. E, devido à grande diversidade dos programas, não é possível determinar quais componentes são benéficos para os resultados alcançados.

Atualmente, constata-se o crescimento dos programas de transição pós-escolar em vários países, o que sugere maiores oportunidades para o progresso na escolarização das pessoas com deficiência intelectual (Alqazlan; Alallawi; Totsika, 2019). Um dos países precursores é os Estados Unidos, e o financiamento e as alterações na legislação e na política permitiram o acesso recente de mais de 6 mil alunos com deficiência intelectual em 310 faculdades e universidades (Grigal; Dukes; Walker, 2021). As mudanças na HEOA (EUA, 2008) resultaram no desenvolvimento do programa de demonstração do modelo Programa de Transição Pós-Escolar para Estudantes com Deficiência Intelectual (*Transition Postsecondary Program for Students with Intellectual Disabilities – TPSID*), gerando mais oportunidades para os estudantes com deficiência intelectual acessarem a educação pós-escolar (Papay; Grigal, 2019). Com o maior investimento, houve a expansão das opções de programas de transição pós-escolar, o que contribui de modo expressivo para o aumento das matrículas de estudantes com deficiência intelectual nos programas de transição pós-escolar (Papay; Grigal, 2019; Whirley; Gilson; Gushanas, 2020).

Conforme os estudos analisados, na Austrália, dois programas de transição pós-escolar do tipo inclusivo estão em funcionamento; o primeiro programa é o *The Up the Hill Project* (UTHP), iniciado na Flinders University em 1997. A idade média dos estudantes que participaram do projeto inicial era de 32 anos, com intervalo de 19 a 66 anos. Os objetivos dos estudantes podem incluir o desenvolvimento de carreira, de habilidades de autodeterminação, e os estudantes podem escolher disciplinas de interesse a cada semestre. As metas semestrais individuais são revisadas a cada semestre, considerando a preferência pessoal de cada estudante, o que pode incluir, por exemplo: fazer amigos, usar a biblioteca, usar o ônibus universitário, atividades sociais e acadêmicas. Os estudantes recebem um certificado de reconhecimento após a conclusão de seis semestres acadêmicos (3 anos). Eles também contam com o apoio dos

mentores de pares durante o programa. Os mentores de pares são supervisionados pelo Coordenador da UTHP e fornecem apoio com base nos objetivos e escolhas dos estudantes. As atividades desenvolvidas pelos mentores incluem a frequência nas aulas universitárias e suporte para o desenvolvimento das atividades de cada disciplina, suporte para a inclusão social, interações no campus e fora dele, incentivando os alunos com DI a interagir com colegas dentro e fora dele, bem como facilitar o acesso aos serviços da universidade, como clubes e sociedades estudantis, restaurantes, espaços de estudo e biblioteca, além de outras atividades fora do espaço da universidade, como participar de atividades sociais, ir a festas, fazer compras ou ir ao cinema (Rillotta *et al.*, 2020).

O segundo programa é desenvolvido na Universidade de Sydney, pelo Centro de Estudos sobre Deficiência (Centre for Disability Studies – CDS), que gerencia o programa denominado *Uni 2 Beyond*. Suas atividades iniciaram em 2012, e o programa é direcionado para pessoas com deficiência intelectual que não conseguem ingressar na universidade pelos critérios regulares australianos, normalmente após a conclusão do 12º ano de estudo. O programa proporciona oportunidades para os estudantes realizarem estágios, e estes podem passar de 6 a 8 semanas com organizações parceiras sendo remunerados por seu trabalho. Além disso, o programa adquire um planejamento centrado na pessoa, que foca nos resultados individuais, considera os pontos fortes e os interesses de cada estudante, os estudantes participam da vida universitária, contam com apoio de mentores para a realização de atividades sociais e na vida comunitária, frequentam disciplinas como estudantes ouvintes e não pagam mensalidades durante o programa (Center for Disability Studies, 2024).

Na República da Irlanda, após a conclusão do Ensino Médio, aos 18 anos, as pessoas com deficiência intelectual tendem a receber serviços especializados, ao invés de ingressarem no Ensino Superior. Recentemente, novas oportunidades têm surgido e aumentado o acesso ao Ensino Superior para pessoas com menos condições socioeconômicas, estudantes adultos, imigrantes, pessoas com deficiência, entre outros grupos em situação de vulnerabilidade (Corby *et al.*, 2022). Existem vários programas disponíveis na República da Irlanda para estudantes com deficiência intelectual, com diferentes modelos de inclusão e apoio (Aston, 2019). Um exemplo de programa de transição pós-escolar é o Trinity Centre for People with Intellectual Disabilities (TCPID), que tem duração de dois anos. Nele, os estudantes têm oportunidades de emprego e/ou educação, e são desenvolvidas atividades com base no planejamento centrado na pessoa em colaboração com uma equipe de terapeutas ocupacionais. O programa tem três fundamentos – Educação, Pesquisa e Caminhos (Kubiak, 2021).

Na Espanha, os estudantes frequentam o ensino básico obrigatório até os 16 ou 18 anos, dependendo do seu progresso pessoal. Em seguida, os estudantes podem iniciar aprendizagens, competências para a preparação para vida profissional por meio de programas de transição para a vida adulta. Estes estão organizados num ciclo de dois anos, podendo ser prorrogado para formação complementar ou formação profissional. Existem três opções disponíveis para a formação profissional para os estudantes que atingiram os objetivos do ensino secundário obrigatório (Moltó *et al.*, 2022).

Inscrição num programa de Formação Profissional Básica (BVT) em escolas regulares (até aos 19 anos, extensível até aos 21) que se adapte às suas competências e desenvolvimento.

Inscrição em programa de Formação Profissional Básica Especial (SBVT) organizado em torno das seguintes áreas: formação básica, orientação profissional, formação profissional, atividades complementares e orientação educacional. Os programas BVT e SBVT são ministrados em estabelecimentos de ensino médio e em escolas especiais.

Inscrição num programa de Transição para a Vida Adulta. Esses programas são projetados para alunos com deficiências significativas e geralmente são oferecidos em escolas especiais. A prioridade é ajudar os estudantes a desenvolver a independência e apoiá-los na realização de atividades ocupacionais relacionadas com empregos claramente definidos (Moltó *et al.*, 2022, n. p., tradução nossa<sup>21</sup>).

Além disso, tem-se o programa desenvolvido pela Universidade Autónoma de Madrid e a Fundação Prodis, iniciado em 2004, chamado Programa Promentor (Herrero; Gasset, 2020). O “Programa Promentor” foi um dos pioneiros para estudantes com deficiência intelectual na Espanha, e atualmente existem cerca de 20 instituições de Ensino Superior desenvolvendo programas de transição pós-escolar (Machado; Santos; Espe-Sherwindt, 2019). Tem-se ainda o programa “Todos somos Campus”, da Universidade de Múrcia, que conta com subsídio do Fundo Social Europeu e da Fundação Once. Além disso, há o programa desenvolvido pela Universidade Pontifícia de Comillas, Projeto Demaos, o programa Capacitas da Universidade Católica San Antonio de Murcia, e o programa Espazo Compartido (Espaço Compartilhado) da Universidade de La Coruña (Díaz-Jiménez; Terrón-Caro; Yerga-Míguez, 2021).

Embora os Estados Unidos tenham se destacado como um dos países pioneiros na legislação que garantiu aos estudantes com deficiência intelectual acesso às universidades com a criação dos programas de educação pós-escolar com ênfase no desenvolvimento da carreira e

---

<sup>21</sup> Enrollment in a Basic Vocational Training (BVT) program in mainstream schools (up to 19 years old, extendable up to 21) that adapts to their skills and development.

Enrollment in a Special Basic Vocational Training (SBVT) program organized around the following areas: basic training, career guidance, vocational training, complementary activities, and educational guidance. BVT and SBVT programs are provided in secondary establishments and in special schools.

Enrollment in a Transition to Adult Life program. These programs are designed for students with significant disabilities and are generally provided in special schools. The priority is to help students develop independence and support them to undertake occupational activities related to clearly defined jobs.

preparação para o emprego, atividades de vida independente, autodeterminação e participação social, constatou-se que vários países atualmente vêm estabelecendo programas com vistas à inclusão desses estudantes nesses espaços. Esses programas fornecem condições interessantes para que os estudantes continuem a aprender e oportunidades para diferentes experiências que impactam positivamente no funcionamento da vida adulta.

Os resultados apresentados suportam a hipótese de que a participação nos programas de transição pós-escolar proporciona para as pessoas com deficiência intelectual oportunidades para aprenderem ou aprimorarem novas habilidades, como autodeterminação, emprego e carreira, vida independente e desenvolvimento social. As habilidades aprendidas eram praticadas em contextos naturais da universidade e da comunidade dos participantes, o que sugere maior probabilidade de generalização dessas habilidades para outros contextos da vida adulta. Esses achados refletem os benefícios dos programas de transição pós-escolar para estudantes com deficiência intelectual. No entanto, dados e informação insuficientes nos relatórios de pesquisa não permitiram a análise dos aspectos que seriam relevantes para esta revisão de escopo, dificultando a investigação.

## **5.2 HABILIDADES E ÁREAS TRABALHADAS NOS PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Os achados desta revisão em relação ao emprego sugerem que os estudantes com deficiência intelectual adquiriram habilidades importantes para a obtenção e manutenção do emprego, e, além disso, o percentual de pessoas com deficiência intelectual em empregos remunerados é maior em comparação com o mesmo grupo que não participou de um programa de transição pós-escolar, o que está em concordância com estudos anteriores já realizados (Butler *et al.*, 2016; Bouck; Park, 2019; Alqazlan; Alallawi; Totsika, 2019; Grigal *et al.*, 2019; Avellone *et al.*, 2021).

Por exemplo, Butler *et al.* (2016) analisaram dados de 19 estudantes com deficiência intelectual que completaram pelo menos dois semestres de faculdade em Kentucky. Eles analisaram uma série de domínios usando a Pesquisa de Consumidores Adultos (ACS) de Indicadores Básicos Nacionais (NCI), comparando suas respostas com as de um grupo aleatório, com idade semelhante e sem deficiência intelectual. Os autores observaram que o programa teve um efeito positivo em diferentes domínios da vida. Especificamente em relação ao emprego, os estudantes com deficiência intelectual que participaram do programa tinham



quase três vezes mais chances de terem empregos remunerados do que aqueles do grupo de comparação. Todos os estudantes do programa demonstraram desejo de trabalhar, contra 53,4% do grupo de comparação.

Os indivíduos com deficiência intelectual historicamente experimentam resultados de vida adulta independente e emprego mais baixos, e no caso de pessoas com deficiência intelectual moderada ou grave as taxas de vida adulta independente são consideravelmente ainda menores. Entretanto, esses resultados têm melhorado nas últimas décadas, com o aumento da disponibilidade e do acesso a programas de transição pós-escolar para esse grupo. Observa-se que os estudantes com deficiência intelectual que participaram de um programa de transição pós-escolar tiveram maiores índices de empregabilidade, melhores salários e receberam menos suporte financeiro do governo do que aqueles que apenas concluíram o Ensino Médio. No entanto, a frequência dos estudantes com deficiência intelectual nesses programas ainda é baixa (Bouck; Park, 2019).

Com relação à transição para a vida adulta independente para as pessoas com deficiência intelectual, Bouck e Park (2019) exploraram as diferentes transições que os estudantes com deficiência intelectual enfrentam na educação, porém a ênfase maior é dada para o momento da transição do Ensino Médio para a vida adulta. Assim que os estudantes com deficiência intelectual concluem o Ensino Médio, a concentração volta-se para os resultados da vida adulta, que inclui emprego, vida independente, educação pós-escolar e qualidade de vida. Em relação ao emprego, os resultados indicaram que os estudantes com deficiência intelectual muitas das vezes trabalham segregados ou em ambientes protegidos e, em muitos casos, estão empregados em um local com outros colegas de trabalho com deficiência. Além disso, os estudantes com deficiência intelectual têm taxas de emprego menores, salários mais baixos e número de horas trabalhadas menor em comparação com pessoas com outras deficiências no geral.

