



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

Betania Jacob Stange Lopes

**PROGRAMA DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO**

SÃO CARLOS – SP

2016

Betania Jacob Stange Lopes

**PROGRAMA DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para conclusão do doutorado em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Amélia Almeida

SÃO CARLOS – SP
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L864p Lopes, Betania Jacob Stange
 Programa de transição para a vida adulta de jovens
 com deficiência intelectual em ambiente
 universitário / Betania Jacob Stange Lopes. -- São
 Carlos : UFSCar, 2016.
 243 p.

 Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
 Carlos, 2016.

 1. Educação especial. 2. Deficiência intelectual.
 3. Ensino superior. 4. Transição para a vida adulta.
 5. Planejamento centrado no aluno. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Betania Jacob Stange Lopes, realizada em 25/02/2016:

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida
UFSCar

Profa. Dra. Eniceia Goncalves Mendes
UFSCar

Profa. Dra. Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil
UFSCar

Profa. Dra. Regina Keiko Kato Miura
UNESP

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache
UFMS

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.

(ALBERT EINSTEIN)

Dedico esta parte da minha vida...

A Deus

Pela graça de ter vivido intensamente esta experiência
com seriedade e compromisso.

Ao Rui, Thiago, Cíntia e André

Esposo, companheiro de todos os momentos
e filhos queridos
pelas demonstrações de afeto e palavras de
encorajamento que me revigoram e
me sustentaram para eu chegar até aqui.
Amo vocês.

Aos meus pais (in memoriam)

Pelos exemplos de coragem,
honestidade e de extremo amor.

**Muitos foram os acontecimentos ao longo desta jornada,
Muitas foram as pessoas que de alguma forma me auxiliaram a ser quem sou e
estar onde estou...**

**Entretanto, algumas pessoas deixaram marcas mais profundas nesta minha
caminhada, e a essas quero agradecer de modo especial...**

À Profa. Dra. Maria Amélia Almeida

Pelo seu exemplo de dedicação, competência e carinho. Espero poder refletir na minha trajetória, pessoal e profissional, os exemplos aqui vivenciados.

Aos Docentes do Programa de Pós-graduação em Educação Especial

Pelas contribuições na construção de meus conhecimentos.

**Às Professoras Doutoradas Enicéia Mendes, Stella Gil, Lídia Postalli,
Alexandra Anache, Regina Miúra e Olga Rodrigues**

Pelas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação e
Pela gentileza de fazerem parte destes momentos especiais.

Aos colegas de doutorado

Pelas amizades iniciadas e fortalecidas ao longo destes anos.

Aos quatro alunos do Programa Próximos Passos

Que para a minha felicidade cruzaram o meu caminho e compartilharam momentos muito especiais de sua vida.

Sei que aprenderam, mas também me ensinaram muito e continuarão ensinando a todos aqueles que lerem o fruto deste trabalho.

Aos Professores do Programa Próximos Passos

Pela disponibilidade e colaboração fundamentais para a consecução deste trabalho.

Aos Tutores

Por compartilharem seu tempo e conhecimentos para o desenvolvimento dos alunos Próximos Passos e solidificação do Programa. Vocês são muito especiais.

À Vanderbilt University, Next Steps Program

Por abrir as portas da sua instituição e compartilhar conhecimentos tão valiosos para este estudo.

Ao Diretor Geral do Unasp, Me. José Paulo Martini,

Pelo apoio e incentivo nesta jornada.

Ao UNASP

Pela oportunidade de transformar meus sonhos em realidade.

LOPES, B. J. S. Programa de Transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

RESUMO

A educação de nível superior é cada vez mais um pré-requisito para a independência visando à vida adulta dos jovens na atualidade. Pesquisadores têm apontado a importância da participação de jovens com deficiência intelectual (DI) nesse nível de ensino para que eles tenham melhor qualidade de vida quando adultos. Nesse contexto, insere-se o objetivo geral desta pesquisa, que é 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 DI. Para efetivação do estudo, foi implementado o Programa Próximos Passos em um centro universitário no interior do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa: quatro estudantes com DI, sendo dois do gênero masculino e dois do feminino, com idade variando entre 18 a 26 anos; nove professores de disciplinas regulares e dezoito professores de disciplinas regulares do Centro Universitário; e trinta e dois tutores, estudantes do Ensino Superior. O estudo foi caracterizado como pesquisa experimental e empregaram-se como instrumentos de coleta de dados: Escala Intensidade de Apoio (SIS), Protocolo de Diário de Campo, Protocolo de Registro de Desempenho de Atividades para o delineamento AB e Critério Móvel com Linha de Base e Intervenções, e Questionário de Validade Social. Os dados foram analisados considerando o desempenho dos participantes nas etapas de Linha de Base e Intervenções do estudo experimental. Os resultados indicaram que o desempenho dos participantes foi satisfatório em cada fase da pesquisa e nas aprendizagens em todo o processo de intervenção. Houve aumento gradual no nível de independência dos alunos com DI, com destaque nos professores de disciplinas regulares (aprendizagens ao longo da vida; emprego; atividades de vida diária; e vida social) seguidas das disciplinas acadêmicas. Os quatro estudantes que participaram do estudo mantiveram o nível de independência na média mínima prevista ou acima dela durante as intervenções realizadas pelos professores de disciplinas regulares. Nas disciplinas regulares, três, dos quatro estudantes participantes, alcançaram a média mínima prevista ou acima dela, e apenas um estudante apresentou dificuldades nas disciplinas regulares do curso. Observou-se que o Planejamento Centrado no Aluno associado às estratégias utilizadas pelos professores e apoio dos tutores na realização das atividades acadêmicas e sociais também contribuíram para o desenvolvimento e independência de cada participante. Dessa forma, o presente estudo apresentou possibilidades de alunos com DI participarem em programas no ambiente universitário com resultados satisfatórios. Por se tratar de uma área pouco explorada no panorama nacional, sugerem-se outras pesquisas na área, bem como programas de capacitação para professores e tutores visando à promoção do repertório acadêmico dos alunos com DI no ambiente universitário.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Ensino Superior. Transição para a Vida Adulta. Planejamento Centrado no Aluno. Delineamento Experimental.

LOPES, B. J. S. Transition program to adult life of young people with intellectual disability in the university environment. Doctoral thesis. Post-Graduate Program in Special Education. Federal University of São Carlos, São Carlos, 2016.

ABSTRACT

The higher education is increasingly a prerequisite for independence aiming for adulthood of young people today. Researchers have pointed out the importance of participation of young people with intellectual disability (ID) in this level of education so that they have better quality of life as adults. In this context, the general main purpose of this research is to analyze the effects of a Transitional Program for Adult Life in University Environment which aims to provide learning experiences for young people's lives with ID. In order to make this study effective, it was implemented the Programa Próximos Passos (Next Steps Program), a transitional program for adult life in university environment at a University Center in the Metropolitan Region of Campinas (MRC), State of São Paulo. The study involved: four students with ID (two males and two females), aged between 18 and 26 years; nine teachers of special subjects and eighteen teachers of regular subjects from the University Center; and thirty-two tutors, higher education volunteer students, aged between 18 and 44 years. The study was characterized as experimental research, and, in order to make the aims effective, the following data collect tools were used: Support Intensity Scale (SIS); Field Diary Protocol; Activity Performance Registration Protocol for AB design and Mobile Criterion with Baseline and Interventions; and Social Validity questionnaire, which aimed to analyze the perceptions of teachers and tutors in the degree of satisfaction and importance of the program to increase the independence of the students with ID in higher education. Data were analyzed considering the performance of the participants in the Baseline Steps and Interventions of the experimental study. The results indicated that there was a gradual increase in the process of independence of the students with ID in higher education, with higher performance of activities relating to special subjects (learning throughout the life, employment, activities of daily living and social life) followed by academic subjects. The four students who participated in the program maintained the level of independence in the minimum average expected or above during the interventions performed on special subjects. In regular subjects, three of the four participating students remained at the minimum expected average or above, and only one student had difficulties in academic settings. These aspects were worked by teachers of special and regular subjects along with students with ID, with the help of tutors. Thus, this study showed possibilities for students with ID participate in programs in university environment. Because it is a very little-explored area on the national perspective, it is suggested further research in the area, as well as training programs for teachers and tutors aimed at promoting academic repertoire of students with ID in the university environment.

KEYWORDS: Special Education. Intellectual Disability. Higher Education. Transition to Adulthood. Learner-Centered Planning. Experimental Design.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	ÁREAS DAS HABILIDADES ADAPTATIVAS	33
FIGURA 2 -	CINCO TENDÊNCIAS QUE CRIARAM A NECESSIDADE DA SIS	34
FIGURA 3 -	VISTA AÉREA DA FAZENDA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO EM QUE FOI IMPLEMENTADO O PPP	85
FIGURA 4 -	ORGANOGRAMA EXPLICATIVO DAS ETAPAS DA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PPP	89
FIGURA 5 -	ESTRUTURA CONCEITUAL BASEADA EM ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA PROGRAMA PARA JOVENS COM DI NO ENSINO SUPERIOR	92
FIGURA 6 -	ORGANOGRAMA DA ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA PRÓXIMOS PASSOS 2014 E 2015	93
FIGURA 7 -	ORGANIZAÇÃO POR ETAPA DOS RESULTADOS DO ESTUDO	104
FIGURA 8 -	RESULTADOS OBTIDOS PELA ALUNA A1 A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS REGULARES 2014 E 2015	109
FIGURA 9 -	RESULTADOS OBTIDOS PELA ALUNA A1 A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS REGULARES 2014	114
FIGURA 10 -	RESULTADOS OBTIDOS PELA ALUNA A1 A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS REGULARES 2015	115
FIGURA 11 -	RESULTADO INICIAL E FINAL DAS DISCIPLINAS REGULARES CURSADAS PELA ALUNA A1 EM 2014 E 2015	121
FIGURA 12 -	RESULTADOS INICIAL E FINAL DAS DISCIPLINAS ESPECIAIS CURSADAS EM 2014 E 2015 PELA ALUNA A1	122
FIGURA 13 -	RESULTADOS OBTIDOS PELO ALUNO A2 A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS REGULARES 2014 E 2015	128
FIGURA 14 -	RESULTADOS OBTIDOS PELO ALUNO A2 A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS ESPECIAIS 2014	131
FIGURA 15 -	RESULTADOS OBTIDOS PELO ALUNO A2 A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS ESPECIAIS 2015	132
FIGURA 16 -	RESULTADOS INICIAL E FINAL DAS DISCIPLINAS REGULARES 2014 E 2015 CURSADAS PELO ALUNO A2	136
FIGURA 17 -	RESULTADOS INICIAL E FINAL DAS DISCIPLINAS ESPECIAIS CURSADAS PELO ALUNO A2 EM 2014 E 2015	137
FIGURA 18 -	RESULTADOS OBTIDOS PELA ALUNA A3 A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS REGULARES CURSADAS EM 2014 E 2015	143
FIGURA 19 -	RESULTADOS OBTIDOS PELA ALUNA A3 A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS ESPECIAIS CURSADAS EM 2014	147
FIGURA 20 -	RESULTADOS OBTIDOS PELA ALUNA A3 A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS ESPECIAIS CURSADAS EM 2015	148

FIGURA 21 -	RESULTADOS INICIAL E FINAL DAS DISCIPLINAS REGULARES CURSADAS PELA ALUNA A3 EM 2014 E 2015	152
FIGURA 22 -	RESULTADOS INICIAL E FINAL DAS DISCIPLINAS ESPECIAIS CURSADAS PELA ALUNA A3 EM 2014 E 2015	153
FIGURA 23 -	RESULTADOS OBTIDOS PELO ALUNO A4 A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS REGULARES DE 2014 E 2015	159
FIGURA 24 -	RESULTADOS OBTIDOS PELO ALUNO A4 A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS ESPECIAIS DE 2014	163
FIGURA 25 -	RESULTADOS OBTIDOS PELO ALUNO A4 A PARTIR DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS ESPECIAIS 2015	164
FIGURA 26 -	RESULTADOS INICIAL E FINAL DAS DISCIPLINAS REGULARES 2014 E 2015 CURSADAS PELO ALUNO A4	166
FIGURA 27 -	RESULTADOS INICIAL E FINAL DAS DISCIPLINAS REGULARES 2014 E 2015 CURSADAS PELO ALUNO A4	167

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Critérios básicos para seleção de alunos candidatos a participarem do Programa Próximos Passos.....	80
QUADRO 2 -	Caracterização dos alunos com DI participantes por gênero, idade e diagnóstico.....	80
QUADRO 3 -	Caracterização dos PDE participantes por gênero, idade, disciplina e alunos com DI participantes da pesquisa.....	81
QUADRO 4 -	Caracterização dos PDR participantes por gênero, idade, disciplina e alunos com DI participantes da pesquisa.....	82
QUADRO 5 -	Caracterização dos tutores por gênero, idade, curso em que estão matriculados e função no PPP.....	85
QUADRO 6 -	Estrutura do Programa Próximos Passos por semestre, áreas de trabalho e número de horas.....	95
QUADRO 7 -	Organização Curricular do PPP 2014/2015.....	98
QUADRO 8 -	Exemplificação do cálculo do RM (<i>Ranking Médio</i>) do resultado do teste de Validade Social.....	105
QUADRO 9 -	Total de disciplinas, aulas, sessões e intervenções realizadas com o aluno A2 e distribuídas nas etapas do estudo experimental em 2014 e 2015.....	107
QUADRO 10 -	Comparação entre os resultados da SIS inicial (fevereiro de 2014), durante (fevereiro de 2015) e final (janeiro de 2016) da aluna A1.....	124
QUADRO 11 -	Total de disciplinas, aulas, sessões e intervenções realizadas com o aluno A2 e distribuídas nas etapas do estudo experimental em 2014 e 2015.....	126
QUADRO 12 -	Comparação entre os resultados da SIS inicial (fevereiro de 2014), durante (fevereiro de 2015) e final (janeiro de 2016) do aluno A2.....	140
QUADRO 13 -	Total de disciplinas, aulas, sessões e intervenções realizadas com a aluna A3 e distribuídas nas etapas do estudo experimental em 2014 e 2015.....	141
QUADRO 14 -	Comparação entre os resultados da SIS inicial (fevereiro de 2014), durante (fevereiro de 2015) e final (janeiro de 2016) da aluna A3.....	156
QUADRO 15 -	Total de disciplinas, aulas, sessões e intervenções realizadas pelo aluno A4 e distribuídas nas etapas do estudo experimental em 2014 e 2015.....	158
QUADRO 16 -	Comparação entre os resultados da SIS inicial (fevereiro de 2014), durante (fevereiro de 2015) e final (janeiro de 2016) do aluno A4.....	170

QUADRO 17 -	Estatística descritiva relativa à avaliação dos professores de disciplinas regulares do grau de satisfação e importância das atividades acadêmicas realizadas com alunos com e sem DI.....	171
QUADRO 18 -	Estatística descritiva relativa à avaliação dos professores de disciplinas especiais do grau de satisfação e importância das atividades acadêmicas realizadas com alunos com e sem DI.....	173
QUADRO 19 -	Estatística descritiva relativa à avaliação dos professores de disciplinas especiais do grau de satisfação e importância das atividades de preparo profissional realizadas com alunos com DI	173
QUADRO 20 - Estatística descritiva relativa à avaliação dos professores de disciplinas especiais do grau de satisfação e importância das atividades de convívio social realizadas com alunos com DI.....	174
QUADRO 21 -	Estatística descritiva relativa à avaliação dos professores de disciplinas especiais do grau de satisfação e importância das atividades para o desenvolvimento de vida independente realizada com alunos com DI.....	174
QUADRO 22 -	Estatística descritiva relativa à avaliação dos tutores do grau de satisfação e importância das atividades acadêmicas realizadas com alunos com DI.....	176
QUADRO 23 -	Estatística descritiva relativa à avaliação dos tutores do grau de satisfação e importância das atividades de preparo profissional realizadas com alunos com DI.....	177
QUADRO 24 -	Estatística descritiva relativa à avaliação dos tutores do grau de satisfação e importância das atividades de convívio social realizadas com alunos com DI.....	178
QUADRO 25 -	Estatística descritiva relativa à avaliação dos tutores do grau de satisfação e importância das atividades para o desenvolvimento de vida independente realizadas com alunos com DI.....	179

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Operacionalização dos níveis de ajuda utilizados pelos professores de disciplinas especiais ou tutores para ensino dos conteúdos e atividades propostos.....	88
TABELA 2 -	Apresentação dos instrumentos utilizados para avaliação do Programa Próximos Passos, variáveis dependentes e forma de análise adotada.....	102
TABELA 3 -	Apresentação das Disciplinas Regulares e conteúdos trabalhados com a aluna A1.....	108
TABELA 4 -	Apresentação das Disciplinas Regulares e conteúdos trabalhados com o aluno A2.....	128
TABELA 5 -	Apresentação das Disciplinas Regulares e conteúdos trabalhados com a aluna A3.....	143
TABELA 6 -	Apresentação das Disciplinas Regulares e conteúdos trabalhados com o aluno A4.....	159

LISTA DE SIGLAS

AAIDD – *American Association on Developmental Disabilities*

AAMR – *American Association of Mental Retardation*

ADA – *Americans with Disabilities*

AEDNEE – Agência Europeia para o desenvolvimento em Necessidades Educativas Educacionais

CM – Critério Móvel

DI – Deficiente Intelectual

EUA – Estados Unidos da América

HEA – *Higher Education Act*

I – Intervenção

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEA – *Individuals with Disabilities Education Act*

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LB – Linha de Base

LEA – Laboratório de Ensino e Aprendizagem

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PCA – Planejamento Centrado no Aluno

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDRE – Professores de Disciplinas Específicas

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGEEs – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

PPP – Programa Próximos Passos

QI – Quociente de Inteligência

RH – Recursos Humanos

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SIS – Escala de Intensidade de Apoio

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO.....	21
2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PARADIGMA DA INCLUSÃO	27
2.1 Deficiência intelectual: terminologia e definição.....	29
2.1.1 Mudanças nas expectativas para pessoas com deficiência	34
2.1.2 Descrições funcionais da deficiência	34
2.1.3 Atividades apropriadas à idade cronológica	35
2.1.4 Serviços e apoios orientados pelo consumidor	35
2.1.5 Redes de apoio que proporcionam apoios individualizados	35
2.2 O processo de inclusão e a deficiência intelectual	36
2.3 Inclusão no Ensino Superior	37
2.3.1 Os desafios da educação como direito de todos	38
2.3.2 Ensino Superior em uma perspectiva inclusiva: Planejamento Centrado na Pessoa	44
2.3.3 Inclusão e a prática docente no Ensino Superior.....	46
2.3.4 Inclusão e a formação profissional no Ensino Superior	49
3 TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA: UM DESAFIO PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	53
3.1 Transição para a vida adulta: conhecendo um percurso	56
3.2 Transição para a vida adulta: conceitos e definições	59
3.3 Transição para a vida adulta: jovens com Deficiência Intelectual no Ensino Superior	60
3.3.1 Enriquecimento acadêmico	63
3.3.2 Oportunidades para o desempenho profissional	65
3.3.3 Vida independente e autodeterminação.....	68
3.3.4 Vida universitária	70
3.4 Transição para a vida adulta de estudantes com DI em ambiente universitário no Brasil.....	71
3.5 Conhecendo um programa no Ensino Superior para estudantes com DI.....	74
4 MÉTODO	78
4.1 Procedimentos éticos.....	78
4.2 Participantes	79
4.2.1 Alunos com deficiência intelectual	79
4.2.2 Professores do Programa Próximos Passos	81
4.2.3 Tutores do Programa Próximos Passos.....	82
4.3 Local.....	83
4.4 Instrumentos.....	86
4.4.1 Escala Intensidade de Apoio (SIS)	86
4.4.2 Protocolo de Diário de Campo	87
4.4.3 Protocolo de Registro de Desempenho de Atividades	87
4.4.4 Questionário de Validade Social	89
4.5 Procedimentos de implementação do Programa Próximos Passos.....	89

4.5.1 Análise do ambiente	91
4.5.2 Elaboração do Programa Próximos Passos	92
4.5.2.1 Estrutura do programa	92
4.5.2.2 Estrutura curricular do programa	96
4.5.2.3 Conhecendo o trabalho	99
4.5.3 Implementação do Programa Próximos Passos	99
4.5.4 Procedimentos de avaliação do Programa Próximos Passos.....	100
4.5.5 Estudo de caso	101
4.6 Procedimentos de análise de dados	102
5 RESULTADOS	105
5.1 Resultados da aluna A1	106
5.1.1 Relatório final dos resultados obtidos pela aluna A1 nas disciplinas	106
5.1.1.1 Disciplinas regulares	107
5.1.1.2 Disciplinas especiais.....	114
5.1.2 Avaliação somativa	121
5.2 Resultados do aluno A2	125
5.2.1 Delineamento AB e Critério Móvel	126
5.2.1.1 Disciplinas regulares	126
5.2.1.2 Disciplinas especiais.....	133
5.2.2 Avaliação somativa	136
5.2.3 Escala Intensidade de Apoio – SIS.....	139
5.3 Resultados da aluna A3	140
5.3.1 Delineamento AB e Critério Móvel	142
5.3.1.1 Disciplinas regulares	142
5.3.1.2 Disciplinas especiais.....	147
5.3.2 Avaliação somativa	153
5.3.3 Escala Intensidade de Apoio – SIS.....	155
5.4 Resultados do aluno A4	157
5.4.1 Delineamento AB e Critério Móvel	157
5.4.1.1 Disciplinas Regulares	157
5.4.1.2 Disciplinas especiais.....	162
5.4.2 Avaliação somativa	167
5.4.3 Escala Intensidade de Apoio	169
5.5 Resultados do Questionário de Validade Social.....	170
6 DISCUSSÃO.....	180
6.1 Escala Intensidade de Apoio (SIS): avaliação do repertório e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual (DI) no Ensino Superior.....	180
6.2 Importância do professor no processo de inclusão de alunos com DI no Ensino Superior	183
6.3 Envolvimento dos tutores para desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual	185
6.4 Desempenho dos alunos com deficiência intelectual em ambiente universitário	186
6.5 Desafios na implementação do Programa Próximos Passos.....	187
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	191

ANEXOS.....	209
APÊNDICES	220

APRESENTAÇÃO

"Concebida assim a obra, pronto para a aventura da ordem, me preparo para escrever de verdade.