Do mesmo modo, a revisão realizada por Avellone *et al.* (2021) identificou componentes relacionados ao emprego e à carreira semelhantes, como cursos relacionados à carreira e experiências de estágio. Entretanto, os autores também não conseguiram identificar quais componentes são os mais benéficos para os resultados alcançados. Além disso, os autores apontam outras limitações, as quais já foram ressaltadas em estudos anteriores, isto é, a necessidade de os relatórios de pesquisa serem mais detalhados, abrangendo os principais componentes do programa, e a importância de métodos de estudo mais rigorosos.

Esta revisão identificou várias habilidades que são trabalhadas nos programas de transição pós-escolar relacionadas ao desenvolvimento do emprego e da carreira. Foi possível analisar também como essas habilidades vêm sendo implementadas nos programas. Embora

alguns estudos não tenham reportado ou detalhado especificamente como o conjunto dessas habilidades foi integrado nas atividades dos programas, ainda assim foi possível constatar que os estudantes se beneficiaram das atividades desenvolvidas, ingressando em uma carreira e obtendo empregos remunerados com melhores salários. Em primeiro lugar, verificou-se que as habilidades de emprego foram, na maioria das vezes, desenvolvidas por meio de estágios remunerados ou trabalho voluntário na própria universidade ou na comunidade. Em segundo lugar, os estudantes puderam frequentar atividades para exploração de carreira e de atividades de preparo para o emprego, como treinamentos para entrevista de emprego, conhecer melhor as carreiras que gostariam de exercer no futuro e, além disso, tiveram oportunidades para acessar empregos disponíveis.

Outro componente trabalhado em muitos dos programas analisados e que auxilia no sucesso dos estudantes é a autodeterminação. O conceito de autodeterminação é originário do sistema educacional especial americano e está diretamente relacionado ao processo de auxiliar as pessoas com deficiência a exercerem e terem mais responsabilidade e controle sobre as próprias vidas, especialmente na etapa de planejamento para a transição para a vida adulta independente (Shogren; Wehmeyer, 2020). Trata-se de um conjunto de habilidades ou competências, conhecimentos e convicções que permite que uma pessoa estabeleça seus desejos e necessidades, decida sobre as melhores ações e tenha condições de se autorrealizar, autogerenciar e autorregular, envolvendo também a autonomia, a autoeficácia, o empoderamento psicológico e a definição e alcance de metas (Repetto, 2003; Ju; Zeng; Landmark, 2017).

O conceito de autodeterminação ganhou evidência especialmente nas últimas décadas com o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência (Shaddock, 2000; Laragy, 2004). Uma das implicações desse conceito é a mudança na perspectiva de como os serviços são oferecidos para o grupo com deficiência, distanciando-se de ideias, práticas e concepções mais restritivas, empregadas no passado. Até meados da década de 1960, as decisões relacionadas à escolarização e à própria vida das pessoas com deficiência eram atribuídas a profissionais da medicina. Na década de 1970 surgiu a ideia de “normalização”, que incentivava as pessoas a viverem na comunidade, no entanto, a maioria das decisões era tomada por outros profissionais. Depois disso, instaurou-se o planejamento centrado na pessoa, mas novamente os profissionais centralizaram o poder de decisão. Finalmente, o advento do conceito de autodeterminação altera essa perspectiva e coloca a pessoa com deficiência no centro para determinar o que deseja. Para Shaddock (2000), a autodeterminação alterou uma fase de

“planejamento para” para “planejamento com” e, por fim, para “planejamento por” pessoas com deficiência.

O contexto universitário é um ambiente propício para a prática e o desenvolvimento de competências de autodeterminação, pois é possível desenvolver várias iniciativas que colaboram para que os estudantes ampliem sua capacidade de fazer escolhas, agir pela vontade própria, tomar decisões, resolver problemas, estabelecer metas, trabalhar a autorregulação, a autogestão e a autodefesa. Os estudantes podem também ter uma participação mais ativa no seu PEI e lidar diretamente com questões importantes que envolvem a autodeterminação, como estabelecer metas para a educação pós-escolar, para a vida adulta, desenvolver habilidades para resolver problemas, autogestão e autodefesa (Angell *et al.*, 2019).

A literatura destaca que níveis maiores de autodeterminação em estudantes com deficiência estão relacionados ao alcance de resultados acadêmicos melhores na educação pós-escolar. Outro ponto de destaque é que a autodeterminação representa um aspecto importante necessário para o desenvolvimento da independência desse grupo. Os estudantes que receberam treinamento para aprimorar as competências de autodeterminação apresentaram melhor compreensão dos seus objetivos relacionados à transição e à educação, de seus pontos fortes e de como utilizá-los para o alcance de seus objetivos (Angell *et al.*, 2019; VonKrosigk, 2022). Na mesma direção, Foley *et al.* (2012) sugerem que os estudantes com deficiência que possuem maior autodeterminação apresentam melhores resultados em termos de emprego.

Os resultados desta revisão de escopo são congruentes com estudos anteriores que encontraram evidências de que a autodeterminação é um elemento significativo para a promoção de melhores resultados no processo de transição para a vida adulta independente e na educação pós-escolar (Laragy, 2004; Ju; Zeng; Landmark, 2017). Por exemplo, Laragy (2004) realizou uma revisão de sete programas de transição pós-escolar australianos para jovens com deficiência e constatou que o conceito de autodeterminação e a participação ativa dos estudantes estão mais presentes na estrutura e na natureza dos programas de transição. Essa abordagem mais inclusiva e participativa viabilizou mais oportunidades para o alcance da autodeterminação, e, conseqüentemente, isso resultou na conquista de resultados mais desejados pelos estudantes, como o emprego remunerado e a participação em atividades comunitárias.

Ju, Zeng e Landmark (2017) realizaram uma revisão de literatura sobre a autodeterminação e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência no ensino pós-escolar. Os resultados indicaram que a autodefesa, a autoconsciência, a resolução de problemas e o estabelecimento e cumprimento de metas são aspectos importantes da autodeterminação. Os

treinamentos que foram implementados para melhorar as competências de autorrepresentação e autoeficácia demonstraram aumentar a probabilidade de sucesso acadêmico (Ju; Zeng; Landmark, 2017). Embora o ambiente dos programas de transição pós-escolar seja propício para o desenvolvimento de habilidades de autodeterminação, é fundamental que o ensino e as oportunidades comecem ainda no Ensino Fundamental e Médio, uma vez que a autodeterminação se desenvolve no decorrer da vida.

A literatura enfatiza que a autodeterminação é uma questão crucial na transição para a vida adulta independente para os estudantes com deficiência intelectual. No entanto, vários desafios ainda estão presentes para a efetivação de habilidades que promovam a autodeterminação. Uma das razões é que os professores, que na maioria das vezes são os membros mais presentes e diretamente envolvidos no processo de transição dos estudantes com deficiência, em muitos casos não receberam treinamento para lidar com esses aspectos, como aconselhamento e desenvolvimento de carreira (Mynatt; Gibbons, 2011). De fato, os professores desempenham um papel muito importante no processo de transição e na educação pós-escolar. No entanto, eles precisam ter os suportes e recursos adequados para que possam desenvolver seu trabalho e atingir todas as tarefas que lhes são designadas (Laragy, 2004).

Observa-se que nos últimos anos se tem enfatizado o ensino de habilidades que promovam a autodeterminação, em destaque a autorrepresentação, uma vez que essas competências proporcionam melhores condições de participação do jovem em seu processo de escolarização e conseqüentemente maior sucesso no ensino pós-escolar (Holzberg; Test; Rusher, 2019). É importante garantir condições para o desenvolvimento de habilidades que promovam a autodeterminação, uma vez que todo o processo ocorre ao longo do tempo. Além dos ganhos no desenvolvimento acadêmico, a autodeterminação está relacionada a resultados sociais mais positivos, isto é, espera-se que os jovens apliquem as habilidades aprendidas em outros contextos da vida, por exemplo, tomar decisões, fazer escolhas, resolver problemas, aumentando, assim, a qualidade de vida e a participação social.

O conceito de vida independente refere-se a um conjunto de habilidades relacionadas ao funcionamento das atividades de vida diária. De acordo com o Vinelands-3, escala validada internacionalmente para medir o comportamento adaptativo, as habilidades de vida independente incluem três principais áreas, relacionadas a habilidades pessoais (cuidar de si), domésticas (manter uma casa) e comunitárias (vida escolar e comunitária) (Sparrow; Cicchetti; Balla, 2006). Essas habilidades são essenciais para um funcionamento independente na comunidade e incluem atividades mais simples, como atividades de autocuidado (por exemplo, higiene e cuidados pessoais), e atividades mais complexas de vida doméstica e comunitária (por

exemplo, administração e uso do dinheiro, manutenção da casa, manejo em situações de emergência) (Guo; Sapra, 2022). A aquisição dessas habilidades determina a forma como o indivíduo é capaz de viver de forma independente em seu ambiente familiar e comunitário, além de impactar os níveis de qualidade de vida e bem-estar (Auld; Foley; Cashin, 2022).

Os resultados desta revisão de escopo revelam aspectos positivos dos programas de transição pós-escolar na promoção de ganhos relacionados à vida independente para pessoas com deficiência intelectual. Inúmeros aspectos relacionados a ganhos de habilidades de vida independente apareceram em vários estudos incluídos, como uso do sistema de transporte público, manutenção da residência (cozinhar, limpar, gestão do dinheiro), administração dos próprios medicamentos, hábitos de vida saudável e práticas de exercícios, gestão do tempo e capacidade de fazer escolhas para fins de recreação e lazer. No entanto, é difícil afirmar a partir da pesquisa realizada se essas conquistas positivas foram promovidas pelos módulos e componentes do programa ou se os ganhos de autonomia são oriundos do envolvimento no contexto universitário, assim como, em comparação com outras revisões anteriores, não foi possível identificar quais características dos modelos de programas de transição pós-escolar podem estar associadas a melhores resultados na aquisição de habilidades de vida independente e habilidades sociais (Alqazlan; Alallawi; Totsika, 2019; Lee; Taylor, 2022).

Por outro lado, sabe-se também que um conjunto de experiências pode influenciar beneficentemente o desenvolvimento de uma série de habilidades que impactarão o funcionamento do jovem e do adulto. Por exemplo, embora um programa de transição pós-escolar possa ter um propósito específico, ele contribui para o desenvolvimento de uma ampla gama de domínios da vida, o que é corroborado pela literatura da área, uma vez que estudos realizados anteriormente indicaram que a participação em programa de transição pós-escolar promoveu o desenvolvimento em diferentes áreas, incluindo habilidades de vida independente, educação, autodeterminação, emprego, habilidades sociais etc. (Cobb *et al.*, 2013; Ross *et al.*, 2013; Ryan *et al.*, 2019; Lee; Taylor, 2022). Entretanto, os programas de transição pós-escolar são heterogêneos em relação ao formato, além de possuírem muitas outras características diferentes (Grigal; Dwyre; Davis, 2012).

No geral, os achados desta revisão destacam que as habilidades de vida independente tendem a melhorar a partir do momento da inserção nos programas de transição pós-escolar e continuam a se desenvolver em níveis mais altos à medida que os estudantes vivenciam novas experiências e participam de atividades com propósitos específicos para aquisição de determinadas habilidades, o que é consistente com a literatura da área, pois normalmente os programas de transição pós-escolar se voltam para a promoção de habilidades de vida

independente, habilidades de emprego e carreira e, em menor proporção, para o ensino de habilidades acadêmicas e sociais (Grigal; Hart; Weir, 2012; Petcu; Chezan; Van Horn, 2015). Além do mais, existe a necessidade de atenção nos aspectos relacionados à vida independente para pessoas com deficiência intelectual devido a seus resultados historicamente desfavoráveis após o término da escolarização, ou seja, na vida adulta (Test *et al.*, 2009; Mazzotti *et al.*, 2016, 2021; Bouck; Shurr, 2020).

Grande parte dos resultados reportados relacionados à vida independente concentrou-se em ganhos referentes ao uso do sistema de transporte público de forma autossuficiente. De acordo com Test, Walker e Richter (2014), as habilidades que permitem aos indivíduos terem melhor funcionamento na comunidade são essenciais para aumentar o conforto, a confiança, a participação e o sentimento de pertencimento na comunidade. Nesse sentido, as habilidades que permitem aos indivíduos adquirirem autonomia para o deslocamento na comunidade e viagem por meio dos serviços públicos de transporte são cruciais para o funcionamento das pessoas com deficiência intelectual na vida adulta. No entanto, a falta de serviços de transportes públicos adequados para atender as especificidades das pessoas com deficiência intelectual é uma preocupação que pode limitar ou inibir a forma e a qualidade de engajamento e participação na comunidade (Safari *et al.*, 2023).

Uma descoberta interessante desta revisão de escopo foi a escassez de indicadores mensuráveis e de instrumentos de avaliação empregados para avaliar a eficácia dos principais componentes dos programas de transição pós-escolar em diferentes domínios, por exemplo, relacionado à vida independente. Esses indicadores são relevantes, pois o planejamento e a implementação de um programa de transição pós-escolar exigem a inserção de metas relacionadas a áreas como educação, emprego, vida independente etc. E, devido às limitações no comportamento adaptativo, usualmente as pessoas com deficiência intelectual necessitam de instruções específicas para desenvolver tais habilidades, o que pode ser um desafio para ingressarem nos programas de transição pós-escolar.

A família exerce uma grande influência sobre as perspectivas futuras dos jovens com deficiência intelectual, no que diz respeito à vida independente, ao emprego e à escolarização (Newman, 2005; Qian *et al.*, 2018a). Nesse sentido, a família funciona com um significativo antecedente para o desenvolvimento de autonomia, educação e emprego dessas pessoas (Papay; Bambara, 2014). Além do mais, Qian *et al.* (2018a) notaram que o nível socioeconômico da família está associado às expectativas que a família tem em relação à educação, vida independente e emprego. Como consequência, famílias com níveis de escolaridade e índices socioeconômicos mais baixos têm menos expectativas em relação ao desenvolvimento das

referidas áreas. Outro aspecto importante apresentado indica que o desenvolvimento de habilidades de vida independente pode agir na expectativa dos pais em relação à educação pós-escolar como um propósito para seus filhos. Entretanto, é importante considerar que a forma como o ambiente é estruturado, ou seja, nível de oportunidades e suporte disponíveis, pode alterar a forma como essas pessoas desenvolvem e realizam tais atividades (Qian *et al.*, 2018a).

A vida independente é determinante para o sucesso e a inclusão na sociedade de qualquer pessoa. Para as pessoas com deficiência intelectual, essa autonomia adquire um impacto ainda maior no direcionamento e na forma como elas podem participar e contribuir em suas comunidades, isto é, como elas adquirem responsabilidades e realizam suas próprias ações. Um achado importante desta revisão de escopo é que a maioria dos programas de transição pós-escolar analisados apresentou significativas oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de vida independente. Apesar disso, uma parte dos estudos incluídos não relatou a manutenção e a generalização dessas habilidades para diferentes contextos além do campus universitário. Essa limitação não permite inferir também se os resultados positivos de vida independente foram mantidos ou tiveram alteração após a participação no programa.

A participação dos estudantes com deficiência intelectual nos programas de transição pós-escolar foi benéfica para o crescimento em diferentes áreas. Butler *et al.* (2016) afirmam que o ingresso no Ensino Superior aumenta as possibilidades de emprego e proporciona oportunidades de desenvolvimento pessoal e social para os estudantes com deficiência intelectual. Outros resultados positivos dos programas para esse grupo incluem também o aumento das condições de saúde e bem-estar, integração comunitária e social e emprego (Heron; Agarwal; Burke, 2023). Além disso, a participação no programa proporcionou aos estudantes níveis de confiança mais elevados, competências sociais e maior independência (Alqazlan; Alallawi; Totsika, 2019).

O contexto universitário é um ambiente propício para o desenvolvimento das competências sociais, no qual os estudantes com deficiência intelectual passam a conviver mais frequentemente com seus pares sem deficiência, e essas interações agregam benefícios e aprendizagem de comportamentos sociais importantes para a vida universitária e adulta. A universidade é um ambiente social em que o envolvimento e a interação social com os pares se fortalecem, e essas interações exercem uma influência positiva e significativa ao aumentarem as oportunidades para o aprendizado de comportamentos e normas sociais.

Os programas de transição pós-escolar para estudantes com deficiência intelectual são uma possibilidade alinhada com as políticas internacionais de inclusão para garantir oportunidades efetivas de educação em todos os níveis do ensino para as pessoas jovens e

adultas com deficiência intelectual. Embora ainda não acessíveis para todo esse grupo, os programas existentes têm se mostrado promissores para o desenvolvimento em diferentes áreas e para a contribuição para a inclusão social. Além disso, os programas podem ser estruturados com propósitos variados e ser capazes de atender as necessidades individuais de cada estudante. Entretanto, um dos desafios presentes agora é garantir meios para que mais pessoas com deficiência intelectual possam ter acesso a opções de ensino pós-escolar.

### **5.3 IMPLICAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DOS PROGRAMAS DE TRANSIÇÃO PÓS-ESCOLAR NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE**

A literatura relata vários desafios diretos associados à participação dos jovens com deficiência intelectual nos programas de transição pós-escolar, como necessidade de mais suporte nos serviços de reabilitação vocacional e preparação para o emprego, maior financiamento para os programas, necessidade de ampliação de acesso, obstáculos físicos, entraves atitudinais e transporte. E alguns dos desafios identificados persistem em diferentes espaços da sociedade, dentre eles a inacessibilidade arquitetônica e a barreira atitudinal. Tais aspectos limitam a qualidade e a forma da participação dessas pessoas no ambiente no qual estão inseridas. Em referência ao contexto universitário, Castro e Almeida (2014) descreveram barreiras semelhantes relatadas pelos estudantes que influenciam o processo de inclusão, como: impedimentos arquitetônicos, comunicacionais, pedagógicos e barreiras atitudinais. Essas limitações são correspondentes às barreiras identificadas no estudo de Poker, Valentim e Garla (2018).

A LBI em seu Artigo 3º, inciso IV, esclarece que barreira diz respeito a

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

Para tanto, determina que as barreiras devem ser eliminadas, sendo as mais presentes as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e as barreiras atitudinais, que são aquelas presentes nas “atitudes ou comportamentos” que impossibilitam ou dificultam “participação social” em igualdade de condições e oportunidades. Para Silva (2012, p. 423), as barreiras atitudinais “têm como ponto de origem o olhar negativo e generalizante que a sociedade construiu historicamente acerca da deficiência e da pessoa com deficiência”. Essas barreiras podem ser classificadas em 19 tipos: barreira atitudinal de substantivação (considerar a pessoa



como se ela fosse toda deficiente); de rotulação; de propagação; de estereótipos; de generalização; de padronização; de particularização; de rejeição; de negação; de ignorância; de negação; de medo; de subestimação; de inferiorização da deficiência; de menos valia; de adoração do herói; de exaltação do modelo; de pena; e de superproteção. Elas ocorrem no contexto das atividades sociais e podem ser revestidas de uma perspectiva assistencialista, paternalista, normalizante e discriminatória.

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos (Silva, 2012, p. 104).

Na pesquisa realizada por Ribeiro e Gomes (2017), ao analisarem a percepção dos professores frente aos estudantes com deficiência no Ensino Superior, foram identificadas diferentes barreiras atitudinais. Uma constatação foi observada nas interações socioeducacionais, manifestada pela percepção da deficiência enquanto um déficit, em que a pessoa é tratada com descrédito. Uma segunda constatação foi na relação pedagógica, presente pelo aparente tratamento igualitário em sala de aula, mas sem consideração das reais especificidades dos estudantes. Entre os muitos desafios que a inclusão requer, estão as barreiras atitudinais, ainda que praticadas de forma não intencional e inconsciente, presentes nas ações e na política educacional.

Apesar da legislação que garante o direito à inclusão dos estudantes com deficiência nas universidades, nota-se que “a inclusão no Ensino Superior é uma realidade que vem se constituindo lentamente, ainda de forma precária, reproduzindo, talvez, a lógica de como esse mesmo processo ocorreu e ocorre na Educação Básica” (Poker; Valentim; Garla, 2018, p. 133). Nesse sentido, as instituições de ensino devem “romper com as diversas barreiras existentes em seus espaços, sejam elas físicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais”, desenvolver espaços para promoção da acessibilidade e eliminação das práticas e barreiras de exclusão (Dantas, 2017, p. 58). Os professores do Ensino Superior demonstram desconhecimento sobre deficiências, o que dificulta a organização dos recursos pedagógicos adequados que podem favorecer a inclusão. Existe ainda a dificuldade dos professores em encontrar um espaço no qual podem dialogar sobre suas dificuldades, seus conhecimentos e percepções sobre a deficiência e inclusão (Dantas, 2017).

Entretanto, promover a inclusão no Ensino Superior e garantir maior independência para as pessoas com deficiência intelectual na sociedade requer a provisão de serviços acessíveis em

diferentes níveis. O transporte e a mobilidade urbana, por exemplo, constituem uma das atividades diárias mais complexas nesse contexto, pois integra diferentes desafios e necessidades dos usuários que utilizam o transporte público como meio de deslocamento. Dessa forma, tornar esses serviços acessíveis exige uma convergência de políticas públicas, planejamento, tecnologias disponíveis, engenharia e arquitetura, pois juntos interferem no modo como as pessoas com deficiência experimentam o acesso, de modo seguro e inclusivo ou sendo excluídos dos meios públicos de locomoção.

Nesse sentido, ao discorrerem sobre os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência que afetam a participação nos programas de transição pós-escolar, alguns estudos (Petcu; Chezan; Van Horn, 2015; Scheef *et al.*, 2018; Lee *et al.*, 2021) identificaram desafios para garantir o transporte público para esse grupo. As barreiras incluem opções restritas ou indisponíveis para acesso à universidade e trabalho. Girardi *et al.* (2021) discutem as barreiras que as pessoas com deficiência intelectual enfrentam para finalidades de lazer e recreação, a falta de autonomia dos usuários no sistema de transporte, tornando necessária a atuação de um acompanhamento, pois muitas vezes os pais se sentem inseguros com a realização do trajeto de forma individual. Em adição a isso, as atitudes e estruturas sociais persistem como obstáculos consideráveis para o acesso de forma independente das pessoas com deficiência intelectual ao transporte público (Safari *et al.*, 2023).

No contexto brasileiro, reiterando o direito a infraestruturas acessíveis para o deslocamento das pessoas com deficiência, a LBI (Brasil, 2015) assegura a consecução dos espaços, equipamentos urbanos e transporte, com segurança e autonomia, para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Scheef *et al.* (2018) identificaram barreiras enfrentadas pelos funcionários dos programas de transição pós-escolar, constatando, além das limitações e restrições relacionadas ao transporte, outros aspectos de adversidade, como percepções do empregador sobre as habilidades das pessoas com deficiência, número inadequado de horas de pessoal para apoiar os estudantes no local de trabalho e tempo restrito dos estudantes para planejamento das ações e busca por trabalho. Em relação ao emprego apoiado, muitas questões foram relatadas, como a insatisfação das pessoas com deficiência intelectual com o ambiente de trabalho, devido ao fato de o relacionamento com os colegas de trabalho ser principalmente ruim e às exigências do empregador por um nível aceitável de produtividade. Isso foi relatado em alguns estudos do Reino Unido (Hyde, 1998).