A partir daí tudo é questão de tempo material, paz de espírito, de sossego e disciplina, da luta vã com as palavras, de que fala Drumond"

Autran Dourado

Sonhos, desejos, incompletudes, conflitos, experiências de vida estão presentes no cotidiano do ser humano e também do pesquisador, que pelo fato de buscar compreender com maior profundidade um ponto da vida não deixa de ser humano. Não é fácil estabelecer um limite entre a vida do pesquisador e dados científicos; não é fácil incorporar estudos teóricos e articulá-los metodologicamente; não é fácil convidar o leitor a olhar pelo olhar do humano/pesquisador o ponto da vida pesquisado. Esses fatores tornam desafiador o processo de escrita científica que luta a cada ideia pelo compromisso da fidelidade entre sentimentos, contextos, metodologias e teorias.

Nesse contexto, o tema apresentado neste trabalho faz parte da minha atuação e meu interesse deslumbrado em contribuir indistintamente com a formação acadêmica e social dos seres humanos. Tinha e tenho por compromisso favorecer o aperfeiçoamento dos saberes e vivências de jovens com deficiência intelectual (DI) com a finalidade de inseri-los na sociedade como indivíduos ativos. O pressuposto de uma educação inclusiva possibilitou mudanças que são essenciais à educação e à vida social desses jovens e oportunizar a eles crescente participação na sociedade.

Na condição de coordenadora de um curso de Pedagogia em um Centro Universitário, em 2010 tive a oportunidade implementar um Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA). O LEA começou então a atender crianças e adolescentes de escola pública e da escola de aplicação do Centro Universitário em que eu trabalhava. Atendíamos a dois públicos: crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem e alunos com DI. Minha atenção voltou-se para esse segundo grupo de alunos, jovens com DI que frequentavam o Ensino Médio e no contraturno o LEA. Percebi as dificuldades contidas nesta etapa que eles estavam concluindo: pais e filhos sem expectativas de continuidade nos estudos; tampouco os filhos, concluintes do Ensino Médio, estavam preparados para ter uma vida ativa na sociedade. Era necessário ampliar as possibilidades para esses jovens.

No ano de 2012, novo horizonte se abre, quando tive a oportunidade de entrar no Programa de doutorado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Diante de tantos desafios, tantas coisas novas, tantas buscas, meu olhar continuava voltado para aquele grupo de alunos, jovens com DI. Ao final daquele ano, foi oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEE) da UFSCar a disciplina “Tópicos em Educação Especial 4: avanços internacionais de Educação Especial, Portugal, França e México”, que foi ministrada por professores dos países citados que compartilharam seus conhecimentos e relataram suas experiências.

Entre os diferentes temas trabalhados, chamaram-me a atenção os temas apresentados pelo Prof. Dr. Miguel Augusto Santos, que falou sobre os desafios dos jovens com DI ao se aproximarem da idade adulta e ressaltou as possibilidades da elaboração de programas de transição. E nessa combinação de sonhos, desejos e experiências de vida nasce a possibilidade de uma proposta de transição para a vida adulta de jovens com DI em ambiente universitário para estudo no doutorado.

Iniciei uma busca por oportunidades de conhecer propostas de trabalhos que contribuíssem para a realização dos meus sonhos, mas que também me possibilitassem aprofundamento teórico e práticas consistentes. Assim, sob orientação da Profa. Dra. Maria Amélia Almeida, em outubro de 2013 tive a oportunidade de conhecer um programa (*Next Steps Program*, da Vanderbilt University, Nashville, EUA) que desenvolve uma proposta com jovens com DI no Ensino Superior. A partir das observações do funcionamento desse programa e aprofundamento do assunto por meio de leituras realizadas e análise de variados estudos na área, elaborei um projeto, inédito em minha atuação profissional, o Programa Próximos Passos, que tinha como intenção a transição para a vida ativa de jovens com DI em ambiente universitário. O fato de encontrar um caminho para o meu problema não era sinônimo de solução. O problema da pesquisa continuava à espera de respostas.

A implementação desse programa passou a ser não apenas a realização de um sonho, mas um grande desafio, pois o meu objetivo deveria ser o de outras pessoas e também de alguma Instituição de Ensino Superior (IES). Necessitava da anuência de uma Universidade ou Centro Universitário. Apresentei a proposta do programa aos diretores geral e acadêmico do Centro Universitário, que, juntamente com a equipe administrativa da instituição, analisaram e aceitaram a proposta como parte do projeto de inclusão da instituição. Também foi aprovada a planilha de recursos financeiros referentes à contratação de pessoal para o trabalho e foram feitas algumas

adaptações necessárias para a participação dos diferentes cursos que estariam envolvidos na proposta.

A proposta de um curso de três anos com certificação de extensão universitária para jovens com DI parecia ser o meu próximo desafio, uma vez que os pais poderiam não aceitar a participação dos seus filhos com DI por causa do tempo do programa. Essa preocupação transformou-se também em um sonho para os pais que desejavam o prosseguimento acadêmico de seus filhos. Assim, passamos a sonhar juntos. O acesso ao ambiente universitário foi importante tanto para os filhos com DI quanto para seus pais, pois os filhos teriam as mesmas oportunidades que os demais jovens e respectivos pais. Almejavam para seus filhos envolvimento acadêmico, vida universitária e desenvolvimento de habilidades para vida independente e profissional.

Uma proposta de ensino inclusivo era o meu próximo desafio, pois precisava conquistar professores para participarem do programa e estudo, bem como planejar em conjunto essa nova empreitada. Houve dúvidas dos professores que aceitaram participar do programa quanto ao seu funcionamento e resultados, mas eles estavam dispostos a buscar mais conhecimentos sobre o assunto. Foram horas de estudo e troca de sugestões para a elaboração de um currículo que atendesse ao desafio da transição em ambiente universitário. Não basta querer; temos de conhecer. Enquanto lutávamos em busca de possibilidades, alguns (poucos) professores espectadores apresentavam-se como céticos, preocupados com uma possível repercussão negativa. Porém, a grande maioria apoiou e até contribuiu com palavras de incentivo. Planos adequados eram requeridos para enfrentar o impacto desafiador dessa fase do projeto. Eram necessárias alterações teórico-metodológicas que dessem conta dessa proposta e práticas pedagógicas inclusivas para a inserção desse grupo no Ensino Superior.

O maior desafio foi o trabalho com os acadêmicos, alunos com e sem DI. Os alunos com DI deveriam participar na elaboração do Planejamento Individual de Ensino. Deveriam participar ativamente das atividades propostas tendo em vista melhores resultados acadêmicos e qualidade de vida. Em contrapartida, com os alunos sem DI o desafio era desenvolver pensamento de ação para que eles pudessem contribuir no processo de inclusão dos seus colegas com DI, acolhendo-os no ambiente de sala de aulas e atividades extraclasse.

Campanhas foram realizadas em todos os cursos do Centro Universitário. Ao educar os alunos com e sem DI compartilhando o mesmo espaço, os resultados foram benéficos para ambos. Por meio das campanhas, também foi possível contar com a participação dos alunos sem deficiência na condição tutores dos alunos com DI em contextos acadêmicos, na promoção de vida

independente, vida universitária, e contribuir para melhoria da adequação dos alunos com DI em ambiente universitário.

Em fevereiro de 2014, realizou-se a implementação do programa, que resultou em espaço de aprendizagens do projeto de pesquisa. O estudo e seus resultados foram relatados e descritos nesta tese, que consiste na análise desse programa de transição para jovens com DI em ambiente universitário.

1 INTRODUÇÃO

O processo de escolarização dos jovens com deficiência no âmbito do Ensino Superior tem sido alvo de intensas discussões de acadêmicos da área (DANTAS, 2013). As restrições sociais das pessoas com deficiência podem ser analisadas por meio do Censo Demográfico de 2010 (BRASIL, 2010), que mostra um total de 190.755.799 brasileiros, sendo que desse total 8,25% são pessoas com deficiência (visual, auditiva, motora, intelectual).

Dados oficiais (BRASIL, 2010; INEP, 2010) e estudos (BRASIL, 2008; BUENO, MELETTI, 2010) apontam um crescimento na matrícula de pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, mas também sinalizam a dificuldade de atender às demandas de escolarização em todos os níveis de ensino, incluindo o Ensino Superior.

Segundo Dechichi, Silva e Gomide (2008):

A chegada de alunos com necessidades educacionais especiais em cursos de graduação das universidades públicas tem revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico desse grupo sejam trazidos a debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário (p. 338).

A conquista da inclusão escolar na Educação Infantil e na Educação Básica é rompida quando os alunos com deficiência intelectual (DI) chegam à fase de transição para a vida adulta e não têm oportunidades de prosseguimento nos estudos. A inobservância dos direitos desse grupo pode impedir que a maioria deles chegue à universidade. Tal contexto impede-os de conquistarem o exercício de uma futura atividade laboral e participarem efetivamente na sociedade, o que favorece, em muitos casos, o retorno desse grupo às instituições especializadas e/ou permanência forçada em casa (HART, 2011; DANTAS, 2013).

O Portal Brasil (2012) divulgou que no período de 2000 a 2010 o número de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior passou de 2.173 para 20.287, um aumento de 933,6%. Esses dados tiveram um acréscimo em 2012 e 2013, em que, segundo o Senso da Educação Superior (2014), a matrícula dos alunos públicos-alvos da Educação Especial teve um aumento de quase 50%, chegando a 2013 com 29.221 alunos, sendo a maioria em cursos presenciais. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008, p. 17), na Educação Superior a Educação Especial deve se efetivar por meio de ações que promovam não somente o acesso, mas a permanência e a participação dos estudantes.

Nesse sentido, percebem-se esforços das Instituições de Ensino Superior (IES) para que os estudantes que necessitam de apoio especializado tenham acesso a eles nos espaços educacionais. Porém, o primeiro passo desse processo em busca de uma qualidade de educação é o acesso. Segundo Dias (2012), realmente houve um aumento do número de jovens com deficiência que concluem o Ensino Médio e chegam às faculdades para conquistar um espaço no Ensino Superior, porém, ao se compararem os diferentes tipos de deficiência, nota-se que as conquistas não atendem a todos de modo homogêneo, principalmente quando se trata daqueles estudantes com DI. No Quadro I, é possível visualizar a quantidade de matrícula no Ensino Superior de alunos com DI e as demais deficiências.

Quadro 1 – Comparação entre o número de matrícula de alunos com DI e as demais deficiências

TIPO DE DEFICIÊNCIA	2010	2011
Deficiência Intelectual (DI)	453	477
Deficiência Física	5.734	5.946
Surdez	2.162	1.582
Deficiência Auditiva	2.531	4.078
Deficiência visual	2.564	2.464

Fonte: Adaptado do Censo da Educação Superior 2011

De acordo com o Quadro 1, no Brasil a evolução de matrículas no Ensino Superior de estudantes com DI, quando comparada com os demais estudantes com outras categorias de deficiência, é insignificante, principalmente ao se considerarem as estatísticas da Organização Mundial de Saúde (OMS), que apresentam dados de 10% da população com algum tipo de deficiência, e destes, 50% apresentam DI.

Segundo Carvalho (2006), os estudantes com DI enfrentam mais adversidades em suas relações com o mundo acadêmico e social. Segundo essa pesquisadora, parece existir uma baixa expectativa quanto à capacidade desses alunos na aquisição de conhecimentos e na adaptação social, desqualificando-os de seus papéis enquanto jovens e adultos. Esses jovens na maioria das vezes não são identificados no seu *status* social, mas sim tratados como se fossem crianças. Esse contexto os leva a serem privados de oportunidades sociais e acadêmicas, principalmente quando se trata de níveis mais elevados de escolarização (DIAS, 2012). De acordo com Carvalho (2006, p. 5):

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

Há necessidade de se respeitarem as particularidades do jovem com DI, porém, conforme observa Mendes (2010), a compreensão da DI na vida adulta implica considerar os aspectos gerais relativos à população jovem e adulta. Nessa perspectiva, o reconhecimento das suas experiências de vida e, conseqüentemente, o oferecimento de oportunidades para participação social e exercício da cidadania contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, social e profissional.

Dentre as finalidades do Ensino Superior expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96), destaca-se a de preparar o aluno para a vida adulta baseada na ética e na consciência crítica e reflexiva, visando à aquisição de habilidades profissionais no exercício de uma atividade de trabalho fundamentada no conhecimento adquirido e no estabelecimento de relações interpessoais derivadas de atitudes de respeito, solidariedade e reciprocidade.

O trabalho com estudantes com DI no Ensino Superior torna-se mais complexo em virtude das dificuldades que eles têm de expressar um pensamento mais elaborado, e muitas vezes os professores, por falta de melhor preparo, e colegas de sala desinformados não conseguem lidar com situações do cotidiano no ambiente universitário (SZYMANSKI; IACONO; PELLIZZETTI, 2009).

Historicamente, as universidades no Brasil tiveram seu ensino voltado para elites econômicas e intelectuais. A partir do final do século XX e início do século XXI, a luta passou a ser pela democratização nesse nível de ensino, contudo ainda há resistência a propostas inclusivas, tornando, na maioria das vezes, o espaço acadêmico propício tão somente para privilegiados. Nessa perspectiva, deve-se dar mais atenção à expansão do ensino presente no discurso da democratização e ao acesso acadêmico em favor das minorias, para que não ocorra uma inclusão marginal, que evita o trabalho em favor do progresso de todos os que ingressam numa faculdade (ANGELUCCI, 2006). Entretanto, proporcionar a entrada de estudantes com DI no Ensino Superior sem propostas de flexibilidade dos recursos institucionais, humanos, acadêmicos e materiais pode levar esse grupo de estudantes ao fracasso acadêmico.

Para que o sonho de um jovem com DI, de participar como seus pares do Ensino Superior, se transforme em realidade, faz-se necessária uma revisão de conceitos e postura atitudinal de todos os envolvidos no processo. Segundo Padilha (2004), não é possível a ocorrência de atitudes isoladas, individuais. É imperativo que haja uma tomada de decisão política e mudanças de valores e crenças principalmente em relação à concepção elitista das possibilidades de ingresso e permanência no Ensino Superior. Segundo Mendes (2002, p. 61), a inclusão é antes de tudo um “[...] movimento de resistência contra a exclusão social, que historicamente vem afetando grupos minoritários, caracterizado por movimentos sociais que visam a conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade”.

Pensar na possibilidade da pessoa com DI no Ensino Superior “[...] significa por parte de todos envolvidos uma revisão de conceitos e posturas atitudinais” (Dantas, 2013, p. 4). As mudanças acadêmicas necessárias, na maioria das vezes, são mais radicais do que as das demais deficiências. A educação inclusiva deve oportunizar programas educacionais no Ensino Superior que possam ser adaptados às necessidades dos alunos com DI tanto no processo de entrada quanto em sua permanência e progressão nesse nível de ensino.

Para se pensar em oportunidades de progresso no Ensino Superior, o conceito de DI deve ser refletido com base na ideia de que as dificuldades que as pessoas com DI apresentam estão “[...] no plano do biológico, claro, mas a consequência destas dificuldades no desenvolvimento cultural pode ser superada, justamente na cultura, criando caminhos alternativos – compensações” (PADILHA, 2001, p. 46). Essa compreensão é admitida por Ferreira (2002, p. 101), ao ressaltar que:

[...] as pessoas com deficiência mental desenvolvem-se enquanto sujeitos humanos, pelos mesmos processos que são constitutivos do desenvolvimento de qualquer outra pessoa [...] e, portanto [...] todos os processos de educação de uma pessoa regem-se pelos mesmos princípios, inclusive os desenvolvidos com os alunos que têm déficit intelectual.

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos apresentaram a importância de programas de transição para jovens com DI nos aspectos acadêmico, pessoal, de independência, emprego (WEHMEYER; PALMER, 2003; HART et al., 2004; GETZEL; WEHMAN, 2005), oportunidades em diferentes tipos de cursos para jovens com DI no Ensino Superior, bem como o crescimento desses programas em Instituições de Ensino Superior (CHAMBERS; HUGHES; CARTER, 2004; HART et al., 2004; YAZBECK; MCVILLY; PARMENTER, 2004; ZAFF; HART; ZIMBRICH, 2004; HART et al., 2006; GRIGAL, 2011; GRIFFIN et al., 2012; KELLEY; WESTLING, 2013).

Por meio de pesquisas recentes com a participação de adolescentes e jovens com DI em instituições escolares de Portugal no processo de transição para a vida adulta (ALVES, 2009; MENDES, 2010; CORREIA, 2011; DIAS, 2011; PESTANA, 2011; OLIVEIRA, 2012; TAVARES, 2012), verificou-se a necessidade de maior aposta na educação e formação dos cidadãos em prol de uma vida mais justa e igualitária.