Há também um sentimento de angústia entre os empregadores, porque eles assumem que as pessoas com deficiência intelectual não terão um desempenho tão bom quanto o das

peças sem deficiência intelectual. Esta é uma lacuna óbvia entre as habilidades reais e as habilidades assumidas. Supõe-se também que as pessoas com deficiência intelectual não são tão capazes de aprender no trabalho quanto as pessoas sem deficiência intelectual e que seu nível de escolaridade é menor (Baker *et al.*, 2018). As pessoas com deficiência intelectual enfrentam grandes desafios em relação ao emprego. Os empregadores muitas das vezes preferem contratar pessoas com deficiência física ao invés de intelectual. Entre as razões apontadas estão a percepção equivocada referente à competência e ao desenvolvimento de tarefas, dificuldades com o processo de contratação e, no caso de o indivíduo ser contratado e não atender aos padrões esperados para o cargo, ele precisar ser demitido (Kocman; Fischer; Weber, 2017).

Conforme exposto acima, as barreiras referentes à contratação das pessoas com deficiência intelectual estão relacionadas às atitudes que as pessoas têm no tocante à percepção da deficiência intelectual e do indivíduo e às preocupações com a legislação trabalhista. É certo que a experiência em um programa de transição pós-escolar pode aumentar as possibilidades de uma pessoa com deficiência intelectual adquirir emprego. Por isso, é importante que os programas continuem a apoiar os estudantes com deficiência intelectual a conseguirem melhores resultados de empregos remunerados e competitivos, de desenvolvimento pessoal e de independência, pois, além de aumentar o nível de participação social dessas pessoas, a inclusão em diferentes níveis da sociedade pode contribuir para maior visibilidade e ruptura de percepção inadequada da deficiência intelectual e das competências dessas pessoas.

Existem esforços de alguns países para mudar políticas e legislações, com base nos principais problemas de transição identificados, para melhorar a vida pós-escolar. No entanto, apesar de todos esses esforços, o impacto no processo de transição é muito limitado, e as pessoas com deficiência intelectual ainda encontram dificuldades. Algumas das questões identificadas estão relacionadas com grandes lacunas entre a política ou legislação e a forma como são implementadas, o financiamento não é uma prioridade elevada, o sistema é complexo e existe falta de coordenação e falta de clareza sobre a apropriação das responsabilidades (Hudson, 2006).

Nesse sentido, a mentoria é um dos caminhos que auxiliam no desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual. Ela é definida como um vínculo interativo dinâmico e mútuo, podendo ser formal ou informal, por um período longo com propósito de desenvolvimento pessoal e/ou profissional. O mentor é um guia, fornece recursos, compreensão e instiga seus mentorados. Em condições ideais, espera-se que esse relacionamento seja de ensino e aprendizado recíproco (Foster Heckman; Brown; Roberts, 2007). Nesse sentido, a

mentoria é um tipo específico de apoio que tem sido recorrentemente empregada para auxiliar os estudantes com deficiência a serem bem-sucedidos nos aspectos acadêmicos e profissionais, podendo ser utilizada em diferentes contextos, por exemplo, durante o processo de transição para a vida adulta independente, especificamente no contexto universitário (Agarwal *et al.*, 2021; Heron; Agarwal; Burke, 2023).

As atribuições desenvolvidas pelos mentores, também denominados de mentores de pares, englobam um conjunto de atividades e experiências compartilhadas. Essas atividades incluem, por exemplo, orientações acadêmicas, parceria para estudo, realizações de uma série de atividades sociais conjuntas, como refeições e atividades com fins recreativos. Em muitos programas os mentores exercem atividades voluntárias, mas existem programas em que eles podem receber crédito de curso ou uma quantia em dinheiro pelas atividades desenvolvidas (Griffin *et al.*, 2016). Em geral os mentores oferecem apoio para os estudantes atingirem seus objetivos acadêmicos, de emprego, de vida independente e de desenvolvimento pessoal (Heron; Agarwal; Burke, 2023).

As características de mentores não variaram muito entre os estudos revisados. A maioria inclui estudantes universitários, sem deficiência, com idade semelhante a dos estudantes assistidos pelos programas, que exerciam trabalho voluntário. Os mentores desempenharam um papel relevante para o desenvolvimento dos estudantes, auxiliando no desenvolvimento de habilidades de vida diária, habilidades sociais, habilidades relacionadas ao emprego, de vida independente e de tarefas acadêmicas. Além do mais, atuavam como ponte para a interação com outros estudantes, criavam oportunidades de comunicação, ofereciam conselhos, socialização no campus e fora do ambiente universitário, incentivavam práticas desportivas, davam apoio emocional, encorajamento, ajudavam na navegação e no acesso aos serviços no campus e no desenvolvimento das atividades acadêmicas, incluindo as atividades curriculares e de apoio aos professores. Outros estudos realizados identificaram atividades e responsabilidades semelhantes desenvolvidas pelos mentores (Lindsay; Hartman; Fellin, 2015; Lopes, 2016; Griffin *et al.*, 2016).

A literatura destaca que os estudantes com deficiência se beneficiam da mentoria, pois ela é uma prática assertiva para esse grupo que enfrenta desafios à medida que ingressa em outros contextos escolares, como o ambiente universitário (Lindsay; Hartman; Fellin, 2015; Lopes, 2016; Agarwal *et al.*, 2021). Considerando que muitos estudantes com deficiência precisarão de suporte para o desenvolvimento de habilidades e comportamento social e interpessoal e que os mentores têm uma atuação significativa para a expansão dessas habilidades, é recomendado que os mentores recebam treinamento para conhecer mais sobre as

especificidades desse grupo e aprimorar as condições para promover apoio adequado para os estudantes no contexto universitário (Agarwal *et al.*, 2021).

Os achados desta revisão também indicaram que os mentores relataram que seu relacionamento com seus mentorados se fortaleceu à medida que passaram a conviver e a realizar atividades juntos. Especificamente, os mentores auxiliaram diretamente no desenvolvimento de uma série de habilidades, incluindo as de vida independente e socialização. Esses resultados são consistentes com estudos anteriores que examinaram as motivações e experiências de mentoria para estudantes com deficiência intelectual no contexto universitário (Griffin *et al.*, 2016; Becht *et al.*, 2020; Heron; Agarwal; Burke, 2023). Esses estudos identificaram melhora dessas habilidades e que o relacionamento entre mentores e seus mentorados se fortaleceu à medida que passaram a interagir. Observaram também que a confiança adquirida facilitou o processo de comunicação e o aumento da autoconfiança e independência dos mentorados para acessar os serviços no campus universitário e utilizar o transporte público para deslocamentos (Griffin *et al.*, 2016; Becht *et al.*, 2020; Heron; Agarwal; Burke, 2023).

A maioria dos programas de transição pós-escolar contou com mentores como apoio para incluir os estudantes no contexto universitário. Sem o suporte adicional dos mentores, grande parte dos estudantes com deficiência intelectual não conseguiu atender os requisitos para permanecer nos programas de transição pós-escolar. Além de oportunizar o acesso para esses estudantes, os mentores desenvolveram uma série de atividades significativas formais e informais que beneficiaram as experiências e o aprendizado desse grupo. Nesse sentido, os mentores desempenham um papel notável no apoio à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no contexto universitário, desde a integração no próprio ambiente até o desenvolvimento de atividades mediadas que contribuem para apoiar os estudantes em diferentes aspectos da vida adulta e universitária.

Conforme constatado, o processo de transição para a vida adulta independente para pessoas com deficiência intelectual pode ser melhorado por meio da participação em um programa de transição pós-escolar, que oferece oportunidades de exploração de carreira e desenvolvimento profissional, emprego, vida independente e aprendizagem de outras competências importantes na vida adulta, como a autodeterminação e o desenvolvimento social. Nesse sentido, os programas fornecem uma ampla gama de experiências que ajudam na promoção dessas competências, além de direcionar o ensino para o alcance dos interesses individuais de cada estudante. Muitos jovens e adultos com deficiência intelectual encontrariam dificuldades ou outros impedimentos adicionais para conseguir um emprego remunerado, obter

um certificado de educação pós-escolar, ou aumentar seus níveis de autonomia e participação social sem participar de um programa de transição. Dessa forma, os programas de transição pós-escolar funcionam como uma ligação entre a etapa que precede o fim da escolarização obrigatória e a preparação para a vida adulta independente.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou caracterizar o panorama internacional dos programas de transição pós-escolar, no contexto universitário, para pessoas com deficiência intelectual, além de identificar as habilidades e áreas trabalhadas nesses programas e analisar as implicações quanto à sua aplicação. O estudo abordou uma série de implicações para a promoção da inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na educação pós-escolar no contexto universitário.

À medida que os estudantes com deficiência intelectual se aproximam do final da sua experiência escolar e iniciam a vida adulta, uma série de incertezas surgem simultaneamente. Historicamente, as oportunidades de educação pós-escolar para a maioria das pessoas com deficiência intelectual foram inexistentes ou, quando disponíveis, muito limitadas. Durante muito tempo, acreditou-se equivocadamente que essas pessoas eram incapazes de obter os requisitos acadêmicos para admissão na universidade, ou muitas vezes se supõe que é improvável que tenham condições para o aprendizado ou qualquer benefício nesse contexto. Felizmente, a concepção sobre as condições de desenvolvimento, inclusão social e educacional das pessoas com deficiência intelectual tem começado a mudar. Nesse contexto, o desenvolvimento dos programas de transição pós-escolar tem ajudado a melhorar as condições de preparação para a vida adulta independente, preparação para o emprego e o desenvolvimento acadêmico e social dessas pessoas.

Atualmente as opções e a disponibilidade de educação pós-escolar e de ingresso ao Ensino Superior para pessoas com deficiência intelectual ainda são limitadas em muitos países. No entanto, identificamos um crescimento substancial dos programas de educação pós-escolar oferecidos pelas universidades nas últimas décadas. Conforme constatado neste estudo, os Estados Unidos são os pioneiros no desenvolvimento de um sistema de educação pós-escolar para jovens e adultos com deficiência intelectual. Além disso, foi possível identificar a expansão desses programas também em outros países, incluindo programas desenvolvidos na Espanha, Austrália, Irlanda, México, Colômbia e Islândia.

Entretanto, em muitos sistemas de ensino a educação pós-escolar ainda não é incluída como uma possibilidade para as pessoas com deficiência intelectual. E, conseqüentemente, poucas pessoas com deficiência intelectual possuem alguma certificação universitária. Constatamos que as iniciativas ao acesso à educação pós-escolar e ao Ensino Superior para pessoas com deficiência intelectual em muitos países são incipientes e que, embora os

programas de transição não estejam disponíveis e não sejam uma opção acessível para toda essa população, conforme identificado nesta revisão de escopo, os programas de transição existentes têm mostrado resultados promissores na promoção da autonomia e no aumento das oportunidades educacionais para esse grupo que historicamente foi excluído do Ensino Superior.

Todavia, há também limitações identificadas quanto à aplicação dos programas, que não podem ser desconsideradas, dentre as quais destacamos a necessidade de avaliar e documentar as práticas desenvolvidas, de entender como os componentes do programa de transição pós-escolar estão relacionados aos resultados obtidos pelos estudantes e de comparar o desempenho daqueles que participaram e daqueles que não participaram de programas de transição.

O papel principal de um programa de transição pós-escolar é preparar os estudantes com deficiência para a vida adulta, e, nesse processo, é primordial a participação da escola, da família e serviços de emprego, que precisam atuar em parceria para que os estudantes atinjam seus objetivos pessoais, sejam incluídos e participem ativamente da sociedade. Os programas de transição desenvolvem uma série de competências que são importantes para a vida adulta, incluindo habilidades funcionais da vida diária, desenvolvimento acadêmico e profissional, competências de autodeterminação e socialização. Além disso, neles os estudantes têm oportunidade de exercer as habilidades aprendidas cruciais para a vida adulta inseridos em um ambiente com um grupo de idade similar e com apoios específicos. Essas experiências práticas proporcionam aos estudantes condições para que possam identificar suas preferências e interesses que irão impactar sua vida adulta futura. Dentro desse processo, os programas de transição são altamente benéficos para a preparação para a vida adulta independente, além de oferecerem uma oportunidade significativa para o desenvolvimento acadêmico, socialização e aumento da qualidade de vida.

Os programas de transição pós-escolar direcionados para estudantes com deficiência intelectual visam aprimorar uma série de habilidades e conhecimentos que são importantes para apoiar o funcionamento e a participação em todas as funções envolvidas na vida adulta. Os resultados deste estudo sugerem que esses programas são altamente eficazes para o desenvolvimento da carreira e do emprego remunerado, para a autodeterminação, vida independente, para o desenvolvimento social, além de outros aspectos. Para tanto, os programas implementam uma série de atividades direcionadas para garantir melhores resultados nessas áreas e maximizar as potencialidades individuais de cada pessoa com deficiência intelectual inserida no programa. Além disso, os programas possuem outros efeitos positivos a partir do



desenvolvimento e das interações que os estudantes com deficiência intelectual estabelecem com a comunidade, procedentes da vivência no ambiente universitária.

Assim, os programas de transição pós-escolar são importantes para jovens adultos com deficiência intelectual, porque são projetados para prepará-los e auxiliá-los com as demandas da vida adulta, isto é, do momento após a escola, incluindo o alcance do sucesso pós-escolar e das metas pessoais de transição de cada pessoa. Nos programas de transição, os estudantes recebem oportunidades de experiência e desenvolvimento profissional, realização de estágios em áreas de interesse e outras atividades de preparação para um emprego competitivo remunerado. Embora o emprego seja um dos propósitos centrais dos programas, outras competências igualmente relevantes para a vida adulta também são abordadas, como o desenvolvimento de competências de autodeterminação, vida independente e aspectos que incentivem a participação social dos jovens e adultos. Por meio de uma abordagem centrada nas necessidades e interesses de cada estudante, os programas de transição contam com o apoio dos mentores, do ambiente universitário e da interação com pares para o aprimoramento dos aspectos vitais que garantirão maior inclusão e desenvolvimento do estudante.

Nossos critérios para inclusão da literatura nesta revisão foram limitados a estudos publicados nas bases de dados e na literatura cinzenta, e, apesar dos esforços para evitar a contagem dupla de estudos e de populações durante a coleta de dados, foi possível identificar sobreposição de populações. Por exemplo, dois estudos (Gasset; Herrero, 2016; Herrero; Gasset; Garcia, 2020) usaram dados do mesmo programa, mas não foi possível identificar se os participantes com deficiência intelectual eram os mesmos em ambos os estudos. Além disso, coletamos apenas estudos em inglês e espanhol, o que explica a distribuição geográfica da literatura incluída nesta revisão.

Outra limitação foi em relação à inclusão de participantes com diagnósticos além da deficiência intelectual. Dentro da literatura consultada, muitos estudos não reportaram resultados separados dos participantes com deficiência intelectual. Isso pode confundir os achados do estudo devido ao impacto de diagnósticos variados. No entanto, devido ao conjunto limitado de pesquisas com resultados apenas de pessoas com deficiência intelectual, optou-se por selecionar estudos que incluíssem participantes com outros diagnósticos.

Pesquisas futuras poderiam investigar especificamente os componentes dos programas e como os currículos são organizados. Outras investigações importantes seriam examinar como as práticas de transição são desenvolvidas a partir do momento que os estudantes ingressam no Ensino Médio, acompanhar o desempenho dos estudantes após a conclusão do programa para verificar se as habilidades foram mantidas e como as habilidades adquiridas podem ser úteis na

vida após a graduação no programa. Como grande parte das pesquisas foi realizada nos Estados Unidos, uma avaliação e descrição dos programas em outros países ainda são necessárias, especialmente em contextos dos países em desenvolvimento.

Também são importantes estudos longitudinais para verificar se os resultados obtidos permanecem a longo prazo e se são transferidos para outros contextos fora do ambiente universitário. Além disso, são necessários mais estudos que investiguem a percepção dos envolvidos no programa, como estudantes com deficiência intelectual, professores e mentores. Por último, mais pesquisas poderiam analisar os fatores contextuais que impactam as experiências dos participantes durante o programa, além de estudos que permitam conhecer a realidade de diferentes contextos sobre como a educação pós-escolar no contexto universitário vem sendo desenvolvida.

Apesar das limitações identificadas, consideramos que as descobertas do estudo são relevantes para a área pelas seguintes razões. Em primeiro lugar, os resultados indicaram vários benefícios significativos que impactam positivamente o desenvolvimento e as condições de performance na vida adulta dos estudantes com deficiência intelectual que participaram de um programa de transição pós-escolar no contexto universitário, ainda que vários desafios presentes na aplicação desses programas tenham sido também identificados. Em segundo lugar, os resultados permitiram ampliar o conhecimento existente sobre como esses programas são estruturados, considerando as principais áreas de intervenção envolvidas, além disso, compreender melhor como diferentes países vêm desenvolvendo a educação pós-escolar no contexto universitário para os jovens e adultos com deficiência intelectual. E, finalmente, há uma necessidade contínua de promover mais oportunidades de aprendizagem em contextos universitários e garantir que mais estudantes com deficiência intelectual tenham acesso a esses espaços institucionais de ensino, principalmente em países onde as perspectivas educacionais e de continuidade ao ensino para esse grupo ainda se apresentam limitadas ou mais restritas a níveis mais baixos de escolarização.

Por fim, os programas de transição pós-escolar no contexto universitário para estudantes com deficiência intelectual partem da mesma concepção e dos benefícios positivos que a educação universitária pode oferecer para a população em geral. Dessa forma, os programas de transição pós-escolar não só viabilizam uma grande oportunidade de aprendizado em diferentes áreas e experiência para os jovens adultos com deficiência intelectual, mas também permitem uma sociedade mais inclusiva, além de ampliar as oportunidades de educação ao longo da vida e de educação acessível para todos. Esperamos que o estudo colabore com a discussão sobre a temática e seja uma ferramenta de auxílio para o desenvolvimento de futuros programas de

transição pós-escolar para jovens e adultos com deficiência intelectual no contexto universitário.

## REFERÊNCIAS

- AAIDD (AMERICAN ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY). **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. 11. ed. Silver Spring: AAIDD, 2010.
- AAIDD (AMERICAN ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY). **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. 12. ed. Silver Spring: AAIDD, 2021.
- AGARWAL, R. *et al.* Mentoring students with intellectual and developmental disabilities: Evaluation of role-specific workshops for mentors and mentees. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, n. 4, p. 1281-1289, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04599-w>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-020-04599-w>. Acesso em: 27 set. 2023.
- ALLES, E. P. **Formação continuada de professores no processo de transição para a vida independente de jovens com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/68861?show=full>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação da Universidade Católica de Campinas**, São Paulo, n. 16, p. 33-48, jun. 2004.
- ALMEIDA, M. A. O caminhar da Deficiência intelectual e Classificação pelo Sistema de Suporte/Apoio. In: ALMEIDA, M. A. (org.). **Deficiência Intelectual: Realidade e ação**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2012. p. 51-63. Disponível em: [http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/Publicacoes\\_Cape/P\\_4\\_Deficiencia\\_Intelectual.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Publicacoes_Cape/P_4_Deficiencia_Intelectual.pdf). Acesso em: 24 mar. 2022.
- ALQAZLAN, S.; ALALLAWI, B.; TOTSIKA, V. Post-secondary education for young people with intellectual disabilities: A systematic review of stakeholders' experiences. **Educational Research Review**, v. 28, article 100295, 2019. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100295. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X19301563>. Acesso em: 27 set. 2023.
- ANGELL *et al.* Understanding self-determination as a crucial component in promoting the distinct value of occupational therapy in post-secondary transition planning. **Journal of Occupational Therapy, School, & Early Intervention**, v. 12, n. 1, p. 129-143, 2019. DOI: 10.1080/19411243.2018.1496870. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19411243.2018.1496870>. Acesso em: 27 set. 2023.
- APA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**: DSM-IV-TR. Washington: APA, 2002.
- APA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005. DOI: 10.1080/1364557032000119616. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1364557032000119616>. Acesso em: 23 ago. 2023.

AROMATARIS, E.; MUNN, Z. **JBIManual for Evidence Synthesis**. Adelaide: JBI, 2020. Disponível em: <https://synthesismanual.jbi.global>. Acesso em: 24 mar. 2022.

ASTON, D. **Higher Education Opportunities for Students with Intellectual Disabilities in the Republic of Ireland: a national response**. Dublin: Inclusive National Higher Education Forum/University of Dublin, 2019.

AULD, C.; FOLEY, K.-R.; CASHIN, A. Daily living skills of autistic adolescents and young adults: A scoping review. **Australian Occupational Therapy Journal**, v. 49, n. 4, p. 456-474, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12806>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1440-1630.12806>. Acesso em: 27 set. 2023.

AVELLONE, L. *et al.* Employment outcomes for students with intellectual disabilities in postsecondary education programs: A scoping review. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 34, n. 3, p. 223-238, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1325428>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BAKER, P. *et al.* Barriers to employment participation of individuals with disabilities: Addressing the impact of employer (mis)perception and policy. **American Behavioral Scientist**, v. 62, p. 657-675, 2018. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.bethel.edu/doi/full/10.1177/0002764218768868>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BARNARD-BRAK, L. *et al.* Predictors of employment for adults with intellectual and developmental disabilities participating in a postsecondary transition program in the United States. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, v. 36, n. 1, p. 116-151, out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/jar.13040>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jar.13040>. Acesso em: 18 set. 2023.

BECHT, K. *et al.* Inclusive postsecondary education programs of study for students with intellectual disability. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 33, n. 1, p. 63-79, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273630.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

BLIXSETH, E. R. **Perspectives of Students with Intellectual and/or Developmental Disability in College Inclusion Programs on their Preparation for Working in Competitive Integrated Employment**. Tese (Doutorado em Educação), Portland State University, Portland, 2022.

BOTELHO, R. G.; OLIVEIRA, C. da C. Literaturas branca e cinzenta: uma revisão conceitual. **Ciência da Informação**, v. 44, n. 3, p. 501-513, 2017. DOI: 10.18225/ci.inf.v44i3.1804. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1804>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BOUCK, E. C.; PARK, J. Special Education Transition Services for Students with Intellectual Disabilities. **Special Education Transition Services for Students with Disabilities**, v. 35, p. 53-67, 2019. Disponível em:

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S0270-401320190000035009/full/html>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BOUCK, E. C.; SHURR, J. Adolescent Transition Education for Students with Intellectual Disability. *In*: SHOGREN, K. A.; WEHMEYER, M. L. **Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities**. 2. ed. Nova York: Routledge, 2020. p. 423-437.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2021. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação e 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 171, 26 maio 2021.

BRASIL. **Declaração de Incheon**: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: Unesco, 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 6, 1 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/Secadi/DPEE, 2014.

BRASIL. Governo Federal reforça política de educação inclusiva. **Notícias do Planalto**, 21 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007,

prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, jan. 2008.

BRIDI, F. R. S.; BAPTISTA, C. R. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 499-512, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313131528017>. Acesso em: 31 mar. 2022.

BUCHALLA, C. M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Acta Fisiátrica**, v. 10, n. 1, p. 29-31, 2003.