No Brasil, embora haja um discurso ideológico disseminando a palavra inclusão, os estudos sobre alunos com deficiência no Ensino Superior são poucos e recentes. Segundo Castro e Almeida (2014), a partir de 2006 houve crescimento de número de pesquisas de estudantes com diferentes categorias de deficiência, as quais apresentam alguns diagnósticos em realidades específicas de uma ou mais universidades. Também foram localizados poucos estudos que falam sobre a possibilidade de efetivação de alunos com DI no Ensino Superior (SZYMANSKY et. al., 2009; CASTRO, 2011; DANTAS, 2013), e não foram localizados estudos brasileiros que contemplassem programas de transição do jovem com DI para a vida adulta em ambiente universitário visando a transformações que contribuam para uma vida ativa.

Com base nos pressupostos iniciais na literatura disponível e nas pesquisas nacionais e internacionais realizadas, surgiu a seguinte inquietação: Como proporcionar experiências em ambiente universitário que respondam às potencialidades dos jovens com DI que concluíram o Ensino Médio e que lhes permitam enfrentar os desafios da vida adulta?

Para responder ao questionamento da pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral analisar os efeitos de um Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário que tem como finalidade propiciar experiências de aprendizagem aos jovens com DI.

O relato deste estudo exigiu o estabelecimento de uma sequência para a organização do texto que favorecesse não somente a proposição do realizado, mas também uma compreensão dos caminhos percorridos e resultados atingidos. Para tal, a tese foi organizada da seguinte forma: Apresentação; (1) Introdução; (2) Deficiência Intelectual e o Paradigma da Inclusão; (3) Transição para a vida ativa: um desafio para jovens com deficiência intelectual; (4) Método; (5) Resultados; (6) Discussão; e (7) Considerações finais.

O capítulo 2, Deficiência Intelectual e o Paradigma da Inclusão, inicia-se com uma reflexão sobre a deficiência e identidade pessoal visando à introdução e definição da expressão “deficiência intelectual”. Sequencialmente, apresenta-se um estudo, mesmo que breve, sobre o percurso histórico das mudanças conceituais, políticas e pedagógicas relativas ao tema com o propósito de

tornar visível o direito de todos à educação, a discussão de propostas e linha de ação no Ensino Superior e o mercado de trabalho.

Transição para a vida ativa: um desafio para jovens com deficiência intelectual, capítulo 3, aborda as pesquisas sobre a temática realizadas nos Estados Unidos, em Portugal e no Brasil. Inicia-se com a compreensão do termo “transição” e as diferentes leis nos diferentes países que amparam esse processo e apresenta programas para jovens com DI no Ensino Superior visando à preparação desses alunos para assumirem papéis na condição de adultos a fim de estabelecerem relações nos contextos pessoais e sociais que lhes permitam participar de forma ativa e independente na comunidade e em sua carreira.

O capítulo 4 apresenta o Método para implementação e avaliação do Programa Próximos Passos (PPP) de acordo com a seguinte sequência: procedimentos éticos, participantes, local, instrumentos e procedimentos de implementação do programa.

No capítulo 5, os resultados referem-se aos dados obtidos com a aplicação dos instrumentos, e o capítulo 6 discute os dados da implementação do programa e seus efeitos comparados à literatura da área.

Finalmente, retomando o caminho percorrido, foram organizadas algumas conclusões e tecidas algumas considerações que apontaram os efeitos da implementação de um programa de transição para a vida ativa de jovens com DI e sinalizaram para os limites e possibilidades nesse processo.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PARADIGMA DA INCLUSÃO

Temos a clara consciência de que oferecemos uma Educação verdadeiramente Especial, quando não mais enxergamos alunos com limitações para desenvolver os seus talentos, mas apenas alunos com possibilidades totais para fazê-lo.
CRUZ, 2013

Desde o seu nascimento, o homem é influenciado pela sociedade e cultura em que está inserido. É a partir das experiências de vida resultantes da interação com o meio que o rodeia que ele constrói a sua identidade, que pode ser entendida como uma forma sócio histórica de individualidade. Na família, inicia-se o complexo processo de construção de identidade, por meio de experiências de trocas com os outros que posteriormente estendem-se a outros grupos. Assim, o processo de construção do “eu” se dá por meio de interações relacionais e sofrem influências de seus modelos (JACQUES, 1998).

Segundo Coutinho et al. (2007), a identidade pessoal é construída pela autopercepção e está associada ao processo de socialização primária, enquanto que a identidade social é construída pela percepção que os outros têm da pessoa, processo de socialização secundária. Entretanto, há uma articulação entre o social e o individual, uma vez que “[...] o homem só se vê como homem se os outros assim o reconhecerem” (LAURENTI; BARROS, 2000).

Dubar (2005) esclarece que a identidade é sempre resultado do processo de socialização, e ele a define como procedimento pelo qual o ser humano desenvolve à sua maneira de ser, estar no mundo e se relacionar com as pessoas e com o meio que o circunda. Quando a pessoa define quem ela é, determina também quem são as suas pertenças.

A sociedade estabelece normas quanto a determinadas características no modo de produção e relação entre as pessoas e aquelas que apresentam características “diferentes” dos valores estabelecidos ao grupo, sendo estas classificadas como deficientes e, na maioria das vezes, são conduzidas à segregação (Silva, 2000). A deficiência nada mais é do que uma construção social, histórica e culturalmente situada. Mendes (2010) esclarece que a afirmação da identidade implica sempre ações de inclusão, pois dizer o que alguém “é” significa também dizer o que ela “não é”.

A identidade social, principalmente quando se trata de “deficiência”, é complexa por “[...] ser o resultado de uma experiência compartilhada, enraizada e vinculada em especial ao lugar, localização, linguagem e mutualidade” (GILROY, 2007, p. 126).

Shakespeare (2010) apresentou dois olhares em relação à pessoa com deficiência: o primeiro é relativo à compreensão tradicional da deficiência, em que as pessoas com deficiência eram consideradas “inválidas” e nelas era desenvolvido o sentimento de estarem em falta, reforçando a sua deficiência e fracasso. O foco centrava-se no indivíduo, em suas limitações corporais e cerebrais. Esse processo resultava no enfraquecimento da autoestima e autoconfiança, criando obstáculos para a pessoa participar na sociedade.

O segundo olhar, mais atual, está pautado no modelo social, em que “o problema é realocado do indivíduo para as barreiras e atitudes que o debilitam” (SHAKESPEARE, 2010, p. 269). A pessoa com deficiência não tem de mudar, mas a responsabilidade é da sociedade. Neste contexto, a pessoa com deficiência exclui o sentimento de autopiedade, substituindo-o pelo de potencialidade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada pela ONU e confirmada no Brasil em 2008, compreende a “deficiência” nos marcos de um modelo social. O seu texto diz:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...] (Brasil, 2008, p. 20).

Mais recentemente, os discursos sobre os desafios de políticas inclusivas abrangem definitivamente a “deficiência” como uma categoria identitária e de pertencimento. Nesse contexto, também se insere a pessoa com deficiência intelectual (DI). Segundo a Associação Carpe Diem et al. (2012, p. 54):

[...] a deficiência intelectual não é uma doença e sim uma condição muito peculiar no modo de compreender e apreender as situações. Se a forma de compreender é diferente, a maneira de se estar no mundo também fica “configurada” de forma diferente. É uma maneira de existir, não uma doença.

Nessa perspectiva, é preciso considerar as características da pessoa com DI vendo-a como ser humano capaz de interagir e participar da sociedade em que está inserida, e a sua identidade, pessoal e social, é constituída na relação com o outro.

Um estudo desenvolvido por Lopes (2012) explorou as trajetórias de duas pessoas com DI com o objetivo de analisar como alguns sujeitos cognominados de deficientes intelectuais conduziram essa marcação em sua trajetória, negociando de diferentes modos seu sentido, sua abrangência e visibilidade. Participaram desse estudo duas pessoas com DI, com a idade de 30 e 42 anos. Como metodologia, foi utilizada uma entrevista no formato de história de vida. Após cada uma das entrevistas, o pesquisador percebeu alguns resultados importantes em relação à identidade. Ambas têm uma recusa à noção de “deficiência”, e mesmo uma resistência à noção de “pessoas especiais”, notadamente para pensarem sua própria trajetória.

Pelo fato de dominarem a leitura e a escrita e se comunicarem bem, essas habilidades trouxeram informações e abriram espaços de reconhecimento para “construções de si”, e elas não se consideravam como as demais pessoas com “deficiência” ou “pessoas especiais”, no entanto apresentavam limitações para o desenvolvimento de outras habilidades, as quais foram justificadas. Para elas, “deficiência” era sinônimo de restrição e incapacidade, e elas não se enxergavam dessa forma.

Nem sempre as pessoas com DI conseguem cumprir as demandas impostas pela sociedade e acabam ficando em desvantagens em relação às demais, tornando-se alvo de preconceitos. Segundo Glat (1995), o preconceito, a rejeição por parte da sociedade às pessoas com DI reflete a própria fragilidade social, pois tudo que é diferente chama a atenção e causa variadas reações. O conhecimento minimiza preconceitos, por esse motivo neste capítulo será apresentado quem é a pessoa com DI, além do trabalho com expressões que representam as diferentes visões e expectativas da sociedade em que ela está inserida. Ainda, como identificar pessoas com DI e proporcionar apoio necessário e adequado para sua independência e, por último, mas com relevância para este estudo, como incluí-las no Ensino Superior.

2.1 Deficiência intelectual: terminologia e definição

A terminologia utilizada para designar a deficiência intelectual (DI) sempre foi um desafio no cenário educacional. O tema é debatido não somente pelo viés da educação, mas a partir dos olhares de distintas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Neurologia, a Sociologia e a Antropologia, entre outros.

Segundo Bakhtin (2009), toda palavra, em sua dimensão significativa, é um signo produtor de ideologia, e como tal interfere de forma determinante na constituição da realidade. Por meio

desse princípio, é possível identificar que as expressões que amparam a construção discursiva da DI modificaram-se ao longo da história de acordo com os diferentes contextos.

Ao analisar o percurso histórico, segundo Dias e Oliveira (2013), é possível verificar relações bidirecionais entre concepções e terminologias utilizadas para identificar a DI: debilidade mental, subnormalidade mental, oligofrenia, deficiência mental, retardo mental, capacidades diferentes, barreiras na aprendizagem; ou as pessoas: idiotas, imbecis, tontos, cretinos, dementes, retardados mentais, inválidos, com necessidades educativas especiais, deficientes intelectuais, estúpidos, amentes, entre outras (AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION, 2006; PESSOTTI, 1984, 1999). Essas denominações representavam expressões de distintas visões de mundo em relação à compreensão e expectativas em relação à pessoa com deficiência.

As expressões utilizadas inicialmente para identificar a pessoas com DI foram influenciadas pelo predomínio do modelo médico que tinha como foco principal a incurabilidade e a incapacidade desses indivíduos de desempenharem tarefas, conseqüentemente seres humanos excluídos da sociedade, concepção que ainda hoje povoa o imaginário popular (PESSOTTI, 1984, 1999).

Na atualidade, a expressão “deficiência intelectual” passou a ser usada em substituição a “deficiência mental”. Em outubro de 2004, a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento em Montreal, Canadá, aprovando a mudança da expressão “deficiência mental” para “deficiência intelectual”, registrando os resultados em um documento intitulado Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. Todavia, a mudança oficial aconteceu em janeiro de 2007 com a alteração do nome da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) para Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD). Em 2010, foi lançado novo manual pela AAIDD, na sua 11.^a edição, com o título Deficiência Intelectual – Definição, classificação e Sistemas de Suporte, objetivando melhor identificação dessa deficiência (ALMEIDA, 2012).

Uma nomenclatura indica um meio de comunicação universal a fim de se evitarem confusões de concepção, portanto a mudança de nome não é um assunto irrelevante. Tanto ao estabelecer uma nomenclatura quanto na realização de uma mudança, deve-se cuidar com a concepção e a definição que ela traz consigo. Luckasson e Reeve (2001) destacaram alguns fatores que especialistas de uma ou várias áreas em comum devem considerar ao efetuar as alterações de terminologias. São eles:

- Ser específica para se referir a uma entidade singular a fim de permitir a diferenciação de outras entidades e o aprimoramento da convicção;
- Ser utilizada de forma consistente para diferentes grupos: indivíduos, famílias, escolas, clínicas, pesquisadores e gestores de pesquisa;
- Representar o conhecimento em vigência e ser capaz de incorporar novos conhecimentos conforme o avanço das ciências;
- Refletir um componente essencial para nomear um grupo de pessoas que permita comunicar valores importantes.

Desse modo, ao discutir a necessidade de alteração na nomenclatura que vinha sendo utilizada, especialistas da área de Educação Especial concluíram que o termo “deficiência mental” não comunicava respeito e dignidade às pessoas (FINLAY; LYONS, 2005). Sasaki (2004) esclareceu que muitas vezes o termo era confundido com a ideia de “doença mental”, pelo fato de ambos trazerem o mesmo adjetivo (“mental”). O termo “intelectual” se adequaria melhor por se referir ao funcionamento do intelecto, e não ao funcionamento da mente como um todo.

Almeida (2012, p. 53) adicionou outras justificativas que endossam o uso do termo “deficiência intelectual”. São elas: (a) a deficiência intelectual não é mais considerada como um traço absoluto e invariável de uma pessoa; (b) o alinhamento com as atuais práticas que se concentram na prestação de apoios adaptados às pessoas a fim melhorar o seu funcionamento em ambiente específico; e (c) abertura de caminhos para o entendimento e a busca de uma identidade de deficiência que inclui princípios de autoestima, o bem-estar subjetivo, o orgulho e o engajamento na ação política, entre outros.

Nesse contexto é que a AAIDD adotou a nomenclatura de Deficiência Intelectual em detrimento de Deficiência Mental e a definiu como:

Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia-a-dia. Essa deficiência se origina antes da idade de 18 (SHOGREN et. al., 2010, p. 6)

Ao se analisar essa definição, observa-se que a DI representa um estado particular de funcionamento. Deve-se levar em conta o funcionamento individual da pessoa em seu ambiente físico e social, ao contexto e aos sistemas de apoio (ALMEIDA, 2004), ideia ratificada pelo DSM-V (2014), que propõe alguns critérios que devem ser considerados para o diagnóstico:

A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (DSM-V, 2014, p. 33).

Segundo o DSM-V (2014), o nível de gravidade da pessoa com DI é definido com base na avaliação do funcionamento adaptativo do indivíduo, uma vez que é ele que determina o nível de apoio necessário. Pensando na DI enquanto construção social, faz-se necessária uma avaliação que considere o planejamento de intervenções e a intensidade dos serviços de apoio necessária para esse indivíduo.

O DSM-V (2014) alerta para os cuidados que se deve ter em relação à validade dos testes de QI nas extremidades inferiores da variação desse coeficiente. Todavia, Hallahan et al. (2012) apresentam a não viabilidade desses testes quando se trata de avaliar a capacidade de uma pessoa para funcionar em sociedade.

O diagnóstico da pessoa com DI abrange a avaliação clínica e resultados de testes padronizados tanto para analisar as funções adaptativas quanto as intelectuais. Porém, as funções adaptativas são o novo foco dado pelo DSM-V (2014) para designação do nível de comprometimento da DI. O comportamento adaptativo abrange três tipos de habilidade: conceituais, sociais e de vida prática (representadas na Figura 1).

As habilidades conceituais envolvem aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação; as habilidades sociais respondem às exigências sociais exemplificadas pela responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, credulidade e ingenuidade, observância de regras, normas e leis; e as habilidades práticas remetem ao exercício da autonomia, como: alimentar-se, arrumar a casa, deslocar-se de maneira independente e utilizar meios de transporte (SMITH, 2008).

Importante destacar que o déficit em funções adaptativas que resultam em fracasso somente é preenchido quando pelo menos um domínio do funcionamento adaptativo (conceitual, social e/ou prático) está extremamente prejudicado, sendo necessário apoio contínuo para que a pessoa tenha desempenho adequado em um ou mais de um local como casa, escola e comunidade, entre outros.

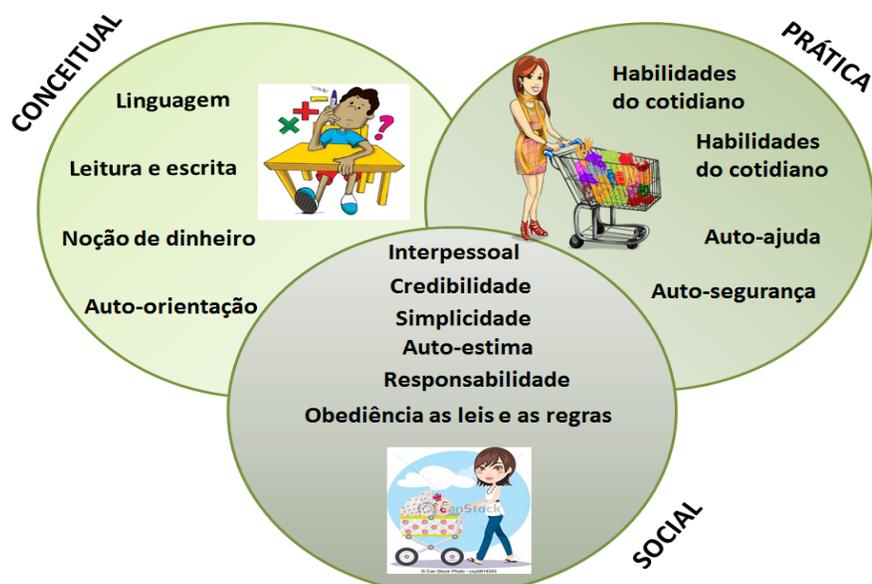


Figura 1 – Áreas das habilidades adaptativas. Adaptação de Smith (2008)

A incapacidade de executar as diferentes habilidades adaptativas pode prejudicar uma pessoa de agir independentemente. Gonçalves e Machado (2012) enfatizam que a interação do aluno com DI em relação às exigências do meio no desempenho de suas necessidades de independência pessoal, sua faixa etária e conteúdo cultural transmitido e vivenciados indicam o seu comportamento adaptativo. Todavia, o domínio de uma habilidade adaptativa depende das oportunidades que o indivíduo teve de observá-las e experienciá-las.

Para obtenção de sucesso no trabalho com jovens com DI faz-se necessário um planejamento adequado de suporte/apoio. Nesta perspectiva, Thompson et al. (2004) desenvolveram uma ferramenta denominada Escala de Intensidade de Suporte – SIS com a finalidade de medir a intensidade relativa de suporte/apoio de que cada pessoa com DI precisa para participar plenamente da vida em comunidade. Ao desenvolvê-la os autores partiram da ideia de cinco necessidades, conforme exposto na Figura 2:



Figura 2 – Cinco tendências que criaram a necessidade da SIS (Thompson, et al., 2004)

2.1.1 Mudanças nas expectativas para pessoas com deficiência

Antes da década de 50, as pessoas adultas com DI viviam à margem da sociedade por serem consideradas incapazes de viver de forma independente e manter um emprego. Hoje, a expectativa é de vida independente e autonomia, ou seja, viver nas comunidades, com a família, trabalhar em empregos remunerados e ter acesso a serviços públicos, incluindo serviços de transporte da comunidade e recreativo. Para solidificação dessas oportunidades de integração e participação faz-se necessário o uso de ferramentas e estratégias práticas identificando a exata proporção de suporte/apoio individualizado para desenvolvimento significativo.

2.1.2 Descrições funcionais da deficiência

A mudança de foco de uma abordagem de modelo médico para uma abordagem biopsicossocial, centrada no estudo do desempenho da pessoa nas tarefas necessárias para o seu funcionamento com sucesso na vida comunitária, foi fundamental para novas oportunidades da pessoa com DI. Assim, para conduzi-la ao desenvolvimento de uma habilidade fazem-se

necessárias ações funcionais, tais como: identificação de competências e estratégias necessárias para o ensino e a aprendizagem, instrumentos para potencializar o desempenho, estratégias para modificar contextos e atividades adaptativas ou a combinação desses apoios. As descrições funcionais de condições de deficiência levaram a um foco em identificação de suporte/apoio que aumenta a participação com sucesso dessas pessoas na vida em comunidade.