BUENO, I. N. **Acreditación de competencias en personas con discapacidad intelectual para la mejora de su empleabilidad**: Programa Somos Uno Más Universidad Iberoamericana de Ciudad de México. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia) – Universidad de Valladolid, Valladolid, 2017.

BUTLER, L. N. *et al.* Does Participation in Higher Education Make a Difference in Life Outcomes for Students with Intellectual Disability? **Journal of Vocational Rehabilitation**, v. 44, n. 3, p. 295-298, 2016. Disponível em: <https://content.iospress.com/articles/journal-of-vocational-rehabilitation/jvr804>. Acesso em: 27 set. 2023.

CANHA, L. M. N. **Transição para a Vida Adulta no Contexto da Deficiência**: Estudo das variáveis pessoais e sociais associadas a um processo de sucesso e desenvolvimento de um modelo de intervenção inclusivo. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

CARTER, E. W. *et al.* Self-determination interventions for students with and at risk for emotional and behavioral disorders: Mapping the knowledge base. **Behavioral Disorders**, v. 36, n. 2, p. 100-116, 2011.

CARVALHO, A. C.; FERNANDES, E. M. Plano Individual de Transição para Vida independente para Pessoas com Deficiência Intelectual. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 5., 2018, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Ceduce, 2018.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

CARVALHO, M. F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**, Itatiba, v. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 20, p. 179-194, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2023.

CENTRE FOR DISABILITY STUDIES. Site. Disponível em: <https://cds.org.au/about-cds/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

COBB, R. B.; ALWELL, M. Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: a systematic review. **Career Development for Exceptional Individuals**, v. 32,

n. 2, p. 70-81, jul. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/08857288093336655>. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ848301>. Acesso em: 15 set. 2019.

COBB, R. B. *et al.* **Improving Post-High School Outcomes for Transition-Age Students with Disabilities: An Evidence Review**. Washington: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance/Institute of Education Sciences, 2013.

COLLEEN, A. T. *et al.* IEP Development That Supports the Transition to Adult Life for Youth with Disabilities. In: SHOGREN, K. A.; WEHMEYER, M. L. **Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities**. 2. ed. Nova York: Routledge, 2020. p. 82-100.

COLQUHOUN, H. L. *et al.* Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. **Journal of Clinical Epidemiology**, v. 67, n. 12, p. 1291-1294, 2014. DOI: 10.1016/j.jclinepi.2014.03.013. Disponível em: <https://sci-hub.se/10.1016/J.JCLINEPI.2014.03.013>. Acesso em: 23 ago. 2023.

COOK, A. L.; WILCZENSKI, F. L.; VANDERBERG, L. Inclusive Concurrent Enrollment: A Promising Postsecondary Transition Practice for Building Self-Determination among Students with Intellectual Disability. **Journal of the American Academy of Special Education Professionals**, p. 25-44, inverno 2017.

CORBY, D.; TAGGART, L.; COUSINS, W. The lived experience of people with intellectual disabilities in post-secondary or higher education. **Journal of Intellectual Disabilities**, v. 24, n. 4, p. 339-357, 2018. DOI: 10.1177/1744629518805603. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1744629518805603?journalCode=jldc>. Acesso em: 14 set. 2023.

CORBY, D. *et al.* Making a Case for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities in Higher Education. **Disabilities**, v. 2, n. 3, p. 415-427, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/disabilities2030029>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CORREIA, L. M. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores**. Porto: Porto Editora, 2005.

CRANSTON-GINGRAS, A. *et al.* Going to College: A Campus-Based Partnership for Students with Intellectual Disabilities. **School – University Partnerships**, v. 8, n. 2, p. 62-71 2015.

CURRYER, B.; STANCLIFFE, R. J.; DEW, A. Selfdetermination: Adults with intellectual disability and their family. **Journal of Intellectual and Developmental Disability**, v. 40, n. 4, p. 394-399, 2015. DOI: 10.3109/13668250.2015.1029883. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3109/13668250.2015.1029883>. Acesso em: 14 set. 2023.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfzqqk3cBv47szKzLpdJWD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2023.

DANTAS, N. M. R. **A inclusão dos estudantes com deficiência no centro de formação de professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**. Tese



(Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7838/2/Tese%20-%20Noz%C3%A2ngela%20Maria%20Rolim%20Dantas.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018

DE SOUZA, E. D.; VONGALIS-MACROW, A. Evaluating a pilot education-to-work program for adults with Down syndrome. **Studies in Educational Evaluation**, v. 70, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101016>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X21000420?via%3Dihub>. Acesso em: 18 set. 2023.

DÍAZ-JIMÉNEZ, R. M.; TERRÓN-CARO, T.; YERGA-MÍGUEZ, M. D. University Education for People with Intellectual Disabilities. Evaluation of a Training Experience in Spain. **Disabilities**, v. 1, n. 4, p. 388-405, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/disabilities1040027>. Acesso em: 19 fev. 2024.

EUA (ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA). A History of the Individuals with Disabilities Education Act. **Idea**, 11 jan. 2023. Disponível em: <https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History#1980s-90s>. Acesso em: 25 set. 2023.

EUA (ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA). Departamento de Educação dos Estados Unidos. **A transition guide to postsecondary education and employment for students and youth with disabilities**. Estados Unidos: Office of Special Education and Rehabilitative Services, 2020.

EUA (ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA). **Higher Education Opportunity Act (HEOA)**. Public Law nº 110-315. 14 ago. 2008.

EUA (ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA). **Highlights of WIOA reforms to the public workforce system**. The Workforce Innovation and Opportunity Act, 22 de jul. 2014.

FÂNZERES, L. **Transição para a Vida independente de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**: Percursos de Formação no Sistema Educativo Português. 358 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/50880/1/Lu%C3%ADs%20Jos%C3%A9%20Leite%20Teixeira%20F%C3%A2nzeres.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 8, n. 2, jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/grJnXGSLJSrbRhm7ykGcCYQ/?lang=pt#>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FLEXER, R. W.; BAER, R. M. Transition Legislation and Models. In: FLEXER, R. W. *et al.* **Transition planning for secondary students with disabilities**. 4. ed. Upper Saddle River: Pearson Education, 2013. p. 22-44.

FOLEY, K. R. *et al.* Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: a literature review framed within the ICF. **Disability and Rehabilitation**, v. 34, n. 20, p. 1747-1764, 2012. DOI: 10.3109/09638288.2012.660603. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/09638288.2012.660603?journalCode=idre20>. Acesso em: 21 ago. 2023.

FOLK, E. D. R.; YAMAMOTO, K. K.; STODDEN, R. A. Implementing Inclusion and Collaborative Teaming in a Model Program of Postsecondary Education for Young Adults with Intellectual Disabilities. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 9, n. 4, p. 257-269, dez. 2012.

FOSTER HECKMAN, E.; BROWN, S. E.; ROBERTS, K. D. **Mentoring Partnership Project**: Exploring mentoring practices for students with disabilities in postsecondary education. Washington: George Washington University/HEATH Resource Center Newsletter, 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREITAS, M. A. S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos**: Interfaces do processo de escolarização. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FURTADO, A. V. **Pessoas com deficiência intelectual e a inclusão no mercado de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

GASSET, D. I. El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: el programa Promotor. **Bordón**: Revista de Pedagogía, v. 64, n. 1, p. 109-125, 2012.

GASSET, D. I.; HERRERO, P. R. Inclusion of people with intellectual disabilities in university. Results of the Promotor program (UAM-Prodis, Spain). **Siglo Cero**, v. 47, n. 4, p. 27-43, out./dez. 2016.

GIRARDI, V. L. *et al.* O Lazer de Pessoas com Deficiência Intelectual: Barreiras e Facilitadores na Mobilidade Urbana em Curitiba/PR. **Licere**: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 24, n. 1, p. 447-476, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.31344>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/31344>. Acesso em: 27 set. 2023.

GOMES-MACHADO, M. L. *et al.* Effects of Vocational Training on a Group of People with Intellectual Disabilities. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, Hoboken, v. 13, n. 1, p. 33-40, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/158784>. Acesso em: 12 abr. 2022.

GÓMEZ, L. E.; SCHALOCK, R. L.; VERDUGO, M. A. A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: characteristics and evaluation. **Psicothema**, v. 33, n. 1, p. 28-35, 2021. DOI: 10.7334/psicothema2020.385. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33453733/>. Acesso em: 13 set. 2023.

GOUGH, D. *et al.* Evidence Synthesis International (ESI): Position Statement. **Systematic Reviews**, v. 9, n. 155, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01415-5>. Disponível em: <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13643-020-01415-5>. Acesso em: 28 ago. 2023.

GRIFFIN, M. M. *et al.* Developing Peer Supports for College Students with Intellectual and Developmental Disabilities. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 29, n. 3, p. 263-269, 2016.

GRIGAL, M.; DUKES, L. L. III, WALKER, Z. Advancing Access to Higher Education for Students with Intellectual Disability in the United States. **Disabilities**, v. 1, n. 4, p. 438-449, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/disabilities1040030>. Acesso em: 14 fev. 2024.

GRIGAL, M.; DWYRE, A.; DAVIS, H. Transition Services for Students Aged 18-21 with Intellectual Disabilities in College and Community Settings: Models and Implications of Success. **Information Brief: addressing trends and developments in secondary education and transition**, v. 5, n. 5, p. 1-5, dez. 2006.

GRIGAL, M.; HART, D.; WEIR, C. A Survey of Postsecondary Education Programs for Students with Intellectual Disabilities in the United States. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, v. 9, n. 4, p. 223-233, dez. 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jppi.12012>. Acesso em: 12 abr. 2022.

GRIGAL, M. *et al.* **Year Four Annual Report of the TPSID Model Demonstration Projects (2018-2019). Think College Reports**. Estados Unidos: Office of Postsecondary Education, 2019.

GUO, H. J.; SAPRA, A. Instrumental Activity of Daily Living. *In*: STATPEARLS. **Study Guide**. Treasure Island: StatPearls Publishing, 2022.

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015.

HALPERN, A. S. Transition: A Look at the Foundations. **Exceptional Children**, v. 51, n. 6, p. 479-486, 1985. DOI: 10.1177/001440298505100604. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3987764/>. Acesso em: 15 set. 2023.

HART, D. *et al.* Postsecondary education options for students with intellectual disabilities. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, n. 25, p. 134-150, 2006. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED521362>. Acesso em: 28 ago. 2023.

HERON, L. M.; AGARWAL, R.; BURKE, S. L. Mentoring Postsecondary Students with Intellectual Disabilities: Faculty and Staff Mentor Perspectives. **Education Sciences**, v. 13, n. 2, artigo 213, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci1302021>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/2/213>. Acesso em: 27 set. 2023.

HERRERO, P. R.; GASSET, D. I.; GARCIA, A. C. Inclusive education at a Spanish University: the voice of students with intellectual disability. **Disability & Society**, v. 36, n. 3, p. 376- 398, 2020. DOI: 10.1080/09687599.2020.1745758.

HOBOLD, M. *et al.* As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p. 151-168, jun. 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 nov. 2023.

HOLZBERG, D. G.; TEST, D. W.; RUSHER, D. E. Self-Advocacy Instruction to Teach High School Seniors with Mild Disabilities to Access Accommodations in College. **Remedial and Special Education**, v. 40, n. 3, p. 166-176, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741932517752059>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741932517752059>. Acesso em: 27 set. 2023.

HUDSON, B. Making and missing connections: learning disability services and the transition from adolescence to adulthood. **Disability & Society**, v. 21, p. 47-60, 2006.

HYDE, M. Sheltered and Supported Employment in the 1990s: the experiences of disabled worker in the UK. **Disability & Society**, v. 13, n. 2, p. 199-215, 1998.

JIMÉNEZ, A. L. R. **Exploring and developing the self-determination of Mexican young adults with intellectual disability following a dialogic approach**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Cambridge, Cambridge, 2021.

JOHNSON, D. R. Policy and Adolescent Transition. *In*: SHOGREN, K. A.; WEHMEYER, M. L. **Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities**. 2. ed. Nova York: Routledge, 2020. p. 25-46.

JU, S.; ZENG, W.; LANDMARK, L. J. Self-determination and Academic Success of Students with Disabilities in Postsecondary Education: a review. **Journal of Disability Policy Studies**, v. 28, n. 3, p. 180-189, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1044207317739402>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1044207317739402>. Acesso em: 28 set. 2023.

JUDGE, S.; GASSET, D. I. Inclusion in the workforce for students with intellectual disabilities: a case study of a Spanish postsecondary education program. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 28, n. 1, p. 121-127, primavera 2015.

KIRKENDALL, A.; DOUECK, H. J.; SALADINO, A. Transitional Services for Youth with Developmental Disabilities: Living in College Dorms. **Research on Social Work Practice**, v. 19, n. 4, p. 434-445, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049731508318734>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049731508318734?icid=int.sj-full-text.similar-articles.2>. Acesso em: 18 set. 2023.

KNIGHT, Z. A. **Postschool outcomes of young adults with disabilities**: Attributions of program impact. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Alabama, Tuscaloosa, 2018.

KOCMAN, A.; FISCHER, L.; WEBER, G. The Employers' perspective on barriers and facilitators to employment of people with intellectual disability: A differential mixed-method approach. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, v. 31, n. 1, p. 120-131, 2017. DOI: 10.1111/jar.12375. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jar.12375>. Acesso em: 27 set. 2023.

KOHLER, P. D. **A taxonomy for transition programming**. Champaign: University of Illinois/Transition Research Institute, 1996.

KOHLER, P. D. *et al.* **Taxonomy for Transition Programming 2.0**: A Model for Planning, Organizing, and Evaluating Transition Education, Services, and Programs. Kalamazoo: Western Michigan University, 2016.

LARAGY, C. Self-determination within Australian school transition programmes for students with a disability. **Disability & Society**, v. 19, n. 5, p. 519-530, 2004. DOI: 10.1080/0968759042000235343. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0968759042000235343>. Acesso em: 27 set. 2023.

LAURENTI, R. *et al.* A Classificação Internacional de Doenças, a Família de Classificações Internacionais, a CID-11 e a Síndrome Pós-Poliomielite. **Academia Brasileira de Neurologia**, Arquivos de Neuro-Psiquiatria, v. 71, n. 9A, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/HjcW8tN5Ypqq6bpnMsyzFHN/?lang=en#>. Acesso em: 12 abr. 2022.

LEE, C. E.; TAYLOR, J. L. A Review of the Benefits and Barriers to Postsecondary Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. **The Journal of Special Education**, v. 55, n. 4, p. 234-245, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00224669211013354>. Acesso em: 12 abr. 2022.

LEE, C. E. *et al.* Examining Growth Among College Students with Intellectual and Developmental Disability: A Longitudinal Study. **Behavior Modification**, v. 45, n. 2, p. 324-348, 2021. DOI: 10.1177/0145445520982968. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145445520982968>. Acesso em: 18 set. 2023.

LEONARD, H. *et al.* Transition to adulthood for young people with intellectual disability: the experiences of their families. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 25, n. 12, p. 1369-1381, maio 2016. DOI: 10.1007/s00787-016-0853-2. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27170424>. Acesso em: 10 set. 2021.

LI, J. Y.; BASSETT, D. S.; HUTCHINSON, S. R. Secondary special educators' transition involvement. **Journal of Intellectual & Developmental Disability**, v. 34, n. 2, p. 163-172, 2009. DOI: 10.1080/13668250902849113. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13668250902849113?journalCode=cjid20>. Acesso em: 16 set. 2023.

LINDSAY, S.; HARTMAN, L. R.; FELLIN, M. A systematic review of mentorship programs to facilitate transition to post-secondary education and employment for youth and young adults with disabilities. **Disability and Rehabilitation**, v. 38, n. 14, p. 1327-1349, 2015. DOI: 10.3109/09638288.2015.1092174. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26497325/>. Acesso em: 27 set. 2023.

LINDSAY, S. *et al.* A systematic review of post-secondary transition interventions for youth with disabilities. **Disability and Rehabilitation**, v. 41, n. 21, p. 2492-2505, out. 2019. DOI: 10.1080/09638288.2018.1470260. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09638288.2018.1470260>. Acesso em: 22 ago. 2023.

LOPES, B. J. S. **Programa de transição para a vida independente de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8121>. Acesso em: 21 ago. 2023.

LOPES, M. C. S. *et al.* Percepções dos professores face à transição para a vida ativa de alunos com NEE. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. extra, n. 7, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2447>. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.07.2447/pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

LUIZ, L. C. O. **A Transição para Vida Pós-Escolar dos/as Alunos/as com Deficiência Intelectual**: Um Estudo em Escolas de Educação Especial de Curitiba. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69172>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MACHADO, M. M.; SANTOS, P. C.; ESPE-SHERWINDT, M. Inclusão de jovens adultos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino superior: contributos da literatura no contexto europeu. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 19, p. 141-166, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5296>. Acesso em: 19 fev. 2024.

MAZZOTA, M. J. S. Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial. São Paulo: EPU, 1993. 145 p.

MAZZOTTI, V. L.; TEST, D. W.; MUSTIAN, A. L. Secondary transition evidence-based practices and predictors: Implications for policymakers. **Journal of Disability Policy Studies**, v. 25, n. 1, p. 5-18, 2014.

MAZZOTTI, V. L. *et al.* Predictors of post-school success: A systematic review of NLTS2 secondary analyses. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, v. 39, n. 4, p. 196-215, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/2165143415588047>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2165143415588047>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MAZZOTTI, V. L. *et al.* Secondary transition predictors of postschool success: An update to the research base. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, v. 44, n. 1, p. 47-64, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/2165143420959793>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2165143420959793>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MICHELS, M. H. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. *In*: MICHELS, M. H. (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MOLTÓ, M. C. C. *et al.* Addressing Challenges in Spain. **Impact**, v. 35, n. 2, 2022. Disponível em: <https://publications.ici.umn.edu/impact/35-2/addressing-challenges-in-spain>. Acesso em: 19 fev. 2024.

MONSALVE-ROBAYO, A. M.; ARIAS-ENCISO, L. F.; BETANCOUR-ALZATE, L. M. Análisis del dominio aprendizaje y aplicación del conocimiento propuesto por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, en un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual. **Educación**, v. 38, n. 1, p. 117-129, jan./jun. 2014.

MOORE, E. J.; SCHELLING, A. Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. **Journal of Intellectual Disabilities**, v. 19, n. 2, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1744629514564448>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1744629514564448>. Acesso em: 18 set. 2023.

MORNINGSTAR, M. E.; BENITEZ, D. T. Teacher training matters: The results of a multistate Survey of secondary special Educators regarding transition from school to adulthood. **Teacher Education and Special Education**, v. 36, n. 1, p. 51-64, 2013.

MUNN, Z. *et al.* Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. **BMC Medical Research Methodology**, v. 18, n. 143, 2018.

MYNATT, B.; GIBBONS, M. M. Preparing students with disabilities for their future careers. **VISTAS Online**, 2011. Disponível em: [https://www.counseling.org/resources/library/vistas/2011-v-online/Article\\_08.pdf](https://www.counseling.org/resources/library/vistas/2011-v-online/Article_08.pdf). Acesso em: 27 set. 2023.

NASCIMENTO, V. L. **Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/17331/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Van%C3%A7%C3%A3o%20Lima%20do%20Nascimento%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

NEUBERT, D. A.; REDD, V. A. Transition Services for Students with Intellectual Disabilities: A Case Study of a Public School Program on a Community College Campus. **Exceptionality**, v. 16, n. 4, p. 220-234, 2008. DOI: 10.1080/09362830802412265. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09362830802412265>. Acesso em: 18 set. 2023.

NEWMAN, L. **Family involvement in the educational development of youth with disabilities:** A special topic report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Menlo Park: SRI International, 2005.

NUBILA, H. B. V.; BUCHALLA, C. M. O papel das Classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 11, n. 2, p. 324-325, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1415-790X20080002&lng=en&nr=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1415-790X20080002&lng=en&nr=iso). Acesso em: 15 abr. 2022.

O'BRIEN, P. *et al.* Opening up a whole new world for students with intellectual disabilities within a third level setting. **Disability Research and Rights in Ireland**, v. 37, n. 4, p. 285-292, dez. 2009.

OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE). **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais em português. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE). **ICD-11 for mortality and morbidity statistics.** Geneva: OMS, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/1-m/en>. Acesso em: 11 fev. 2022.

OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE). **World Health Statistics.** Geneva: World Health Organization, 2014.

PAGE, M. J. *et al.* **The Prisma 2020 statement:** an updated guideline for reporting systematic reviews. 2020. Disponível em: <https://osf.io/preprints/metaarxiv/v7gm2/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

PALLISERA, M. *et al.* Proposals for improving the transition process of young people with intellectual disabilities in Spain: insights from focus groups of professionals, young people and their families. **European Journal of Special Needs Education**, v. 33, n. 3, p. 287-301, mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1306966>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F08856257.2017.1306966>. Acesso em: 5 maio 2019.

PALOMINO, P. C. M.; MARTÍNEZ, R. X. La inclusión sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual: una experiencia a partir del programa “Capacitas”. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 8, n. 2, p. 59-73, 2015.

PAN, M. **O direito à diferença**: Uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

PAPAY, C. K.; BAMBARA, L. M. Best Practices in Transition to Adult Life for Youth with Intellectual Disabilities. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, v. 37, n. 3, p. 136-148, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/2165143413486693>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2165143413486693>. Acesso em: 27 set. 2023.

PAPAY, C. K.; GRIGAL, M. A Review of the Literature on Postsecondary Education for Students with Intellectual Disability 2010-2016: Examining the Influence of Federal Funding and Alignment with Research in Disability and Postsecondary Education. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 32, n. 4, p. 427-443, 2019.

PAWILEN, G. T. *et al.* Developing a curriculum for the transition program of special learners in the Philippines. **International Journal of Curriculum and Instruction**, v. 19, n. 1, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207241>. Acesso em: 28 ago. 2023.

PETCU, S. D.; CHEZAN, L. C.; VAN HORN, M. L. (2015). Employment Support Services for Students with Intellectual and Developmental Disabilities Attending Postsecondary Education Programs. **Journal of Postsecondary Education & Disability**, v. 28, n. 3, p. 359-374, 2015.

PETERS, M. *et al.* Scoping Reviews. In: AROMATARIS, E.; MUNN, Z. (ed.). **JBIManual for Evidence Synthesis**. Adelaide: JBI, 2020. Disponível em: <https://synthesismanual.jbi.global>. Acesso em: 5 maio 2019.

PINHEIRO, V. C. S. **Plano Individualizado de Transição**: estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/17649/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Vanessa%20Cabral%20da%20Silva%20Pinheiro%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. especial, p. 127-134, 2018. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2023.

PROHN, S. M.; KELLEY, K. R.; WESTLING, D. L. Students with intellectual disability going to college: What are the outcomes? A pilot study. **Journal of Vocational Rehabilitation**, v. 48, n. 1, p. 127-132, 2018.

QIAN, X. *et al.* Predictors Associated with Paid Employment Status of Community and Technical College Students with Intellectual Disability. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 123, n. 3, p. 329-343, 2018a. DOI: 10.1352/1944-7558-123.4.329. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29949428/>. Acesso em: 18 set. 2023.

QIAN, X. *et al.* The Use of a Coaching Model to Support the Academic Success and Social Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Community and Technical College Settings. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 31, n. 3, p. 193-208, 2018b.