2.1.3 Atividades apropriadas à idade cronológica

Todas as pessoas, independentemente das suas limitações, devem ter experiências de vida e envolver-se em atividades consistentes com a sua idade cronológica. As experiências de vida, atitudes e comportamentos dos adultos com DI são diferentes dos comportamentos vivenciados pelas crianças. Conviver com pessoas da mesma idade reduz a estigmatização e possibilita maior dignidade e respeito pessoal. Com apoio apropriado, as pessoas com DI são capazes de desempenhar papéis adultos na sociedade.

2.1.4 Serviços e apoios orientados pelo consumidor

O desenvolvimento do autodirecionamento da pessoa com DI e a participação da família na determinação de objetivos e estratégias na construção de um projeto de vida é indispensável. Não são apenas as características e recursos das instituições que determinam o tipo de serviços disponibilizados, mas as preferências e metas que essa pessoa gostaria de ter, e estas devem ser claramente identificadas e comunicadas.

2.1.5 Redes de apoio que proporcionam apoios individualizados

As pessoas com DI devem ter envolvimento dos membros da comunidade natural. Elas necessitam de uma rede de apoio composta de muitos indivíduos a fim de obterem diferentes tipos de apoio. Há necessidade de um trabalho coordenado, sempre levando em conta os interesses da pessoa e o contexto em que está inserida.

Segundo Almeida (2012), a SIS (Thompson et al., 2004) auxilia equipes de trabalho a desenvolverem um Planejamento Centrado na Pessoa com DI considerando suas necessidades e escolhas. Ela envolve sete grandes domínios: atividades de vida diária, atividades de vida em comunidade, atividades de aprendizagem ao longo da vida, atividades de emprego, atividades de

saúde e segurança, atividades sociais, proteção e advocacia, além de uma escala de proteção e defesa, necessidades especiais de apoio médico, necessidades excepcionais de apoio no comportamento.

2.2 O processo de inclusão e a deficiência intelectual

Os princípios da educação inclusiva proporcionam, a cada dia, a ampliação da conquista da educação como direito de todos. A educação inclusiva é fruto de uma evolução histórica, social e política que envolve valores pautados no progresso do conhecimento do ser humano em relação às diferentes formas de atendimento às crianças e jovens com DI. Segundo Braddock e Parish (2002), a compreensão limitada que se tem da condição de pessoas com DI e as restrições que a elas são impostas pela sociedade podem tornar mais complexo o estabelecimento de um modelo social de inclusão. Bronfenbrenner (1977) afirmou que o crescimento e desenvolvimento humano são influenciados (positiva e negativamente) por princípios que atuam em diferentes níveis em relação ao indivíduo.

A proposta de um sistema educacional inclusivo pretende efetivar mudanças conceituais, políticas e pedagógicas com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, conforme recomendação da Constituição Federal de 1988. No entanto, faz-se necessário que sejam entendidos conceitos-chave que influenciam e alteram cada abordagem da sociedade e do sistema escolar por meio de resultados evolutivos que vão desde a impossibilidade à possibilidade de participação ativa desse grupo, mesmo necessitando de apoios para lidar com as diferentes tarefas da vida.

Na sociedade antiga, a exclusão dos indivíduos com deficiência era tão forte, que era comum a prática do infanticídio. Esse quadro sofreu uma alteração durante a Idade Média, quando a igreja condenou tais procedimentos, mas em contrapartida considerou os indivíduos com DI como causa sobrenatural, impedindo-os de participarem da vida em sociedade. Os contrastes são expressivos entre a sociedade antiga e a atual. Chalmers (1993, p. 50) afirma que “o que um observador vê é afetado pelo seu conhecimento e experiência”. Esse argumento foi defendido também por Kuhn (1998, p. 148), ao assegurar que “o que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual conceitual prévia o ensinou a ver”. Portanto, a ação das pessoas, ao relacionarem-se com um indivíduo com DI, dependerá de suas concepções

prévias em relação à deficiência. As concepções de deficiência foram construídas ao longo da história, e na maioria das vezes são fundamentadas em informações e conhecimentos racionais.

Houve um percurso evolutivo até chegar ao paradigma da inclusão, que na atualidade foi organizado em quatro períodos, a saber: a Institucionalização, a Normalização, a Integração e a Inclusão. As mudanças ocorridas em cada etapa influenciaram a sociedade na relação, na organização de prestação de serviços e no foco das políticas públicas para indivíduos com DI (CORREIA, 1997; JIMÉNEZ, 1997; GARCIA, 1988; MENDES, 2006).

O desencadeamento do movimento da inclusão atingiu o seu auge no Congresso de Salamanca (1994), momento em que foram acordados os princípios fundamentais da educação inclusiva, estabelecendo-se as normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.

O princípio da inclusão tem como objetivo principal garantir a igualdade de oportunidades para crianças e jovens com DI no sistema educativo regular apropriadas à sua idade cronológica, com colegas que não têm deficiência, com acesso ao ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais (CORREIA, 1997; JESUS; MARTINS, 2000; DGIDC, 2011; ALMEIDA, 2012).

Correia (1997) defende que a escola inclusiva é aquela em que os indivíduos são respeitados e encorajados a aprender até que as suas capacidades o permitam. Para transformar esse alvo em ação, os alunos devem receber os serviços mais adequados às suas características e necessidades individuais, afastando os modelos centrados no currículo e adotando modelos centrados no aluno. A aceitação da diferença é o maior desafio da educação inclusiva.

2.3 Inclusão no Ensino Superior

As garantias para acesso e permanência de pessoas com deficiência nas instituições de ensino estão respaldadas desde a Constituição Federal de 1988, todavia os dispositivos legais precisam se concretizar na prática. Segundo o art. 206, inciso I (BRASIL, 1988), o ensino deve ser ministrado com igualdade de condição não só para o acesso, mas também para a permanência desses alunos na escola e garantia de atendimento educacional especializado (AEE) aos jovens públicos-alvos da Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). Portanto, neste tópico serão abordados pontos que deveriam garantir o acesso e a permanência

do aluno com DI no Ensino Superior, tais como: conquista educacional como direito de todos, Planejamento Centrado na Pessoa, prática docente em uma perspectiva inclusiva no Ensino Superior e preparo do jovem com DI para o exercício profissional.

2.3.1 Os desafios da educação como direito de todos

A educação como direito de todos tornou-se prioridade desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Iniciativas em todos os níveis de ensino possibilitaram aos alunos com deficiência (incluindo os com DI) chegarem ao Ensino Superior não apenas no cenário educacional mundial, mas também nas instituições brasileiras (CASTRO, 2011).

A função social da universidade é a promoção do homem enquanto indivíduo na sociedade. A proposta da educação inclusiva é acolher a pessoa com deficiência e dar a ela condições de exercer seus direitos no cumprimento da inclusão e permanência em todos os níveis de ensino. Todavia, a presença de alunos com deficiência (mais especificamente aqueles com DI) nos cursos de graduação tem sido um desafio. Tentativas têm sido implementadas, avanços já foram conquistados, mas mesmo assim ainda subsistem ações excludentes. Chauí (2003) propõe mudanças no Ensino Superior ao apresentar a necessidade de realizar ações educativas com alunos públicos-alvos da Educação Especial para que eles possam usufruir dos seus direitos de cidadãos.

Glat e Pletsch (2004) destacam as três dimensões constitutivas do Ensino Superior (ensino, pesquisa e extensão) como elementos que contribuem para a operacionalização das políticas de inclusão educacional, destacando duas esferas básicas de ação: (a) formação inicial e continuada dos professores e demais agentes educacionais e (b) produção de conhecimento por meio de projetos e pesquisas de extensão para validar e disseminar propostas educativas que obtiveram resultados positivos e buscar novas demandas e reivindicações sociais.

A universidade deve favorecer mudança nesse cenário não apenas como formadora de profissionais na área de Educação Especial, mas instituir e fortalecer projetos que possibilitarão não somente o ingresso de alunos públicos-alvos da Educação Especial no Ensino Superior, mas a sua permanência nele e, no futuro, sua saída dele, proporcionando inserção na sociedade. Muitas vezes, há reações discriminatórias e excludentes em relação à aceitação do acadêmico com deficiência no ambiente universitário, e esse fato é resultado de normas e padrões definidos pela sociedade. É importante transformar em realidade o direito de todos à educação.

O aluno com DI, diferentemente daquele que apresenta outras deficiências, não necessita de adaptações no que concerne a instrumentos ou equipamentos, bem como adaptações do espaço físico. Todavia, necessita de projetos que o auxiliem no processo de transição para a vida adulta e apoio no desenvolvimento das atividades acadêmicas, de suas habilidades sociais e de práticas da vida diária, visando à sua independência e autonomia para que possa ser incluído no mercado de trabalho e participar efetivamente da sociedade.

Muitos alunos têm oportunidade de se matricular em salas comuns e frequentá-las, mas por falta de programas específicos passam anos sem desenvolver conhecimentos sociais e acadêmicos necessários para viverem de forma independente e autônoma (REDIG, 2010; GLAT, 2010). O baixo nível de aprendizagem e desenvolvimento tem sido argumento de muitos professores para descontinuidade da escolarização no percurso da educação regular.

Segundo Rodrigues (2004), a formação universitária a cada dia tem se tornado mais efetiva para jovens, incluindo os com DI, os quais precisam adquirir uma formação profissional e para emprego, objetivando melhorar sua qualidade de vida. A fim de que a inclusão para esse grupo aconteça, é necessário que profissionais da educação, pais e alunos se unam em um esforço consistente a fim de facilitar o acesso dos que buscam a igualdade educacional e social. Segundo Stainback e Stainback (1999), o ensino inclusivo é uma prática de todos e que envolve a todos.

Leis municipais, estaduais e federais têm sido instituídas no Brasil a fim de contemplar e amparar o direito dos estudantes públicos-alvos da Educação Especial, incluindo as com DI. Essas leis foram embasadas na Constituição Federal de 1988, art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No art. 206, dentre os vários princípios encontra-se, no primeiro, referência à “igualdade de condições para o acesso e permanência da escola” (BRASIL, 1988). Assim, o debate quanto à inclusão nesse nível de ensino justifica-se ao se considerar o direito de todos à educação na igualdade de oportunidades de acesso, permanência e sucesso.

Hegarty (1994) realça os três direitos educacionais: (a) o direito à educação, incluindo a universidade, que é parte constitutiva do sistema educativo; (b) o direito à igualdade de oportunidades a todos independentemente de sua condição cognitiva; e (c) o direito à participação social, acesso a equipamentos e condições disponíveis a toda a comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, no art. 2.º, também reitera os arts. 205 e 206 da Constituição, destacando a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Muitos ajustes são necessários para facilitar o ingresso de alunos com diferentes deficiências no Ensino Superior. Assim, em 8 de maio de 1996 o Ministério da Educação, por meio do Aviso Curricular nº 277, apresentou aos reitores institucionais sugestões referentes ao processo de seleção em três momentos distintos: (a) na elaboração do edital, clareza quanto à disponibilização de recursos oferecido pela comissão do vestibular; (b) no momento dos exames vestibulares, salas especiais e formas adequadas de obtenção de respostas pelo vestibulando; e (c) momento de correção das provas, consideração das especificidades de cada aluno com deficiência, fazendo uso de critérios compatíveis com suas características especiais.

Essas sugestões foram solidificadas com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. No art. 27, estabeleceu-se que as Instituições de Ensino Superior devem “[...] oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelos alunos portadores de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 1999). O documento destaca também a necessidade de programas para Educação Superior que incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados às pessoas com deficiência (BRASIL, 1999).

Posteriormente, no dia 24 de abril de 2002, a Lei nº 10.436, que versa sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Ensino Superior, em seu art. 4.º, garantiu a inclusão, nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, Libras como parte integrante dos parâmetros curriculares nacionais.

A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, considerou “a necessidade de assegurar aos portadores de necessidade física e sensorial de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (Brasil, 2003). Há uma preocupação específica e a determinação de requisitos mínimos, a fim de oferecer condições para os alunos com deficiência física, visual e auditiva. O art. 23 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, assegurou aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2005).

Apesar de se falar em oportunidade para todas as pessoas com deficiência que desejam dar sequência aos seus estudos no Ensino Superior, as garantias até então não estavam incluindo os jovens com DI e que também pertencem à categoria de pessoas com deficiência. Eles encontravam-

se em desvantagem em relação aos demais com deficiências, uma vez que as leis e portarias brasileiras não asseguravam de forma clara e explícita os seus direitos em relação ao Ensino Superior, como faziam aos com as demais deficiências.

No Plano Nacional em Direito Humanos (2007), dentre as ações programáticas para o Ensino Superior, a tônica é o desenvolvimento de estratégias de ação nas instituições de Ensino Superior que possibilite o acesso a elas e a permanência nelas por parte das pessoas com deficiência e aquelas que são alvo de discriminação por motivo de gênero e de orientação sexual e religiosa, entre outros segmentos geracionais e étnicos-raciais (BRASIL, 2007). O aluno com DI se enquadra nesse contexto, pois ele tem uma deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define como ações para Educação Especial no Ensino Superior:

[...] a transversalidade da educação especial que se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

A acessibilidade é básica para que as pessoas com deficiência tenham vida com qualidade e possam ser incluídas na sociedade (SÁ, 2003; LOPES FILHO, 2003; MANZINI et. al., 2003). No Brasil, o tema começou a se evidenciar a partir de 2001. Nesse período, segundo Manzini (2003), o termo acessibilidade em um contexto universitário inclusivo estava associado às barreiras arquitetônicas. Para o autor, a acessibilidade conceitua algumas das necessidades do aluno com deficiência para o seu ingresso no Ensino Superior e permanência nele.

Os decretos, leis, documentários do Ministério da Educação visando à acessibilidade Ensino Superior têm avançado no sentido de oportunizar igualdade de acesso ao Ensino Superior e permanência nele, todavia necessita-se de mais clareza quanto à proposta para os jovens com DI. Segundo o Inep (2013), a acessibilidade está incluída nos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação como requisito legal. Assim, no projeto pedagógico do curso deve ser alinhado em todas as questões como a diversidade humana é atendida, e ela não deve estar restrita apenas a questões físicas e arquitetônicas, “[...] uma vez que o vocábulo expressa um conjunto de dimensões diversas, complementares e indispensáveis para que haja um processo de efetiva inclusão” (INEP, 2013, p. 12).

Os documentos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *In Loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2013) orientam a articulação dos princípios de inclusão e formulação das políticas práticas institucionais no âmbito pedagógico e da gestão:

Aos gestores institucionais das IES cabe inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), planejando e promovendo as mudanças requeridas, como por exemplo, a organização e implementação de núcleos de acessibilidade para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto de Acessibilidade (nº 5.296/2004) e demais dispositivos legais e políticos. Ainda, são fundamentais ações e programas que assegurem a transversalidade da educação especial na IES (BRASIL, 2013, p. 14).

Dessa forma, para garantir a inclusão plena de estudantes públicos-alvos da Educação Especial as instituições de Ensino Superior devem estabelecer uma política de acessibilidade contemplando a acessibilidade de todos indistintamente. A Educação Especial é definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem comum do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 15).

Um dos pilares da educação inclusiva é o AEE em todos os níveis de ensino. O entendimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é que ele constitui:

Uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se em um serviço disponibilizado pela escola/IES para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2006, p. 15).

As instituições de Ensino Superior devem organizar institucionalmente o AEE para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Constitui-se isso parte diversificada do currículo dos estudantes da Educação Especial. O AEE deve integrar os Projetos Pedagógicos dos Cursos e estar articulado com a proposta curricular desenvolvida pelos docentes,

embora os propósitos e atividades realizadas nos núcleos de acessibilidade das instituições de Ensino Superior se diferencem das realizadas em sala de aula.

De acordo com os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in Loco* do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES, 2013), há necessidade de acolhimento das diferenças e da diversidade humana no ambiente educacional, destacando-se algumas atividades que podem ser realizadas tanto em salas de AEE quanto dentro da sala de aula comum. Os referenciais também apresentam um quadro com situações que requerem atendimento diferenciado com respectivos recursos de acessibilidade e serviços. Nesse quadro, está incluído de forma explícita o estudante com DI e o propósito de também se incluírem os jovens com DI no Ensino Superior. Reforça-se que as estratégias utilizadas para alunos com outras deficiências podem ser utilizadas para alunos com DI: “Assim, aqueles com deficiência intelectual, por exemplo, que apresentam dificuldade para ler um texto, poderão ouvi-lo, por meio de softwares [...] e assim por diante”.

A Lei n.º 13.146, de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência e no art. 27 confirma o Decreto Legislativo n.º 186, de julho de 2008, e a Constituição da República Federativa do Brasil quanto aos “[...] direitos da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

No art. 28.º, ela destaca o aprimoramento dos sistemas educacionais com a finalidade de garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem por meio dos serviços e recursos de acessibilidade oferecidos para eliminar as barreiras e promover a inclusão. No item III, ela chama a atenção para o AEE e acesso ao currículo e demais serviços, porém com as adaptações necessárias para assegurar ao aluno com deficiência, incluído os com DI, condições de igualdade com os demais alunos para conquistar a sua autonomia.

Ao comparar o número de matrículas de estudantes com DI com as demais categorias de deficiência em cursos da Educação Superior nos últimos anos em todo Brasil, percebe-se uma evolução insignificante. Usando como exemplo a deficiência física, categoria de deficiência mais presente nas instituições de Ensino Superior na atualidade, segundo dados do Censo da Educação Superior (2011), no ano de 2000 havia 780 estudantes matriculados em todo o Brasil, chegando a

5.946 estudantes em 2011. No entanto, no ano de 2000 havia apenas 53 estudantes com DI, chegando a 477 em 2011.

Segundo o Sinaes (2013, p. 28), “[...] essa realidade fica ainda mais visível considerando que, de acordo com estatísticas da Organização Mundial de Saúde (OMS), 10 % da população têm algum tipo de deficiência, e desse percentual, 50% têm deficiência intelectual”.

Dantas (2012) apresentou uma pesquisa que realizou em Natal (RN) em que o Censo 2000 apontou para a existência de 53.304 pessoas com DI. Ao buscar a quantidade de estudantes com DI no Ensino Superior, constatou que não havia estudantes em cursos de graduação na universidade pública, e, no entanto, nas faculdades particulares foram encontrados apenas dois casos de inclusão, sendo um no curso de Pedagogia e outro no curso de Computação.

Comparando o Censo da Educação Superior de 2011 com a pesquisa de Dantas (2012), a acessibilidade na Educação Superior continua inexpressiva ao se considerar o universo total de pessoas com DI e a representação de matrícula na Educação Superior das demais categorias de deficiência. Esse contexto dá abertura para a criação de programas que contemplem a transição de alunos para a vida adulta no Ensino Superior. Pesquisas relatam algumas iniciativas, porém pequenas ações isoladas (CASTRO, 2011; DANTAS, 2012). Não há indicações de estudos examinando programas e práticas eficazes para esses alunos no Ensino Superior, o que favorece a exclusão desse grupo.

Segundo Blacher (2001), o processo de transição para a vida adulta no Ensino Superior é marcado pelo crescimento e mudança para estudantes com e sem DI, o que justifica oportunizar aos estudantes com DI experiências de aprendizagem em espaços universitários. As respostas são positivas quando as oportunidades são oferecidas a esses alunos pela sociedade (DANTAS, 2013).

2.3.2 Ensino Superior em uma perspectiva inclusiva: Planejamento Centrado na Pessoa

Ensinar alunos com DI no Ensino Superior exige condições apropriadas para se obter sucesso. O desenvolvimento de um programa centrado na pessoa apresenta-se como adequado e desafiador nesse contexto, uma vez que exige da equipe envolvida a valorização de cada pessoa como ser único com possibilidades, proporcionando experiências de trabalho, individual e grupal, a fim de que ela possa construir uma vida a ser partilhada com os outros. Não basta oferecer ingresso ao aluno no Ensino Superior, mas se faz necessário também envolvimento nos “[...]”

sistemas de organização, incentivos, suporte cognitivo, ferramentas, ambiente físico, habilidades e conhecimentos” (ALMEIDA, 2012, p. 59).

Pela falta de propostas inclusivas apropriadas para estudantes com DI no Ensino Superior, alguns poucos alunos estão sendo matriculados sem terem oportunidade de participar efetivamente das atividades propostas e sem desenvolverem os conhecimentos sociais e acadêmicos que contribuiriam para viverem de forma independente e autônoma (REDIG, 2001; BURKLE, 2010; GALT, 2010).

Pensar em uma proposta centrada no aluno é explorar ao máximo o seu potencial, objetivando o seu desenvolvimento cognitivo, mas também seu comportamento adaptativo. Para isso, há necessidade de avaliar de quanto suporte/apoio um aluno com DI necessita para desenvolver plenamente o seu potencial.

Segundo O’Brien e Lovett (1992, p. 5), a expressão Planejamento Centrado na Pessoa (PCP) refere-se a “[...] um conjunto de procedimentos para organizar e guiar mudanças na comunidade em aliança com as pessoas com deficiências, seus familiares e amigos”. Essa abordagem emergiu em meados de 1980 como uma importante ferramenta para planejar e oferecer serviços a adultos com deficiências. Esse tipo de planejamento incentiva um trabalho de forma colaborativa para dar apoio específico às necessidades e preferências individuais com o objetivo de promover a autodeterminação e inclusão em comunidade de pessoas com DI (HOLBURN et al., 2000).

Segundo Sanderson (2000), o PCP é um processo de escuta contínua e de aprendizagens. Ele valoriza o que é importante para a pessoa no presente e no futuro e também estabelece um compromisso com a família e amigos. É uma proposta que desenvolve um trabalho fundamentado na partilha do poder e inclusão na comunidade. Quando o jovem não consegue por si mesmo organizar e sugerir o que pretende para sua vida e não tem ninguém em sua rede pessoal (família, amigos, colegas), ele poderá contar com um membro da equipe de trabalho.

Enquanto em um programa tradicional de planejamento exige-se que a equipe se comporte de forma sincronizada e padronizada, o PCP exige agilidade e flexibilidade para atender às diferenças do indivíduo em um grupo, pois não há um procedimento-padrão. Há uma dinâmica no processo, e os envolvidos estão constantemente se propondo a resoluções de problemas em parceria com a pessoa, família e amigos. “O Planejamento Centrado na Pessoa (PCP) começa quando os profissionais de educação decidem ouvir atentamente e de uma forma que possa

fortalecer a voz das pessoas que estiveram ou estão em risco de serem silenciados” (O’BRIEN; LOVETT, 1992, p. 5).

Schwartz, Holburn e Jacobson (2000, p. 238) identificaram oito referências para realizar um PCP com jovens com DI, que são:

- Atividades, serviços e apoios pessoais baseados em sonhos, interesses, preferências, forças e capacidades.
- Inserção de pessoas importantes para os jovens no planejamento do estilo de vida, com oportunidade de fornecer informações e tomar decisões juntos.
- Tomada de decisões e escolhas significativas pelos jovens com DI a partir de suas experiências.
- Apoio em ambiente natural ou da comunidade.
- Atividades, apoios e serviços que promovam o desenvolvimento de habilidades nas relações pessoais, inclusão na comunidade, dignidade e respeito.
- Valorização e flexibilização em determinados contextos a partir das experiências do jovem com DI.
- Planejamento colaborativo, recorrente, envolvendo um compromisso contínuo com a pessoa.
- Satisfação com os seus relacionamentos, casa, e a vida cotidiana.

A Unesco, por meio do documento Orientações para a Inclusão (2005), vê a inclusão como oportunidades para o enriquecimento da aprendizagem dos alunos com DI, contemplando as diferenças de forma dinâmica. É um trabalho desafiador, portanto necessário ser realizado em equipe, a fim de que todos se fortaleçam para enfrentar os percalços que surgirem no percurso.

2.3.3 Inclusão e a prática docente no Ensino Superior

A chegada de alunos com deficiência ao Ensino Superior, entre eles os alunos com DI, tem sido desafiadora e muitas vezes tem causado constrangimentos. Em muitas instituições, o assunto nem chega às pautas de discussão dos gestores. Nesses contextos, os professores sentem-se despreparados, uma vez que as práticas docentes nesse nível de ensino exigem preparo do profissional para trabalhar com esse grupo de alunos (CASTANHO; FREITAS, 2006). A conquista de progressos para esse grupo de alunos não se limita à prática do professor, mas ela está atrelada à necessidade de implementação de ações que estejam previstas nos projetos da IES, apoiadas pelas políticas públicas.

Remodelar o sistema educacional de Ensino Superior requer profundas transformações por parte dos educadores, pois além da complexidade já existente nesse nível de ensino o professor

deve contemplar as diferenças individuais dos alunos. Assim, não basta ao professor universitário o conhecimento científico, pois ele necessita de uma qualificação que aponte caminhos para mudanças em suas práticas pedagógicas. Segundo Schön (2000), nesse processo o professor enfrenta incertezas, singularidades e conflitos de valores que fazem parte do cotidiano acadêmico, o que justifica a necessidade de preparação para receber esses alunos.

De forma geral, a sociedade define padrões e normas em relação à estética, procedimentos e aprendizagens do ser humano. Nem sempre o aluno com DI se enquadra no perfil estabelecido pela comunidade, e ele pode ser discriminado e estigmatizado. Quando se trata de alunos que frequentam o Ensino Superior, o contexto não é diferente. Os professores podem fazer diferença, quando estão conscientes de seu papel e podem garantir o direito desses alunos, oferecendo a eles uma educação de qualidade envolvendo todo o grupo, estudantes com e sem deficiência.

Segundo Castanho e Freitas (2006, p. 96):

O papel do professor no contexto do Ensino Superior remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que este educador tenha um compromisso permanente com a vida dos alunos, assim como com a autonomia de seus educandos, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa e espontânea.

No Brasil, a inclusão no Ensino Superior é uma realidade nova que exige do educador ações pautadas não só nas políticas públicas como também em práticas reflexivas. Perrenoud (2002, p. 47) endossa essa ideia ao afirmar que “[...] uma postura e uma prática reflexiva devem constituir as bases de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos”. As práticas reflexivas não podem se limitar ao bom senso. O educador precisa de capacitação e preparação que garanta o seu desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma ação segura.

São muitas as dúvidas dos professores do Ensino Superior em relação ao processo de ensino para alunos com DI, principalmente quanto a procedimentos educacionais, aplicação de provas especiais e adaptação curricular. No processo inclusivo nesse nível de ensino, ainda há muitas divergências sobre caminhos a serem percorridos que apontem possibilidades de elaboração de estratégias de ensino ou assegurem as aprendizagens desses alunos. Todavia, não há uma estratégia de ensino definitiva, não há um trajeto específico.

Garcia (2000) aponta outro ponto a ser considerado como dificultador nesse nível de ensino para o professor, o qual se refere a preocupação e rejeição na participação do aluno com DI em

sala de aula. Cook et al. (2000) apresentam esse fato como significativo e confirma que a percepção do professor quanto a esse aluno contribui para sua conduta em sala de aula.

De forma geral, professores e alunos não estão inteiramente preparados para aceitar o diferente, imposto como padrão pela sociedade. Amaral (1995) ressalta que:

[...] a deficiência jamais passa em ‘brancas nuvens’, muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito...e, assim como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional (p. 112).

Quando um ambiente tem padrões impostos quanto à presença do diferente, isso gera sentimentos entre as pessoas que podem ser expressos por meio de atitudes, preconceitos e estereótipos. Segundo Adorno e Horkheimer (1985) e Crochik (1997), em sala de aula quando se tem a presença de estudantes com DI, na maioria das vezes, o preconceito é uma defesa do professor que o impede da vivência de experiências acadêmicas positivas e se interpõe no relacionamento com esse aluno. A fim de minimizar preconceitos, faz-se necessária a aquisição de maior conhecimento sobre quem é o estudante com DI e quais ações poderão ou não contribuir para o seu desenvolvimento em sala de aula. Na formação do professor universitário, esse assunto deve ser abordado, pois tão importante quanto os conhecimentos específicos em sua área atuação são as ações pedagógicas efetivas que contemplam as diferenças no cotidiano acadêmico (FARRARI; SEKKEL, 2000).

Muitos professores encontram dificuldade para ministrar aulas para estudantes com DI por não estarem preparados para tal, e ainda os rotulam como se não tivessem capacidade e iniciativa para realizar as atividades pedagógicas. Carneiro (2007, p. 24) mostra que “[...] mesmo com pesquisas apontando resultados favoráveis à aprendizagem de sujeitos com deficiência mental, ainda há dúvidas, por parte dos professores, acerca da possibilidade de escolarização destes sujeitos”.

Segundo Sekkel (2003), o professor necessita participar de um espaço fundamentado no compromisso com os valores humanos e articulado coletivamente para expor seus receios, limites e possibilidades. A inclusão do professor nesse processo é fundamental, pois assim ele evitará atitudes defensivas e imaginárias na inter-relação com os alunos com DI em sala de aula.

2.3.4 Inclusão e a formação profissional no Ensino Superior

O trabalho faz parte da vida do ser humano, e este deve ser orientado de forma adequada. A universidade é um espaço ideal para o processo de orientação e formação profissional, bem como de oportunidades de inserção profissional e vida independente. A empregabilidade para pessoas com DI tem sido objeto de estudos no Brasil e em outros países. Nessas buscas, destacam-se Jenaro (1999), Neves (2000), Hughes (2001), Carneiro (2007), Ramón e Gelabert (2008), Mendes (2010) e Soares (2010). Esses autores destacam a interdependência envolvendo educação, emprego e inclusão.

Os pesquisadores acima citados, mesmo desenvolvendo seus estudos em diferentes espaços e países, apontaram para a necessidade de um olhar mais cauteloso para o jovem com DI, oportunizando a participação livre de preconceitos no processo de transição para a vida adulta que envolve desde o período de formação acadêmica até à inserção no mercado de trabalho. Ao se pensar em possibilidades de inclusão para esse jovem em ambiente universitário, os programas devem vislumbrar a necessidade de serviços de preparação para uma vida adulta que propicie mais oportunidades de trabalho, acompanhamento e apoio (JENARO, 1999).

McConkey e Haddock (2012) destacaram questões específicas que dificultam o processo de formação para o trabalho do jovem com DI, entre elas: (a) O período de formação e apoio que estes estudantes exigem devido a suas deficiências cognitivas. Geralmente os programas de emprego principais têm tempo limitado com treinadores que não estão familiarizados com as adaptações curriculares necessárias que seriam necessárias para esses estudantes; (b) A superação das percepções negativas entre empregadores e colegas de trabalho para que mais oportunidades de trabalho estejam disponíveis.

Segundo Campos (2006), a falta de qualificação profissional adequada das pessoas com DI é que resulta na desvalorização desse grupo, principalmente quando a profissionalização acontece em espaços restritivos. O espaço acadêmico por si só não atinge bons resultados nessa etapa de transição para a vida adulta. O ponto alto desse processo encontra-se na imbricação de esforços entre universidades e mercado de trabalho com o objetivo de aumentar a cooperação entre si (EADSNE, 2002). Portanto, devem-se criar situações que valorizem o potencial do aluno com DI para que ele consiga encontrar seu espaço no mercado de trabalho.

Segundo Cerqueira (2004), ao estudante com DI deve-se proporcionar um ambiente de aprendizagem para o trabalho em contexto real. Os conhecimentos acadêmicos contribuem para

melhor preparação desse aluno a fim de que consiga executar as tarefas diárias sem muita dificuldade, sendo isso complementado com a formação profissional, em ambiente laboral, nas empresas e no horário de aula dos alunos. A autora ainda destaca a importância de esse aluno participar de variadas atividades de serviços dentro da própria organização escolar, fora do espaço escolar e na comunidade, preparando-se para melhor atuação futura em seu trabalho. Essa proposta deve estar pautada em um currículo funcional em ambiente que integre a aprendizagem e o suporte para o trabalho.

A teoria de Gottfredson (1981) tem uma abordagem que justifica a relação interativa sujeito-contexto. Nesse modelo, a autora destaca a importância de se desenvolverem aspirações vocacionais nos jovens e em sua família levando-se em conta seus interesses. Portanto, para o estudante tomar uma decisão vocacional faz-se necessário desenvolver uma postura realista no processo. Segundo o modelo, deve-se tentar propiciar aos jovens três tipos de apoios na área: (a) apoio para imaginarem o que gostariam de fazer e o que podem fazer; (b) apoio para explorarem as prioridades vocacionais; (c) apoio para o desenvolvimento de competências a fim de desenvolverem suas habilidades para procura de informação sobre a formação em determinada área, localização de ofertas de emprego, entrevistas de seleção e conduta laboral. As aspirações vocacionais são fundamentais no processo de preparação-formação e na tarefa de procura de emprego desses jovens.

Rojo e Pastor (1997), ao discorrerem sobre o assunto, esclarecem que as aspirações surgem como produto das transações entre o que a pessoa quer ser, suas possibilidades e limitações em um determinado contexto real. Assim, preparar o aluno com DI para o trabalho não é sinônimo de uma tarefa apenas para passar o tempo, mas envolve oportunizar experiências que aumentem suas possibilidades de escolha e de confronto de suas expectativas com a realidade.

Segundo Saramago (2009), promover equiparação de oportunidades para todos é proporcionar no espaço acadêmico um programa que promova a transição do espaço acadêmico para o mercado de trabalho. Ela acredita que a escola tem de ser o núcleo essencial do processo educativo criando mecanismos que proporcionem aos jovens com DI percursos educativos e formativos que possibilitem uma articulação entre escola e locais da experiência laboral, propiciando a eles condições para explorarem suas preferências e possibilidades para escolhas de trabalhos futuros. Além do importante papel que a escola em geral e as universidades têm nesse processo, o mundo empresarial também pode contribuir na formação desses indivíduos, a fim de torná-los autônomos e úteis à sociedade.

O processo de inclusão visando à formação de jovens com DI ultrapassa a vontade e empenho desse grupo ou de estratégias de ação. Há necessidade de uma integração desses jovens em projetos que os conduzam rumo à satisfação de suas necessidades individuais e de mercado de trabalho (BARREIRO; GONÇALVES, 2005).

A pretensão de uma universidade inclusiva demanda uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Esses dois segmentos, Ensino Superior e sociedade, devem estar inter-relacionados para que de fato aconteça a transição da escola para o trabalho. A universidade deve ser a instituição formadora e o elemento de ligação para incentivar as pessoas com DI a reivindicarem os seus espaços a fim de exercerem seu papel enquanto cidadãos. A sociedade deve aperceber-se de pessoas com deficiência e organizar-se para acolhê-las (KARLINSKI, 2008), uma vez que “[...] a inclusão não é um favor para as pessoas com deficiência. Ela é um direito” (SARTORETTO, 2008, p. 3). Assim, a promoção de ações que contemplem a inclusão dos jovens para o mercado de trabalho ainda é um desafio para o Ensino Superior.

Segundo Monteiro (2009), a profissionalização de jovens com DI “[...] é uma promessa não realizada”, pois as oportunidades de trabalho oferecidas apresentam características de subemprego e muitas vezes se resumem apenas a trabalhos manuais que não exigem deles maior esforço cognitivo. Essa postura intensifica a infantilização dessas pessoas como se elas não fossem capazes de desenvolver atividades mais elaboradas ou que exigem maior responsabilidade. A atitude assistencialista e paternalista não contribui para o desenvolvimento e adequação profissional.

Segundo Miura et al. (2010), o processo de inclusão no trabalho envolve mais que uma oportunidade emprego. A pessoa com deficiência necessita de: capacitação profissional por meio de programas de educação para o trabalho a fim de que o treinamento seja adequado à sua condição para promover cidadania e dignidade; salários semelhantes aos de quaisquer pessoas na função; e respeito às limitações. A pessoa com deficiência deve sentir-se confortável diante do desafio do emprego e perceber que é capaz de fazer coisas que os demais conseguem. A deficiência não pode ser motivo para discriminação, ofensa nem tratamento degradante. Deve-se pensar no fornecimento de instrumentos para viabilizar o processo inclusivo, e a formação em ambiente universitário não pode ser excluída desse processo.

O Ensino Superior, a sociedade e o mercado de trabalho integram um mesmo *continuum* no processo de transição para o emprego do jovem com DI em ambiente universitário. Apesar de se constituírem em ações diferentes exercidas por pessoas diferentes, preservam em si profunda

interdependência. O trabalho de formação em ambiente universitário sem a disponibilidade do espaço real de trabalho e aceitação dos envolvidos no processo jamais atingirá os objetivos da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

As considerações apresentadas neste capítulo sobre a pessoa com DI e as possibilidades de avanços acadêmicos e profissionais suscitaram reflexões quanto ao caráter elitista da Educação Superior que perdurou por muito tempo e que começa a ser reconstruído na medida em que políticas públicas inclusivas são adotadas visando à consolidação da democracia quanto ao acesso e permanência de alunos com deficiência (incluindo aqueles com DI) na Educação Superior.

No entanto, o desafio consiste em fazer com que as instituições de Educação Superior provejam condições de acessibilidade e desenvolvimento nos processos de aprendizagem acadêmica, profissional e social para estudantes com DI. O próximo capítulo apresentará a inclusão no Ensino Superior por meio de programas para jovens com DI no Ensino Superior nos Estados Unidos.

3 TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA: UM DESAFIO PARA JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A maior parte das gaivotas não se preocupa em aprender mais do que os simples fatos do voo - como ir da costa à comida e voltar.

Para a minoria, o importante não é voar, mas comer.

Mas [para outras], contudo, o importante não era comer, mas voar.

R. Bach, 2001

O ser humano é constituído de características biológicas e sociais que se modificam ao longo da vida, influenciado pelo contexto em que está inserido (BRONFENBRENNER, 1996). Esse processo é constituído de etapas com características distintas. A juventude é uma das fases que o constitui, contém o novo e nela está inserida a principal fonte de transformação permeada por intensas modificações biológicas, sociais e econômicas que poderão resultar em vulnerabilidade ou em potencialidades, dependendo de suas vivências (CAMARANO et al., 2004). Pelas mudanças radicais próprias desse período, o jovem é marcado por incertezas e desafios.

Por um longo período, a transição da juventude para a vida adulta era vista e vivida em uma perspectiva tradicional e linear. Tinha seu início com a saída da escola, seguida da entrada no mercado de trabalho e sequencialmente a constituição da família. Entretanto, as últimas décadas foram marcadas por mudanças significativas nas tecnologias e na democratização e globalização do conhecimento, alterando o processo de transição para a vida adulta do jovem nos seguintes pontos: nível de escolaridade mais elevado; mais tempo na casa dos pais na condição de dependente; dificuldade de inserção no mercado de trabalho; maior instabilidade nas relações afetivas; e maior desenvolvimento e adequação da microeletrônica e informatização.

Camarano et al. (2006, p. 16) advertem que “[...] o estudo da transição para a vida adulta não pode estar limitado apenas à transição escola-trabalho”. Entender essa etapa significativa e desafiadora requer conhecer e analisar os novos estilos de vida. Esse período se torna mais estressante e crítico quando envolve jovens com DI (FERGUSON; FERGUSON, 2000; JORDAN; DUNLAP, 2001). Segundo Blacher (2001), nesse caso o sucesso da transição está altamente relacionado com a qualidade de vida do indivíduo com DI e com as oportunidades de vivenciar

experiências de aprendizagem transformadora em um cenário de educação inclusiva em ambiente natural.