RALEY, S. K.; SHOGREN, K. A.; MCDONALD, A. How to Implement the Self-Determined Learning Model of Instruction in Inclusive General Education Classrooms. **Teaching Exceptional Children**, v. 51, n. 1, p. 62-71, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0040059918790236>. Acesso em: 25 set. 2023.

REDIG, A. G. **Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais**. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e45, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 5 maio 2019.

REDIG, A. G. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. **Educação**, v. 46, n. 1, p. 1-26, 2021. DOI: 10.5902/1984644443012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43012>. Acesso em: 13 maio 2022.

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

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; ESTEF, S. Estudantes com deficiência intelectual: perspectivas para a vida independente e o plano individual de transição. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016.

REDIG, A. G. *et al.* Perspectivas para a vida independente de estudantes com deficiência: uma discussão necessária no cotidiano da escola contemporânea. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 5., 2018, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2018. v. 2.

REPETTO, J. Transition to Living. **Exceptionality: A Special Education Journal**, v. 11, n. 2, p. 77-87, 2003. DOI: 10.1207/S15327035EX1102\_03. Disponível em:

[https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327035EX1102\\_03](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327035EX1102_03). Acesso em: 23 set. 2023.

RIBEIRO, D. M.; GOMES, A. M. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 13-31, 2017. DOI: 10.22481/praxis.v13i24.927. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/927>. Acesso em: 12 jul. 2023.

RILLOTTA, F.; LINDSAY, L.; GIBSON-POPE, C. The work integrated learning experience of a university student with intellectual disability: a descriptive case study. **International Journal of Inclusive Education**, 6 jun. 2021. DOI: 10.1080/13603116.2021.1937343. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2021.1937343>. Acesso em: 18 set. 2023.

RILLOTTA, F. *et al.* Inclusive university experience in Australia: Perspectives of students with intellectual disability and their mentors. **Journal of Intellectual Disabilities**, v. 24, n. 1, p. 102-117, 2020. DOI: 10.1177/1744629518769421. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1744629518769421>. Acesso em: 14 set. 2023.

ROCHA, F. M. A. **O processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais**. 214 f. Dissertação (Mestrado em Necessidades Educativas Especiais) – Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2011. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10713>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ROGAN, P. *et al.* The SITE program at IUPUI: A post-secondary program for individuals with intellectual disabilities. **Journal of Vocational Rehabilitation**, v. 40, n. 2, p. 109-116, 2014.

ROSS, J. *et al.* Postsecondary Education Employment and Independent Living Outcomes of Persons with Autism and Intellectual Disability. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 26, n. 4, p. 337-351, inverno 2013.

ROWE, D. A. *et al.* A Delphi Study to Operationalize Evidence-Based Predictors in Secondary Transition. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, v. 38, n. 2, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/2165143414526429>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2165143414526429>. Acesso em: 21 ago. 2023.

RYAN, J. B. *et al.* Employment and independent living outcomes of a mixed model post-secondary education program for young adults with intellectual disabilities. **Journal of Vocational Rehabilitation**, v. 50, n. 1, p. 61-72, 2019.

SAFARI, M. C. *et al.* Intellectual Disability, Digital Technologies, And Independent Transportation – A Scoping Review. **Proceedings of the 56th Hawaii International Conference on System Sciences**, p. 1983-1992, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10125/102878>. Acesso em: 27 set. 2023.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. Defining, diagnosing, classifying, and planning supports for people with intellectual disability: an emerging consensus. **Siglo Cero: Ediciones Universidad de Salamanca**, v. 52, n. 3, p. 29-36, jul. 2021a. DOI: <https://doi.org/10.14201/scero20215232936>. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/scero20215232936>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. **Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual**: Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports. American Association on Intellectual and Developmental, 2021b. Disponível em: [349409269\\_Schalock\\_R\\_L\\_Luckasson\\_R\\_Tasse\\_M\\_J\\_2021\\_Intellectual\\_disability\\_Definition\\_diagnosis\\_classification\\_and\\_systems\\_of\\_supports\\_12th\\_Edition\\_Washington\\_DC\\_American\\_Association\\_on\\_Intellectual\\_and\\_Developm\\_Acesso em: 24 mar. 2022.](https://doi.org/10.1352/1934-9556(2021)45[116:TROMRU]2.0.CO;2)

SCHALOCK, R. L. *et al.* The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 4, n. 2, p. 116-124, 2007. DOI: 10.1352/1934-9556(2007)45[116:TROMRU]2.0.CO;2. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17428134/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SCHEEF, A. R. *et al.* Exploring barriers for facilitating work experience opportunities for students with intellectual disability enrolled in postsecondary education programs. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 31, n. 3, p. 209-224, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200607.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

SCHILLACI, R. S. *et al.* College-Based Transition Services Impact on Self-Determination for Youth with Intellectual and Developmental Disabilities. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 59, n. 4, p. 269-282, ago. 2021. DOI: 10.1352/1934-9556-59.4.269. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34284493/>. Acesso em: 18 set. 2023.

SCHROEDER, E. T.; CARTER, E. W.; SIMPLICAN, S. C. Inclusive First-Year Orientation Programs Involving Undergraduates with Intellectual Disability: Exploring Barriers and Belonging. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 34, n. 3, p. 239-252, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1325611.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

SHADDOCK, A. **Person directed planning**: where is it going and is it a good place to go? Artigo apresentado na 8ª National Joint Conference of the National Council on Intellectual disability and the Australian Society for the Study of Intellectual Disability, Fremantle, Australia, 22-25 de outubro de 2000.

SHEPPARD-JONES, K. *et al.* Life Outcomes and Higher Education: The Need for Longitudinal Research Using a Broad Range of Quality-of-Life Indicators. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 56, n. 1, p. 69-74, fev. 2018. DOI: 10.1352/1934-9556-56.1.69. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29389261/>. Acesso em: 18 set. 2023.

SHOGREN, K. A.; WEHMEYER, M. Self-Determination and Transition. *In*: SHOGREN, K. A.; WEHMEYER, M. L. **Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities**. 2. ed. Nova York: Routledge, 2020. p. 195-205.

SILVA, F. T. S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. 595 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SIMONSEN, M. L.; MORNINGSTAR, M. E.; DOJONOVIC, S. L. Trends in Transition Educator Personnel Preparation. *In*: SHOGREN, K. A.; WEHMEYER, M. L. **Handbook of**

**Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities.** 2. ed. Nova York: Routledge, 2020. p. 379-394.

SIQUEIRA, C. F. O.; REDIG, A. G.; ESTEF, S. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia no processo de inclusão escolar de uma aluna com deficiência intelectual. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO*, 4., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2015.

SORIANO, V. (org.). **Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego.** Bruxelas: European Agency for Development in Special Needs Education, 2006.

SPARROW, S. S.; CICCHETTI, D. V.; BALLA, D. A. **Vineland adaptive behavior scales: Second edition (Vineland II), Teacher rating form.** Livonia: Pearson Assessments, 2006.

SPENCER, P.; VAN HANEGHAN, J.; BAXTER, A. Exploring social networks, employment and self-determination outcomes from a postsecondary program for Young adults with an intellectual disability. **Journal of Vocational Rehabilitation**, v. 55, n. 3, p. 251-270, 2021.

STEFÁNSDÓTTIR, G. V; BJÖRNSDÓTTIR, K. 'I am a college student' postsecondary education for students with intellectual disabilities. **Scandinavian Journal of Disability Research**, v. 18, n. 4, p. 328-342, 2016. DOI: <http://doi.org/10.1080/15017419.2015.1114019>. Disponível em: <https://sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2015.1114019>. Acesso em: 14 set. 2023.

STODDEN, R. A. *et al.* A History of Adolescent Transition Education. *In: SHOGREN, K. A.; WEHMEYER, M. L. Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities.* 2. ed. Nova York: Routledge, 2020. p. 5-24.

TASSÉ, M. J.; KIM, M. Examining the Relationship between Adaptive Behavior and Intelligence. **Behavioral Sciences**, v. 13, n. 3, artigo 252, 13 mar. 2023. DOI: 10.3390/bs13030252. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-328X/13/3/252>. Acesso em: 25 set. 2023.

TEST, D. W.; WALKER, A.; RICHTER, S. Community functioning skills. *In: STOREY, K.; HUNTER, D. (ed.). The road ahead: Transition to adult life for persons with disabilities.* Washington: IOS Press, 2014. p. 211-231.

TEST, D. W. *et al.* Evidence-Based Secondary Transition Predictors for Improving Postschool Outcomes for Students with Disabilities. **Career Development for Exceptional Individuals**, v. 32, n. 3, p. 160-181, 21 out. 2009. DOI: 10.1177/0885728809346960. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0885728809346960>. Acesso em: 21 ago. 2023.

THOMPSON, J. R.; SCHALOCK, R. L.; TASSÉ, M. J. **How Support Needs Can Be Used to Inform the Allocation of Resources and Funding Decisions.** Silver Spring: AAIDD, 2018. Disponível em: [https://www.aaidd.org/docs/default-source/sis/docs/supportneeds.pdf?sfvrsn=a88b3021\\_0](https://www.aaidd.org/docs/default-source/sis/docs/supportneeds.pdf?sfvrsn=a88b3021_0). Acesso em: 25 mar. 2022.

THOMPSON, J. R. *et al.* Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 47, n. 2, p. 135-146, 2009. DOI: 10.1352/1934-9556-47.2.135. PMID: 19368481. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19368481/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

THOMPSON, J. R. *et al.* How the Supports Paradigm Is Transforming the Developmental Disabilities Service System. **Inclusion**, v. 2, n. 2, p. 86-99, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.86>. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/inclusion/article-abstract/2/2/86/6280/How-the-Supports-Paradigm-Is-Transforming-the?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 24 mar. 2022.

THOMPSON, J. R. *et al.* **Supports Intensity Scale**. Washington: AAIDD, 2004.

TRAINOR, A. A. *et al.* A Framework for Research in Transition: Identifying Important Areas and Intersections for Future Study. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, v. 43, n. 1, p. 5-17, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2165143419864551>. Acesso em: 25 mar. 2022.

TRICCO, A. C. *et al.* PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. **Annals of Internal Medicine**, v. 169, n. 3, p. 467-473, out. 2018. DOI: 10.7326/M18-0850. Disponível em: [https://www.acpjournals.org/doi/full/10.7326/M18-0850?rfr\\_dat=cr\\_pub++0pubmed&url\\_ver=Z39.88-2003&rfr\\_id=ori%3Arid%3Acrossref.org](https://www.acpjournals.org/doi/full/10.7326/M18-0850?rfr_dat=cr_pub++0pubmed&url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori%3Arid%3Acrossref.org). Acesso em: 28 set. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-b11e2006-066b-4c93-9ff6-dcd2ce9c00cc>. Acesso em: 25 mar. 2022.

UNESCO. **International Standard Classification of Education 2011**. Montreal: UIS, 2012.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 47-59, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4976>. Acesso em: 27 nov. 2023.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 359-373, 2012. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v3i2.235. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6537>. Acesso em: 24 mar. 2022.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6611>. Acesso em: 23 ago. 2023.

WEHMEYER, M. L. Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 30, n. 3, p. 113-120, 2005. DOI: <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2511/rpsd.30.3.113>. Acesso em: 14 set. 2023.

WHIRLEY, M. L.; GILSON, C. B.; GUSHANAS, C. M. Postsecondary Education Programs on College Campuses Supporting Adults with Intellectual and Developmental Disabilities in the Literature: A Scoping Review. **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, v. 43, n. 4, p. 195-208, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/2165143420929655>.

Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2165143420929655>. Acesso em: 22 ago. 2023.

**WILL, M. OSERS Programming for the transition of youth with disabilities:** Bridges from school to working life. Washington: Office of Special Education & Rehabilitative Services, U.S. Dept. of Education, 1984.