O sistema educacional, mesmo aquele em sociedade com boas estruturas políticas, vem sendo desafiado no processo de transição para a vida adulta de jovens com DI (ALVES, 1997). A escola, em todos os seus níveis de ensino, deve ser um veículo essencial para o avanço desses indivíduos, proporcionando-lhes uma interação tal, que garanta a sua inserção no contexto educacional e que tenha uma qualidade de ensino que respeite a diversidade e valorize as potencialidades, direitos esses muitas vezes limitados ao jovem com DI por uma sociedade discriminatória.

A cada nível escolar, conforme os programas educativos e de formação vão se intensificando, distanciam-se as oportunidades de participação dos jovens com DI, parecendo que eles são inatingíveis pelo fato de que nem sempre os programas correspondem aos seus interesses, suas prioridades ou potencialidades. A educação inclusiva deve dar prioridade a programas educacionais que possam ser adaptados às necessidades dos estudantes com DI.

A educação de nível superior tornou-se cada vez mais um pré-requisito importante para a independência na vida adulta. Participar de programas no Ensino Superior melhora as chances de um indivíduo com DI conseguir um emprego, o que, segundo Gilson (1996), é uma das marcas de sucesso da vida adulta. Getzel, Stodden e Briel (1999) endossam essa ideia ao afirmarem que os estudantes com DI têm melhores oportunidades de emprego quando frequentam a universidade.

O Censo Demográfico (IBGE, 2010) aponta que 2,2 milhões de pessoas no Brasil foram declaradas como tendo algum nível de deficiência intelectual (DI), sendo que destes 80% tinham o Ensino Fundamental incompleto ou nenhuma instrução. Esses indivíduos são vítimas de um processo histórico de exclusão, impedidos de exercer os seus direitos de cidadania e de participar em igualdade de condições e da vida em comunidade. É expressivo o número de alunos com DI que não atingem o Ensino Médio e, por conseguinte, não chegam a possíveis programas de Ensino Superior.

Uma pesquisa brasileira realizada por Goessler (2014) analisou os resultados das políticas de Educação Inclusiva para os alunos públicos-alvos da Educação Especial no Ensino Superior. As informações foram obtidas mediante o acesso aos microdados do Censo da Educação Superior, segundo categoria administrativa, e tipo de deficiência, tendo ocorrido no período de 2009 a 2012. O Quadro 2 apresenta o valor total de matrículas no Ensino Superior relativo a esse período, e compara a quantidade de matrículas de alunos com deficiências e deficiência intelectual.

Quadro 2 – Comparação de matrícula entre alunos geral, alunos com deficiência e alunos com deficiência intelectual no Ensino Superior no período de 2009 a 2012

2009			2010			2011			2012		
Total de matrículas	Total de matrículas alunos com deficiência	Total de matrículas alunos com deficiência intelectual	Total de matrículas	Total de matrículas alunos com deficiência	Total de matrículas alunos com deficiência intelectual	Total de matrículas	Total de matrículas alunos com deficiência	Total de matrículas alunos com deficiência intelectual	Total de matrículas	Total de matrículas alunos com deficiência	Total de matrículas alunos com deficiência intelectual
6982018 (100%)	23.135 *(0,33%)	540 **(2,3%)	8337219 (100%)	25.205 *(0,30%)	597 **(2,4%)	8961724 (100%)	29.033 *(0,32%)	597 **(2%)	9565483 (100%)	34.656 *(0,33%)	744 **(2%)

Fonte: Adaptação de Goessler (2014)

*Porcentagem de alunos com deficiência comparada com o total de matrículas

**Porcentagem de alunos com deficiência intelectual comparada com o total de matrículas

A pesquisadora comparou o número total de alunos matriculados no Ensino Superior com os alunos matriculados com deficiência e DI no período 2009 a 2012. Apesar do crescimento no número de matrículas nesse período, percebeu-se um pequeno decréscimo na matrícula dos alunos com DI em 2011 e 2012, quando comparado com a matrícula de deficientes no Ensino Superior nesses anos.

O discurso inclusivo tem se expandido e atingido os diferentes níveis de ensino, incluindo o Ensino Superior. No entanto, os dados apresentados na pesquisa de Goessler (2014) mostram que o número de alunos com DI que ingressam no Ensino Superior é ínfimo, já que o total de matrículas não teve crescimento quando comparado relativamente.

O processo de transição para a vida adulta de jovens com DI no ambiente universitário prevê não somente a entrada nesse ambiente, mas a orientação com qualidade a fim de prepará-los para que tenham uma vida independente e autônoma, com oportunidades de emprego. A Unesco recomenda e reforça a necessidade de proporcionar aos jovens uma experiência profissional em situação real de trabalho, para que eles se ajustem às exigências profissionais do mercado de trabalho.

A transição para a vida adulta é parte de uma etapa significativa da vida de uma pessoa, e cada passo precisa ser orientado de forma adequada para a obtenção de bons resultados e garantia de qualidade de vida para os jovens com DI. Fânzeres (2007) apresenta o processo de saída da escola e a inserção profissional como um desafio até mesmo para os que frequentam a universidade. Assim, a fim de que o jovem com DI tenha qualidade para ser inserido no mercado de trabalho faz-se necessária a adequação de programas em ambiente universitário que sejam acessíveis às suas próprias necessidades, a fim de que esteja preparado para adaptar-se de

forma eficiente tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional e de vida na comunidade em que está inserido.

3.1 Transição para a vida adulta: conhecendo um percurso

A transição da escola para a vida adulta é um período estimulante, porém difícil para todos os jovens. Entre os anos de adolescência e juventude, os jovens buscam independência financeira, residencial e emocional, e começam a assumir papéis adultos (JEKIELEK; BROWN, 2005). O aluno com DI apresenta mais dificuldades para atingir essa fase, o que justifica a necessidade de programas que o auxiliem a fim de que ele possa conquistar resultados positivos nessa etapa da vida. A literatura nacional é muito limitada sobre esse tema, e para melhor compreensão do percurso da transição para vida adulta serão utilizadas informações contidas na literatura internacional.

A década de 70 constituiu-se como importante período para crianças/jovens com deficiência pelo apoio social, político e educacional que desencadeou mudanças legislativas por todo o mundo, com mais destaque nos Estados Unidos da América e no Reino Unido. Esse período foi destinado a melhorar práticas e métodos de ensino introduzindo a reforma da escola que focava a educação profissional. Durante essa década, legisladores, em resposta a diferentes movimentos sociais, garantiram a igualdade de acesso à educação para pessoas com deficiência.

Historicamente, nessa década (1970) surgem as primeiras atividades de programas de transição para adaptação à vida fora de instituições para pessoas com DI (SCHMIDT, 2005). A igualdade de oportunidades para pessoas com DI, para integração em todas as áreas da comunidade, começou a se expandir e evoluir.

Os Estados Unidos, em 1975, defenderam a oportunidade de crianças e jovens com deficiência terem uma educação mais adequada em um ambiente menos restritivo possível por meio da Public Law (PL 94-142). A partir dessa Lei, os profissionais começaram a destacar serviços e currículos que poderiam ajudar os alunos com deficiência a viverem uma vida produtiva e independente. Assim, na década de 1980 o número de alunos atendidos sob a égide da Educação Especial tinha crescido exponencialmente, mas os resultados em termos de emprego ainda eram insignificantes. A partir desses resultados, foram incentivados programas focados em modelo educacional centrado na vida do aluno.

Desde meados da década de 80, existe na legislação dos EUA a referência do conceito de transição, mas o grande impulso se deu em 1990, quando o Congresso Americano alterou sua designação original para PL 101-476 e *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA). É no âmbito dessas reformulações que surgiu a nova definição de “serviços de transição” oportunizando o envolvimento e integração dos alunos em seus programas educativos individualizados e serviços de transição. Ainda em 1990, foi aprovada a Lei PL 101-336 – Decreto sobre *Americans with Disabilities* (ADA), que regulamentou a não discriminação, a acessibilidade, a maior abertura nos locais de trabalho, transportes públicos e telecomunicações e promoveu a qualidade de vida das pessoas com deficiência enquanto membros ativos da sociedade. A política dessa década concentrou-se nas capacidades de uma pessoa, em vez de em suas limitações.

Posteriormente, foi elaborada a PL 102-569, decretada em 1992 e implementada em todos os estados norte-americanos incentivando a criação de agências de reabilitação vocacional destinadas a indivíduos com deficiência e contribuindo para a transição pós-escolar, uma vez que eles poderiam procurar nesses espaços auxílio em nível de desenvolvimento socioprofissional.

Ainda na década de 90, destacou-se a Declaração de Salamanca, uma carta de princípios oriundos da “Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade”, aprovada pelos representantes de 92 países e 25 organizações internacionais em junho de 1994. Nesse evento, estabeleceram-se normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e o direito de todos à educação, anteriormente anunciado pela Declaração dos Direitos Humanos.

No que concerne especificamente à “Preparação para a Vida Adulta”, em sua 56.^a recomendação a Declaração de Salamanca referiu-se especificamente à necessidade de a escola concentrar ações com o objetivo de estabelecer parcerias com a comunidade, a fim de assegurar ao jovem com DI uma transição adequada para a vida pós-escolar objetivando o desenvolvimento de suas competências e visando à sua inserção social, familiar e profissional.

Nos Estados Unidos, a ideia de transição foi ampliada em 14 de agosto de 2008 com a *Higher Education Opportunity Act* (HEOA), PL 110-315, reorganizando a *Higher Education Act* (HEA), de 1965. Esta lei contém uma série de novos e importantes dispositivos que melhoram o acesso à educação de nível superior para estudantes com DI, a fim de tornarem-se cidadãos competentes, capazes, independentes e produtivos.

Na Europa, também houve significativos movimentos em prol da Educação Especial em um ambiente mais inclusivo. A partir da segunda metade da década de 90, foram publicados, no

Reino Unido, documentos importantes, dentre os quais se destacaram: *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Education Needs* (1994); *Revised National Curriculum* (1999); e *Guide to Transition Planning for Secondary and Special Schools* (2001). Esses documentos contribuíram para: a promoção do processo inclusivo europeu com a reorganização das escolas de modo a poderem atender a todas as crianças e jovens e a gerirem a diversidade de forma eficaz; a reestruturação das escolas especiais, a fim de se constituírem centros de recursos para o sistema regular de ensino; o desenvolvimento de processos de transição para a vida ativa e inserção socioprofissional.

A Comunidade Europeia participou ativamente no processo de transição do espaço escolar para a vida adulta. Ela adotou uma série de medidas em prol da inclusão da pessoa com deficiência, e em dezembro de 1989 instituiu a “Carta Comunitária dos Direitos Sociais Fundamentais dos Trabalhadores”, que garantia a integração profissional e sua participação na vida comunitária independentemente da natureza de sua deficiência. Para isso, fez-se necessário o desenvolvimento de formas adequadas de políticas preventivas e ativas que promoveram inserção desse grupo no mercado de trabalho.

O ano de 2003 foi instituído como o “Ano Europeu das Pessoas com Deficiência” com a intenção de conscientizar a sociedade em geral para a problemática da deficiência e dos direitos da pessoa com deficiência, a fim de alcançar igualdade e participação totais em todas as áreas.

Em dezembro de 2006, foi realizada a Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque e adotada a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”. Os Estados que faziam parte da União Europeia comprometeram-se a assegurar a igualdade de acesso à educação das pessoas com deficiência e asseguraram a participação das pessoas com deficiência no Ensino Superior, na formação vocacional, na educação de adultos, na aprendizagem ao longo da vida e em condições de igualdade com as demais pessoas.

O século XXI despontou como o período das novas possibilidades para a inclusão em vários países, solidificando a condição de igualdade de estudantes com deficiência com os demais indivíduos. O Brasil encontra-se entre esses países, todavia ainda faltam propostas políticas para programas, principalmente para jovens com DI.

3.2 Transição para a vida adulta: conceitos e definições

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE, 2002) elaborou um relatório no qual o conceito de transição da escola para o emprego reúne três ideias-base: (a) processo, no sentido do trabalho prévio requerido e do período de tempo necessário para a transição; (b) *transfer*, na passagem de um nível educacional ou de um estágio de vida para outro; e (c) mudança, em termos das situações pessoal e profissional.

Em 1994, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) defendeu a ideia de que a escola deveria fornecer uma formação com a intenção de apoiar os jovens com NEE a tornarem-se ativos e independentes financeiramente, processo esse que se daria por meio da transição para a vida adulta, vislumbrando adultos inseridos na sociedade e desfrutando de boa qualidade de vida. Nessa concepção, é realçada a função que cabe à escola na preparação desses jovens, em cuja perspectiva Halpern (1994, p. 117) definiu transição como:

[...] troca de papéis, desde o comportamento do aluno até assumir papéis de adulto na comunidade. Estes papéis incluem o emprego, a participação na educação pós-secundária, a vida em casa, a adequada participação na comunidade e o desenvolvimento de experiências pessoais e sociais adequadas. O processo de transição implica a participação e a coordenação dos programas na escola, dos serviços de adultos e dos apoios da comunidade.

Esse conceito de transição foi ratificado pelo *International Labour Office* (1998, p. 8), que a definiu como:

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

Desse modo, o processo de transição para a vida adulta é parte de um longo processo e esforços de uma etapa da vida de uma pessoa que precisa ser orientada adequadamente. A transição da escola para o mundo do trabalho do jovem com DI não acontece linearmente, mas sugere a participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação de todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor do emprego.

Furney, Hasazi e Destefano (1997) defendem que a implementação dos processos de transição para a vida adulta também deve incluir atividades de pesquisa e de avaliação, pois são

estas que documentarão quais as práticas que deram bons resultados e quais as que precisam ser melhoradas.

3.3 Transição para a vida adulta: jovens com Deficiência Intelectual no Ensino Superior

A conclusão do Ensino Médio é uma experiência emocionante e simultaneamente tensa, por ser uma etapa decisiva de vida (LICHTENSTEIN, 1998). Escolhas para o futuro quanto a cursos e escolha profissional deixam insegura a maioria dos jovens e seus familiares. Quando se trata de um jovem com DI, a insegurança é maior, pois os pais não veem muitas possibilidades e oportunidades de continuidade, uma vez que a universidade não é promovida como viável a esse grupo.

Jovens com deficiência enfrentam mais dificuldades para realização de estudos em nível superior quando comparados com jovens sem deficiência. A proposta de inclusão no contexto do Ensino Superior para jovens com DI tem expandido, e as universidades americanas estão oferecendo serviços de transição para a vida adulta a jovens com idade entre 18 e 26 anos em programas com dois a quatro anos em *campus* universitário ou em outros ambientes comunitários (HALL; KLEINERT; KEARNS, 2000; GRIGAL; NEUBERT; MOON, 2001; NEUBERT; MOON, 2006).

Segundo Pierangelo e Crane (1997), o número de programas de Ensino Superior para estudantes com deficiência aumentou mais de 90% após os anos de 1990 nos Estados Unidos. No entanto, a maioria dos programas de nível superior e da literatura na área centra-se em indivíduos com dificuldades de aprendizagem, deficiências físicas ou sensoriais e transtornos de déficit de atenção (SITLINGTON; CLARK; KOLSTOE, 2000). A integração em nível universitário para estudantes com DI tem sido mais recente, apesar de o *Council for Exceptional Children* (1995) afirmar que jovens com DI, com deficiência moderada a grave, deveriam se formar com seus pares e continuar suas atividades de nível superior ajustados com o *campus* universitário (SMITH; PUCCINI, 1995; NEUBERT; MOON; GRIGAL; REDD, 2001).

Hart et al. (2006) enfatizaram a necessidade de mudança oportunizando aos jovens com DI participarem de programa de transição para a vida ativa no Ensino Superior e ponderaram sobre os benefícios de alunos com e sem DI participarem desse momento tão especial da vida dos jovens. Essa valorização é expressa por Grigal e Hart (2010), ao afirmarem que há evidências consideráveis de que os alunos com DI, assim como os alunos sem deficiências, podem se

beneficiar da faculdade, uma vez que ambos os grupos de alunos podem adquirir habilidades acadêmicas, pessoal, emprego, independência, autodefesa e autoconfiança. No entanto, para os alunos com DI esse crescimento vai além, uma vez que ele se reflete também no aumento da autoestima quando eles começam a se perceber mais semelhantes do que diferentes de seus colegas sem deficiência.

As políticas de inclusão nos Estados Unidos têm avançado no processo e proposto a abertura de portas das universidades para a formação de pessoas com DI. Tyre (2006) aponta grande evolução de programas em ambientes universitários para jovens com DI. No ano de 2001, havia 15 desses programas, passando para 115 programas em 2006. A tendência nacional foi ganhando força para oferecer mais programas de educação de nível superior aos indivíduos com DI. Segundo estudos realizados por Hart e Weir (2010), 41 estados ofereciam uma gama de experiências de nível superior difundida em 250 escolas técnicas, faculdades comunitárias e universidades. Alguns programas já existiam havia 35 anos, porém a maioria teve a sua origem na última década. Rumrill (2011) atribui esse crescimento gradativo a uma maior consciência das Instituições de Ensino Superior (IES) em relação ao direito e necessidade de os alunos com DI participarem do Ensino Superior.

Um fato que por algum tempo apresentou-se como elemento dificultador no processo de entrada do jovem com DI no Ensino Superior foi a ausência de um diploma de Ensino Médio, impedindo-o de matricular-se na faculdade ou de se inscrever em programas de transição em ambiente universitário.

Segundo Hart et al. (2004), as primeiras pesquisas mostraram que, apesar de esforço para proporcionar uma transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, apenas 15% dos alunos de Educação Especial aderiram a essa proposta. Os alunos com maior frequência passavam de programas segregados de Ensino Médio para programas segregados de adultos. No entanto, as tendências estatísticas recentes indicaram melhoria nesse processo, com aumento de acesso dos jovens com DI em programas no Ensino Superior (GRIGAL; HART, 2010). Esses jovens desejavam romper com as limitações impostas pela sociedade com base em velhos paradigmas, percepções e estereótipos. Eles acessam as universidades em busca de programas que contribuam para seu desenvolvimento e inclusão na sociedade. Leis foram promulgadas para melhorar as taxas de sucesso dos jovens com DI por meio do aumento de oportunidades.

As opções de Educação Superior em faculdades e universidades nos EUA variam muito em apoio e serviços prestados aos alunos com DI. Apesar das suas muitas variações, programas de

nível superior podem ser descritos por três grandes categorias. Esses agrupamentos descritivos são apresentados a seguir em maior detalhe e na ordem de prevalência (GRIGAL; HART, 2010; HART; GRIGAL; SAX; MARTINEZ; WILL, 2006):

(a) **apoio individual inclusivo**: os alunos recebem serviços centrados em si mesmos, junto com seus pares sem DI (técnico-educacionais, tutorias, tecnologia, suportes naturais) em cursos universitários, programas com certificação e/ou programas de graduação para crédito. Experiência plenamente inclusiva;

(b) **mistos ou híbridos**: os alunos participam de atividades sociais e classes acadêmicas com alunos sem deficiência e também participam de aulas com outros alunos com deficiência (classes de habilidades para vida ou de transição). Este modelo permite aos alunos uma experiência dentro e fora do *campus*. A maioria dos programas de Educação Superior nos EUA se encaixa nesta categoria; e

(c) **substancialmente separados**: os alunos participam apenas das aulas com outros alunos com deficiência (habilidades para a vida e transição). Os alunos podem ter oportunidade de participar de atividades sociais no *campus* e podem ser oferecidas experiências profissionais dentro e fora do *campus*. Esse modelo segrega os alunos com DI totalmente das experiências da faculdade, pois são exclusivamente separados.

A intenção desses programas de transição para a vida adulta de jovens com DI em ambiente universitário tem o objetivo exatamente de preparar esses alunos para assumirem papéis como adultos, a fim de que estabeleçam relações pessoais e sociais que lhes permitam participar ativamente e de forma independente na comunidade, na escolha e exercício de uma profissão e ajudar a definir a sua qualidade de vida. Muitas instituições de Ensino Superior têm crescido e compartilhado a convicção de que o fato de esses jovens com DI terem acesso à educação de nível superior leva a oportunidades de emprego e vida independente (ZAFFT et al., 2004).

Para satisfazer os desejos e metas dos jovens com DI para transição à vida adulta em ambiente universitário, as IES têm de considerar alguns pontos essenciais (WEIR et al., 2013). São eles:

- Enriquecimento acadêmico, oportunizando a ampliação do seu conhecimento intelectual e acadêmico, o que influenciará em suas aprendizagens ao longo da vida;
- Promoção de habilidades de vida independente e autodefesa;

- Experiências de trabalho integrado e habilidades profissionais que levam a um emprego remunerado;
- Socialização em ambiente universitário por meio de participação de atividades recreativas e sociais.

Ao pensar em uma proposta de transição para jovens com DI em ambiente universitário, não é suficiente uma vaga, mas se faz necessário o uso de instrumentos avaliativos para localizar as suas necessidades, tipos e tempo de apoio a fim de promover mudanças no seu repertório de conhecimentos. Tanto a avaliação quanto a proposta educacional para esses alunos devem levar em conta quatro elementos fundamentais: enriquecimento acadêmico, oportunidade para o desenvolvimento profissional, vida independente e autodeterminação e vida universitária.

3.3.1 Enriquecimento acadêmico

A escola tem sido vista por séculos como responsável pelo sucesso dos indivíduos na sociedade, porém em muitos contextos tem sido um veículo de fracasso devido à sua indiferença com as diferenças. Segundo Perrenoud (2005, p. 105), “[...] os estudantes são diferentes, convém propor-lhes situações de aprendizagem diferentes, não só às vezes, mas sempre que isso for pertinente”. Essa forma de ponderar a aprendizagem estimula professores a elaborarem propostas que contribuam com a superação das diferenças de alunos públicos-alvos da Educação Especial, mais especificamente aprendizes com DI.

A participação de um jovem com DI em sala de aula do Ensino Superior requer que professores e colegas:

[...] oportunizem o máximo de estimulações positivas, de interações verbais, lúdicas, um permanente despertar da curiosidade, motivação e participação na ação, expressão de seus próprios sentimentos e criação de situações em que o indivíduo possa esforçar-se, socializar-se, sentir prazer na compreensão e na descoberta e, sobretudo, possa comover-se, maravilhar-se e usufruir da felicidade da convivência (PIRES, 2006, p. 50).

O convívio social é um elemento que contribui para o processo de aprendizagem principalmente dos jovens com DI, pois eles necessitam construir vínculos interpessoais com amigos e colegas da universidade denominados pares. Fior e Mercuri (2003) valorizam as relações entre os alunos com o objetivo de trabalharem os conteúdos acadêmicos por meio de atividades de

monitorias e estudo em grupo, uma vez que estas geram mudanças positivas. No processo acadêmico de alunos com DI no Ensino Superior, há necessidade de acompanhamento próximo, e isso é possível por meio de tutores, que são seus pares. É necessário conscientizar alunos com DI e sem DI de que pertencem à mesma sala. Os estudantes com DI podem ser diferentes dos outros estudantes, mas com ajuda eles serão beneficiados e a classe também.

Yazbeck, Mcvilly e Parmenter (2004) desenvolveram um estudo a fim de verificar atitudes em relação a alunos com DI, e o resultado mostrou que pessoas mais jovens têm atitudes mais positivas sobre a inclusão com esse grupo de alunos e estão a caminho de uma sociedade mais inclusiva. Esse fato confirma a importância de jovens sem DI que estão no Ensino Superior auxiliarem no processo de mediação com os jovens com DI. Esses autores relataram que os grupos etários mais jovens demonstram maior apoio à integração social e têm menos crenças depreciativas sobre as pessoas com DI.

Griffin et al. (2012) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de avaliar as atitudes dos estudantes universitários em relação à inclusão de alunos com DI nas aulas do Ensino Superior. Participaram desse estudo 256 estudantes universitários. No geral, estes demonstraram atitudes positivas. Os pesquisadores observaram que os estudantes do sexo feminino demonstraram atitudes mais positivas em relação aos alunos com DI e sua inclusão no Ensino Superior do que os alunos do sexo masculino. Além disso, os colegas relataram maior nível de conforto e benefícios pessoais associados à inclusão na relação com estudantes com DI que tinham capacidades mais elevadas, e estavam mais dispostos a interagir com eles no *campus*. Os pesquisadores concluíram que esses resultados oferecem evidências da aceitabilidade social e viabilidade dos programas para jovens com DI no Ensino Superior entre a população geral de estudantes universitários.

Segundo Mendes (2004), os jovens com DI que lutam pela educação de nível superior são aqueles que no Ensino Básico tiveram uma educação adequada e receberam apoio em ambiente rico em aprendizagem. Os apoios são necessários para que o aluno tenha um bom desempenho tanto na escola quanto no trabalho e na vida social, para ir à luta em busca dos seus interesses e capacidades.

São muitos os benefícios que jovens com DI têm ao ingressar em um programa de educação de nível superior, como desenvolvimento de um padrão para a aprendizagem ao longo da vida, aumento da sua qualidade de vida, melhores opções de emprego e desenvolvimento em espaços sociais (STODDEN; WHELLEY, 2004). Em um processo de transição para a vida adulta em

ambiente universitário, o jovem é ouvido em suas necessidades, interesses e habilidades em áreas funcionais, profissionais e currículo acadêmico.

3.3.2 Oportunidades para o desempenho profissional

O trabalho é um elemento central na vida do ser humano e também no processo de transição para a vida adulta de jovens com DI. Muitos jovens com DI com frequência são excluídos do mercado de trabalho pelo fato de professores, pais, empregadores e público em geral subestimarem suas capacidades (CHAMBERS; HUGHES; CARTER, 2004). A literatura destaca que os jovens com DI, quando comparados com os pares sem DI, têm empregos menos qualificados, recebem menos pelo exercício das mesmas funções e têm menos trabalhos que envolvem competências interpessoais (RICHARDSON; KOLLER, 1996).

Para que os jovens com DI ofereçam a tão esperada qualidade no desempenho de uma função, faz-se necessária orientação profissional adequada. A orientação profissional em um contexto educacional associado ao mercado de trabalho tem sido um preditor de maiores conquistas de emprego para jovens com DI.

Zafft et al. (2004) desenvolveram um estudo com o objetivo de analisar os resultados de chances de conquista de emprego significativo para alunos com DI que participaram de qualquer tipo de educação pós-secundária. Foi um estudo coorte combinado de acompanhamento realizado com 40 jovens com DI significativa, sendo que 20 deles participaram de educação de nível superior e 20 não, no entanto todos os alunos participaram de programas de “Habilidades para a vida”. Para o primeiro grupo foram desenvolvidas parcerias com escolas urbanas e suas faculdades locais, objetivando melhorar os resultados dos estudantes com DI ao melhorar o acesso a opções de Educação Superior, tradicionalmente indisponível para eles.

O projeto foi concebido em torno de “práticas promissoras” semelhantes às descritas pelo *National Transition Alliance* (KOLLER; CHAPMAN, 1999). As metodologias usadas foram práticas centradas no aluno e mapeamentos que contribuiriam na elaboração de serviços individuais de apoio, identificando os pontos fortes e preferências de cada aluno. Para o segundo grupo, que trabalhou o ensino profissional segregado, não houve ajuste nem opção de escolha de emprego. As experiências de trabalho já estavam estabelecidas. A pesquisa revelou que os alunos com DI que participaram de algum tipo de experiência de nível superior foram mais propensos a obter melhores empregos, precisaram de menos apoio e recebiam salários mais elevados. Esses

resultados mostraram uma ligação clara entre a Educação Superior e resultados positivos no emprego.

A educação de nível superior é um espaço que contribui com o desenvolvimento em vários aspectos da vida do aluno com DI. Estudos mostraram a importância desse nível acadêmico para que o aluno adquira habilidades a fim de competir no mercado de trabalho e estar condizente com a economia atual, com a conquista de melhores salários e também com o desenvolvimento acadêmico e social a partir das interações com os colegas da mesma idade (HART et al., 2004; NEUBERT et al., 2004; ZAFF; HART; ZIMBRICH, 2004). Richard Kazis (2001) comentou que o verdadeiro teste de um programa da escola para o trabalho é o lugar aos quais os alunos vão depois que saem dos programas.

Butcher e Wilton (2008) lembram que muitos espaços que dizem ter uma proposta de transição para o mercado de trabalho (orientação profissional e emprego apoiado) não o são de fato, pois os jovens passam muito tempo sem oportunidades de desenvolvimento e de experiências em ambiente natural. Muitos pesquisadores apresentaram alguns princípios fundamentais em um programa de transição no Ensino Superior que contribuem para a promoção do emprego e da participação ativa na vida da comunidade (MOON et al., 1990; KOHLER et al., 1994; FALVEY; GAGE; ESHLILIAN, 1995; MCDONNELL; MATHOT-BUCKNER; FERGUSON, 1996; SITLINGTON; NEUBERT; LECONTE, 1997). São eles:

- Compreensão dos recursos disponíveis da comunidade local por meio de análise ecológica;
- Desenvolvimento de Planejamento Centrado na Pessoa ouvindo as preferências e interesses dos estudantes e necessidades dos pais;
- Estabelecimento de vínculos com instituições e agências de emprego fora do sistema escolar que possam apoiar os alunos;
- Oferecimento de ensino acadêmico, programas de desenvolvimento das habilidades sociais e vocacionais que conduzam ao emprego competitivo ou apoiado; e
- Desenvolvimento de programas que equilibrem a formação profissional inclusiva por meio de programas sociais e acadêmicos apropriados em termos de idade.

Segundo a Agência Europeia (2002), a taxa de desemprego entre pessoas com deficiência é duas ou três vezes superior à das que não possuem deficiência. Dados de diferentes países da União Europeia apontaram que a maior parte das pessoas com DI não tem oportunidade de conseguir o primeiro emprego. Ela também alerta para a necessidade de uma política ativa que

promova um aumento de oferta para esse grupo de pessoas e acrescenta a importância de uma formação mais adequada e ajustada às atuais exigências do mercado de trabalho.

Oliveira (2012) realizou um estudo intitulado “Transição para a Vida Adulta – Inclusão de Pessoas Portadoras de Deficiência no Mercado de Trabalho”, que teve como objetivo conhecer a receptividade dos empresários portugueses no que concerne à inclusão profissional das pessoas com deficiência, incluindo as com DI, e a ligação das instituições de ensino com o mercado de trabalho no processo de transição. Os dados foram coletados por meio de um questionário. Participaram dessa pesquisa 47 empresas de diferentes áreas.

A pesquisa evidenciou: que a porcentagem de pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho era muito baixa; que os empresários apresentaram primazia na contratação de pessoas com deficiência física, seguidas de pessoas com deficiência auditiva e visual, sendo que o menor interesse estava nas pessoas com DI; havia muitos obstáculos na inclusão profissional das pessoas com deficiência pela indisponibilidade das empresas, mesmo estando estas cientes da necessidade da integração laboral e social; que as instituições educacionais e serviços especializados em formar pessoas com deficiência e empresas deveriam alargar seus horizontes e relações para aumentar e potencializar ao máximo o melhor que existe em cada uma dessas pessoas; e que a Lei de Cotas influenciava a contratação de funcionários com deficiência.

Assim, há necessidade de ampliar a relação da universidade com as empresas e melhorar a formação de jovens com DI para aumentar suas possibilidades no mercado de trabalho. A formação profissional desses jovens não está, na maior parte das vezes, relacionada com as práticas reais de emprego, pois acontecem em espaços segregados e qualificando-os para o desempenho de profissões simples. Oliveira (2012) esclarece que hoje há um novo olhar para a orientação profissional, o de preparar esses indivíduos para terem uma imagem adequada de si próprios e de conhecer o seu papel no mundo, quanto ao estudo e às profissões, a fim de que eles possam tomar decisões com perspectivas de êxito pessoal e profissional.

O progresso social dentro de uma aptidão profissional só é possível quando instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, reconhecerem o seu papel de formadores e de fornecedores de oportunidades para jovens com DI conquistarem seu espaço no mercado de trabalho (AFONSO, 2005).

O jovem com DI necessita de ferramentas adequadas para se preparar e assumir uma profissão. Oliveira (2012, p. 25) apresenta, nesse processo, três percursos fundamentais:

- Avaliação vocacional: atividades destinadas a delinear capacidades, motivações, aptidões do indivíduo e possibilidades de formação;
- Orientação profissional: processo de preparação para a formação profissional mediante as oportunidades, motivações e aptidões;
- Desenvolvimento de parcerias: trabalho em colaboração entre a escola e outro tipo de comunidades educativas e/ou profissionais (centros de formação, centros vocacionais, empresas, entre outros).

Para que a relação sujeito-trabalho ocupe um lugar central no projeto de vida de cada pessoa com DI, deve-se pensar na orientação profissional em espaço educacional como apoio sistemático na construção de projetos de vida, a fim de que seja dada a todos a oportunidade de, em qualquer período da sua trajetória educativa ou profissional, explorarem e (re)direcionarem a relação com o mundo.

Mithaug (1994) ressalta a importância da identificação de elementos e capacidades necessários para alcançar a equidade e excelência de alunos com DI, por meio de programas acadêmicos que visem a preparação para o trabalho e enaltecem a metodologia de resolução de problemas associadas a configurações da comunidade em ambientes de aprendizagem visando melhores resultados. Também apresenta a necessidade de que esses programas sejam focados nos indivíduos atendendo a seus interesses, habilidades e necessidades por meio de estágios com maior prazo de atuação.

3.3.3 Vida independente e autodeterminação

A educação de nível superior tornou-se cada vez mais um pré-requisito importante para o desenvolvimento de independência na vida adulta. Wittenbur et al. (2009), em estudo realizado em 2000, verificaram que 78% dos alunos graduados no Ensino Médio entraram em algum tipo de Educação Superior, e apenas 37% de alunos com deficiência atingem esse patamar.

Programas de transição em nível superior para jovens com DI fornecem mais oportunidades para estes aprenderem sobre si mesmos, sobre os seus interesses, e adquirirem as habilidades necessárias para participarem de um emprego competitivo (RUSCH; WOLFE, 2008). Nesse processo, a autodeterminação é necessária, segundo Mithaug (1996), para uma vida independente, embora nem todos tenham a oportunidade ou capacidade de desenvolvê-la. Por isso

a importância de programas de nível superior que ofereçam meios de equalizar oportunidades e capacidades e reduzir as discrepâncias existentes. Acredita-se que por meio de experiências de aprendizagem de alta qualidade em ambiente universitário seja possível o desenvolvimento da autodeterminação do jovem com DI.

Autodeterminação refere-se a “agir como um agente causal primário na vida e fazer as escolhas e decisões na vida livre de interferências ou influências externas” (WEHMEYER, 1996, p. 24).

Os principais pesquisadores na área de autodeterminação apresentaram esse elemento como indispensável para melhor qualidade de vida do jovem com DI. Wehmeyer e Palmer (2003) desenvolveram uma pesquisa com 94 jovens com DI de um a três anos depois de saírem do Ensino Médio. O estudo foi desenvolvido em sete estados americanos para definir o nível de autodeterminação de cada jovem e quais os impactos que ela causaria nas principais áreas da vida desses alunos durante suas atividades em nível superior. Antes de sair do Ensino Médio, os alunos identificados com dificuldades de aprendizagem ou DI fizeram uma avaliação de autodeterminação. Após os resultados, foram divididos em dois grupos, de alto ou baixo nível de autodeterminação.

Os pesquisadores aplicaram então Escala de Autodeterminação ARC (é um autorrelato do estudante construído com base em um quadro de definição de autodeterminação, projetado para medir a autodeterminação de adolescentes com deficiência, em especial alunos com DI leve e dificuldades de aprendizagem) a ambos os grupos depois de saírem do Ensino Médio. Os resultados mostraram que os alunos que eram autodeterminados positivamente em uma área da vida, três anos depois de sair do Ensino Médio, apresentavam melhores resultados em todas as domínios, incluindo emprego, vida independente, melhor saúde e maior integração da comunidade.

Os profissionais, ao desenvolverem o planejamento de transição, devem fazê-lo a partir dos conhecimentos que o jovem com DI tem sobre si mesmo e o que ele acredita ser possível realizar. Deve-se levar em conta o anseio que o estudante tem para sua vida adulta. Todavia, as instituições de ensino funcionam como barreira para o desenvolvimento da autodeterminação nesses jovens.

Segundo Thoma et al. (2001), na maioria das vezes os estudantes não são convidados a participar de reuniões de planejamento para programar o processo de transição, o que os impede de escolherem seus objetivos e metas. A fim de mudar esse *status quo*, deve-se desenvolver:

- Um ensino dialogado com a finalidade de orientar os alunos a participarem ativamente da elaboração do seu currículo, visando ao delineamento de métodos de aprendizagem para que posteriormente possam perceber seus progressos.
- Processo de letramento crítico por meio do qual são ensinadas aos alunos habilidades de autodefesa e são fornecidas oportunidades de usar essas habilidades.
- Planejamentos de Ensino Individual oferecendo oportunidade aos estudantes de participarem das reuniões do planejamento individual de ensino e dar voz às suas perspectivas para a vida adulta.
- Suporte comportamental positivo para prover oportunidade de ouvir as mensagens que os alunos comunicam por meio de seus comportamentos desafiadores.
- Planejamento Centrado na Pessoa, de maneira que os alunos e as famílias possam ter a mesma oportunidade de participação em igualdade com os demais membros da equipe do planejamento profissional.

O Planejamento Centrado na Pessoa oportuniza importantes mudanças no planejamento de transição para a vida adulta e facilita o processo, uma vez que auxilia o estudante em suas escolhas. Não é um procedimento novo, mas está disponível há mais de 20 anos nos Estados Unidos, contudo ele não tem sido uma realidade quanto à sua adoção em todo o País. Thoma et al. (2001) realizaram um estudo com o objetivo de determinar o que os educadores de Educação Especial sabiam e quais estratégias comuns de apoio utilizavam com os alunos para desenvolverem a autodeterminação de alunos com DI no processo de transição. Como resultado, percebeu-se o pouco conhecimento que os professores tinham sobre os processos de Planejamento Centrado na Pessoa.

3.3.4 Vida universitária

A socialização dos alunos com DI que participam de programas de transição para a vida adulta no Ensino Superior é fator prioritário para o desenvolvimento geral desses estudantes. Essa área abrange uma ampla gama de atividades de transição que inclui: recreação e atividades de lazer no *campus*, relações sociais, amizades e relações afetivas. Lehman et al. (2000) enfatizam a essencialidade desse envolvimento do jovem com DI com seus pares para se tornar um adulto feliz e de sucesso. Muitas vezes, esse domínio não é reconhecido e, portanto, não é dada a ele a atenção suficiente.

Vivenciar experiências da vida universitária pode resultar em vários benefícios, o que inclui: (a) o aumento da autoestima e confiança; (b) o desenvolvimento de habilidades sociais tais como tomar decisões e facilidade de conhecer novas pessoas; (c) desenvolvimento de um forte senso de autoidentidade; e (d) expectativas de carreira.

Para que o jovem com DI tenha uma vida plena na comunidade da qual faz parte, é necessário que as habilidades que envolvem sua vida social sejam ensinadas e desenvolvidas por meio de práticas inclusivas no contexto escolar (STODDEN; WHELLEY, 2004).

3.4 Transição para a vida adulta de estudantes com DI em ambiente universitário no Brasil

O modelo de educação inclusiva no século atual tem ocupado lugar de destaque no cenário mundial. A transformação desse modelo em prática tem se mostrado tarefa desafiadora nas diferentes instituições, pois muitas práticas produzem questões concretas que não se encontram em manuais, livros nem diretrizes (FERRARI; SEKKEL, 2007). O Brasil encontra-se inserido nessa luta buscando oferecer melhores condições para crianças e jovens públicos-alvos da Educação Especial, e como resultado esses alunos estão chegando ao Ensino Superior. Essa mudança tem criado situações complexas e com dificuldade de serem incluídas nas pautas das discussões institucionais.

A criação e implementação de universidades no Brasil foi tardia. Somente em 1920, surgiu a primeira, no Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000). A partir do final da década de 50, cursar a universidade era sinônimo de prestígio para parcela da classe média brasileira. Para esse grupo, as pessoas nesse nível de ensino alcançavam um conhecimento específico e possibilidade de uma situação profissional com melhor remuneração e valorização graças ao diploma de nível superior (FERRARI; SEKKEL, 2007).

Hoje, com a democratização do ensino, a inquietação é proporcionar a todos o acesso ao nível superior, indistintamente. O Brasil, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), se dispôs a organizar um sistema educacional inclusivo, todavia grande parte dos alunos (prioritariamente os com DI) permaneceu em ambientes de ensino segregados. Ainda há muitas controvérsias em relação às transformações efetuadas na educação brasileira rumo a uma educação inclusiva. Quanto mais elevado o nível educacional, mais escassas e complexas são as discussões e estudos sobre as práticas inclusivas, e quando elas acontecem, são voltadas para inclusão social (MOEHLECKE, 2004; SILVA, 2006).

Castro (2011) realizou um estudo com o objetivo de identificar ações e iniciativas em universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência. A base quantitativa da pesquisa foram os dados do Censo de Educação Superior 2007 (BRASIL, 2009). A pesquisadora optou por analisar as universidades públicas que tinham mais de 20 alunos com deficiência matriculados. Das 96 universidades públicas, 15 se enquadraram no critério estabelecido, e destas, 13 aceitaram participar e 9 responderam ao instrumento de coleta de informações.

O número geral de alunos com algum tipo de deficiência no Ensino Superior era de 6.460, e nesse total estavam incluídos os alunos com DI. Os tipos de deficiência em destaque nas instituições de Ensino Superior eram a física (2.477 alunos) seguida da visual (1.969 alunos). Entre as deficiências com menor número, estavam os alunos com DI (131 alunos). Das 13 universidades que participaram, o maior número de alunos também tinha deficiência física (268 alunos), sendo que apenas 20 alunos tinham DI e estavam distribuídos em apenas 4 universidades.

Os participantes do estudo foram reitores ou administradores, coordenadores de Núcleo de Seleção/Vestibular/Processo Seletivo da instituição, coordenadores do Núcleo de Serviços ou Programas de Atendimento Especializado aos Alunos com Deficiência e alunos com deficiência indicados pelos coordenadores de Serviços de Apoio ou Reitores. Dos alunos indicados, 30 aceitaram participar do estudo, com idade que variou entre 20 e 40 anos, sendo 15 alunos com deficiência visual, 11 alunos com deficiência física, 3 alunos com deficiência auditiva e somente 1 com DI. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, entrevista e observação.

Os resultados mostraram a existência de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Essas barreiras dificultavam tanto o acesso dos alunos à instituição quanto sua permanência nela. Tanto os profissionais quanto os alunos referiram-se mais às necessidades relativas aos alunos com deficiência física, visual e auditiva, e parecia não existir uma preocupação com aqueles estudantes com DI, possivelmente devido ao número inexpressivo desses estudantes no Ensino Superior.

Alguns diferenciais também foram percebidos, entre eles um trabalho citado por um aluno com DI e um serviço de apoio na organização e no atendimento dos conteúdos como estratégia no processo de ensino aprendizagem no contexto do Ensino Superior. Foi perceptível a intenção que a referida universidade teve em garantir aos alunos apoio especializado e uma prática pedagógica adequada. Assim sendo, as universidades vêm desenvolvendo ações, porém estas ainda não são suficientes para o ingresso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência,

principalmente os com DI. Necessita-se de mais alternativas para atender adequadamente esses alunos.

A aprovação em um exame de vestibular não garante a permanência do aluno com DI neste nível de ensino, tampouco garante a sua participação como sujeito ativo na sociedade. Há necessidade de propostas que garantam possibilidades de permanência na Universidade. Os programas de transição para a vida adulta de jovens com DI em ambiente universitário apresentam-se como boa opção para esse grupo.

A inclusão é um “[...] movimento de resistência contra a exclusão social, que historicamente vem afetando grupos minoritários, caracterizado por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade” (MENDES, 2002, p. 61).

Os jovens com DI têm sido um grupo minoritário e não visto, uma vez que tanto profissionais quanto pais têm a tendência de observar somente a complexidade do Ensino Superior, sem muitas vezes vislumbrar possibilidades para eles. Apesar de no Brasil não haver uma política clara de transição para a vida adulta de jovens com DI no nível superior, percebem-se algumas iniciativas com a intenção de propiciar a eles preparo para o trabalho e, conseqüentemente, proporcionar-lhes qualidade de vida.

Campos (2006) desenvolveu um estudo com o objetivo de analisar os efeitos de um programa de habilidades sociais para o trabalho com indivíduos com DI em situação natural de trabalho. Participaram desse estudo 3 pessoas com DI, sendo 1 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idade que variou entre 21 e 36 anos. Para efetivação do estudo empregou-se um delineamento experimental de múltiplas sondagens. A qualidade do desempenho das habilidades sociais-alvo foi avaliada a partir de um protocolo para registro de nível de qualidade do desempenho de habilidades sociais ao longo do delineamento experimental. Os resultados indicaram que houve um aumento gradual por parte dos participantes na qualidade do desempenho de determinadas habilidades sociais, tais como: fazer pergunta sobre algo, oferecer e solicitar ajuda e falar sobre as necessidades pessoais. Esses aspectos foram desenvolvidos com os participantes e seus colegas de trabalho em ambiente natural.

Deve-se considerar a importância da formação dos jovens com DI não somente para o trabalho, mas para que eles tenham uma identidade própria, que sejam valorizados diante de uma sociedade que os estigmatiza. Em um processo de transição para a vida adulta de jovens com DI em ambiente natural, não se pode excluir a sua preparação vocacional acompanhada de práticas

em ambiente naturais para melhorar sua qualidade de atuação na inserção no mercado de trabalho. Anache (1996) realizou estudos sobre a formação de alunos com DI e sua colocação em espaços de trabalho compatíveis, e verificou que nem sempre isso acontece. Como consequência, muitos desses jovens buscam alternativas que são inapropriadas para sua independência financeira. O preparo dos jovens em ambiente natural contribui para melhor adequação desses indivíduos ao trabalho, minimizando barreiras.

3.5 Conhecendo um programa no Ensino Superior para estudantes com DI

Frequentar uma faculdade pode ser experiência que contribui positivamente para muitos jovens, levando-os à independência e maiores oportunidades profissionais. Essa experiência se expandiu com o surgimento de programas específicos para alunos com DI em ambiente universitário, e tem sido uma realidade cada vez maior nos dez últimos anos nos Estados Unidos. Dos muitos e variados programas nesse país, Winter (2010) cita algumas instituições de nível superior que oferecem esse tipo de programa na perspectiva de apoio individual inclusivo: *Next Steps* (Vanderbilt University Nashville, TN); *Horizons School Birmingham* (Alabama); *Pathway – UCLA Extension* (Los Angeles, CA); *Chapel Haven Reach* (New Haven, CT); *Kennesaw State University Kennesaw* (Georgia); *Elmhurst Life Skills Academy Elmhurst* (Illinois); *Pace Program – National – Louis University Skokie* (Illinois); *Reach Program – University of Iowa Iowa City* (Iowa); *Strive u Program – University of Southern Maine South Portland* (Maine); *Learning Opportunities Program – Mount Ida College Newton* (Massachusetts); *Shepherds College Union Grove* (Wisconsin). Todavia, alerta para possíveis diferenças entre elas.

A duração desses programas é de dois anos, mas alguns chegam a três anos e oferecem experiências educacionais, sociais e profissionais, atendendo às necessidades individuais desses alunos, os quais participam de diferentes atividades das universidades que os levam à independência e a maiores oportunidades na sociedade. Os candidatos a esses cursos devem ter concluído o Ensino Médio com idade entre 18 e 26 anos, bem como ter faixa etária que corresponda ao período de transição para a vida adulta. Além desses critérios, cada curso tem seus instrumentos específicos para avaliar aqueles que desejam participar dessas propostas.

Dos programas acima citados, o *Next Steps at Vanderbilt University Nashville, TN*, foi analisado detalhadamente, uma vez que a inclusão social e acadêmica ali é uma realidade. Ele foi o primeiro programa de educação em ambiente universitário para indivíduos com DI no estado do

Tennessee, EUA. Sua missão é de proporcionar uma experiência de aprendizado transformacional, dentro de um cenário educacional inclusivo, para jovens universitários adultos com DI. O programa é de dois anos e pautado em programa de estudo individualizado, que oportuniza o enriquecimento educacional e amplia as habilidades sociais e formação profissional. O foco não é somente acadêmico. Eles têm oportunidade de aprender sobre as outras pessoas e sobretudo sobre si mesmos.

O *Next Steps Program* tem uma preocupação com a formação total de seus alunos visando alcançarem os benefícios necessários para seu desenvolvimento e obterem melhor qualidade de vida. Para o alcance de tais objetivos, a equipe pedagógica, pais e alunos elaboram conjuntamente contratos individuais visando a uma melhor qualidade de aprendizagem dos alunos. Neles, são detalhadas as atribuições e expectativas para as disciplinas escolhidas. A cada semestre, o aluno escolhe uma disciplina de um curso universitário que será frequentado juntamente com os demais alunos. As experiências educacionais contribuem para que os alunos nutram o desejo de buscar conhecimentos em ambientes ricos de aprendizagem. Para isso, além do auxílio dos professores, os alunos recebem apoio de mentores acadêmicos, alunos voluntários que os ajudam a alcançar os benefícios necessários para o seu desenvolvimento.

Esse mentor acadêmico, denominado embaixador, é um aluno voluntário da Vanderbilt comprometido em estabelecer um relacionamento forte com um estudante com DI do *Next Steps Program*. Qualquer aluno Vanderbilt pode ser um mentor acadêmico, porém deve ser responsável e ter um forte desejo de ajudar outros a adquirirem seu potencial total. Eles contribuem com duas a quatro horas por semana de acordo com a possibilidade de cada estudante.

Os embaixadores ajudam os alunos *Next Steps* com: (a) Tarefas acadêmicas, sendo um mentor para cada aluno; (b) Habilidades para a vida diária, ajudando os alunos em sua organização para desenvolverem melhor seus compromissos; (c) Habilidades sociais, tais como almoçarem juntos, fazerem exercícios físicos ou irem a um evento de esporte do *campus* juntos; e (d) Capacitação profissional, tal como apoio no trabalho em locais de estágio.

O *Next Steps Vanderbilt* tem preocupação com o desenvolvimento das habilidades de vida independente e autodeterminação em pequenos grupos e individualmente com o apoio dos embaixadores, professores e amigos. As aulas incentivam os alunos e proporcionam condições para suas vivências. Estes desenvolvem práticas de culinária e tarefas de limpeza e também participam de programas de alimentação saudável estabelecendo metas pessoais de saúde, sendo

o seu progresso monitorado por meio de registros semanais. Eles também recebem treinamentos de viagens, a fim de usarem o transporte público e locomoção no *campus*.

Há uma preocupação com a exploração da carreira e formação profissional partindo do interesse e planos desenvolvidos. O aluno tem oportunidade de aprender sobre áreas profissionais com atividades guiadas em computadores e *internet*. Todos os alunos participam de vários estágios com a finalidade de refinar seus objetivos de carreira e adquirir habilidades de emprego. Também há parceria de colaboração com a *Nashville Tennessee Technology Center*, permitindo assim que os estudantes interessados possam participar de treinamentos mais específicos em ambiente natural. Fato importante é que os alunos que participam deste programa recebem, no final dos dois anos de curso, um certificado na área tecnológica desenvolvida. A maior pretensão do programa é que seus alunos sejam contratados em empregos remunerados ainda durante o curso. Eles recebem apoio na procura de emprego, na elaboração do currículo e nas aplicações e técnicas de entrevista.

Um dos objetivos do *Next Steps Program Vanderbilt* é o envolvimento de seus alunos em todos os aspectos de uma experiência no Ensino Superior. Além de cursar uma disciplina a cada semestre, eles alimentam-se no restaurante, exercitam-se no centro de lazer do *campus*, além de participarem de eventos esportivos e de organizações ao lado de outros estudantes. A amizade dos alunos embaixadores é a base para a ampliação de oportunidades sociais na vida universitária.

As habilidades sociais são um elemento crítico para o sucesso de todos os adultos. Os pais também são envolvidos a fim de desenvolverem um papel significativo de apoio para reforçar esta habilidade desenvolvida no ambiente universitário.

O Ensino Superior com uma proposta inclusiva desempenha um papel importante no processo de transição para a vida adulta de jovens com DI ao buscar o desenvolvimento de competências pessoais de autonomia em nível acadêmico e profissional. O processo de transição em ambiente universitário está relacionado a um ciclo de vida importante para esses jovens, uma vez que pode contribuir para melhor qualidade de vida. Conforme citado na Declaração de Salamanca (1994): “proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais de comunicação da vida adulta”, e todos podem contribuir para um melhor futuro desses jovens, tendo em vista a preparação de cada um para uma vida ativa.

Em um processo de inclusão no Ensino Superior, todos os envolvidos no processo são beneficiados. Conviver com a diversidade humana favorece novas relações e experiências

fundamentais para a formação do ser humano e no desenvolvimento dos professores, profissionais e alunos, ampliando neles a compreensão dos conceitos de justiça e direito (LIMA, 2007). Portanto, programas de transição para jovens com DI no Ensino Superior podem ser uma alternativa para ingresso e permanência nesse nível de ensino, proposta deste estudo.

4 MÉTODO

A metodologia utilizada neste estudo foi caracterizada como pesquisa experimental por manipular diretamente as variáveis relacionadas com o objeto de estudo. Segundo Sampaio et al. (2008), o delineamento experimental é parte desse tipo de pesquisa e envolve duas condições básicas: condição de controle, ou Linha de Base, e condição experimental. Na primeira condição, a variável independente não está presente, e na segunda avaliam-se os efeitos da variável independente sobre a variável dependente. Nesse contexto, encontra-se o delineamento de sujeito único, que tem como característica tratar os sujeitos individualmente quando expostos a algumas condições que são mensuradas repetidamente para verificar os desempenhos (GAST, 2010).

Este estudo foi aplicado à realidade dos indivíduos pesquisados com a finalidade de controlar as variáveis dependentes, independentes e intervenientes. A utilização de delineamentos de sujeito único auxiliou a pesquisadora a planejar em quais momentos os participantes ou os comportamentos deveriam iniciar o período de intervenção. O delineamento AB e de Critério Móvel (GAST, 2010) foi o escolhido para o referido estudo a fim de possibilitar a inferência dos efeitos do programa.

4.1 Procedimentos éticos

Para a execução deste estudo e para fins de autorização, foi realizada uma explanação para os líderes responsáveis pela instituição eleita para ser o espaço de realização da pesquisa. O projeto de pesquisa foi aceito e acolhido pela instituição, visto ser coerente com a missão institucional.

A instituição ofereceu apoio logístico e de recursos humanos ao permitir que alunos e professores de diversos cursos pudessem atuar no Programa Próximos Passos (PPP) proporcionando, portanto, sua implementação e desenvolvimento.

Conforme as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996), esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos. A aprovação foi conferida pelo parecer número 508.209 e protocolo CAAE 25686813.3.0000.5504 (Anexo 1).

Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento de autorização para utilização das respostas, os participantes comprometeram-se com a pesquisa cientes, todavia, de que poderiam “se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa” (BRASIL, 1996, p. 5). Esse documento foi desenvolvido com base na

resolução 196/96 e foram assegurados aos participantes sigilo e privacidade quanto à sua identificação. Foi desenvolvido um TCLE para cada grupo de participante, respeitando as formas de participação e as características dos diferentes grupos dos partícipes (Apêndices 1, 2, 3 e 4).

4.2 Participantes

Foram convidados para este estudo quatro alunos com deficiência intelectual (DI), nove professores de disciplinas específicas, vinte e dois professores das salas regulares e trinta e dois mentores.

4.2.1 Alunos com deficiência intelectual

O PPP foi projetado para jovens com DI com idade entre dezoito e vinte e seis anos que concluíram seu curso de Ensino Médio e com um forte desejo de prosseguir seus estudos no Ensino Superior e aprender habilidades que lhes permitissem viver de forma mais independente. Para a implementação do projeto, inicialmente foram contatados pais que tinham seus filhos com DI no Ensino Médio a fim de apresentar-lhes as propostas do PPP e verificar aqueles que teriam interesse e preencheriam os critérios estipulados para participação.

Desse modo, para seleção dos alunos com DI foram utilizados critérios básicos para participação no programa, conforme expostos no Quadro 1.

Oito alunos com DI, que concluíram o Ensino Médio, foram entrevistados e indicados para se inscrever e participar do programa. Desses, quatro foram selecionados para participar do estudo (Quadro 2) por preencherem integralmente todos os critérios básicos (Quadro 1).

Quadro 1 – Critérios básicos para seleção de alunos candidatos a participarem do Programa Próximos Passos

CRITÉRIOS BÁSICOS	
Diagnóstico de DI	Deficiência caracterizada por limitações significativas tanto do funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo
Sobreviver com segurança	Movimentar-se sozinho no <i>campus</i>
Capacidade de escrever e ler	Nível do 3.º e 4.º Anos
Grande potencial em habilidades práticas	Aluno com potencial de superação nas habilidades práticas e capaz de se comunicar com os demais alunos e professores
Desejo de vida independente	Comportamento adaptável e responsável quando deixado sem supervisão
Ensino Médio	Ensino Médio concluído independentemente do aproveitamento. Registro satisfatório de frequência das escolas anteriores
Idade	18 a 26 anos

Fonte: Programa Próximos Passos

Quadro 2 – Caracterização dos alunos com DI participantes por gênero, idade e diagnóstico

IDENTIFICAÇÃO	GÊNERO	IDADE	DIAGNÓSTICO
A1	Feminino	18	Síndrome de Down Deficiência Intelectual Moderada
A2	Masculino	21	Síndrome de Down Deficiência Intelectual Moderada
A3	Feminino	22	Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor Deficiência Moderada
A4	Masculino	22	Síndrome de Silver Russel Deficiência Intelectual Moderada

Fonte: Base de dados da pesquisa

4.2.2 Professores do Programa Próximos Passos

O grupo de professores foi dividido em duas categorias: professores das disciplinas específicas (PDE) do Programa Próximos Passos e professores de disciplinas regulares (PDR) do Centro Universitário. Os PDE foram responsáveis pelas disciplinas específicas que faziam parte do programa com o objetivo de desenvolver as habilidades do comportamento adaptativo dos alunos com DI visando ao processo de transição para a vida adulta. Esses professores eram especialistas nas diferentes áreas do comportamento adaptativo: área conceitual, área de habilidades sociais e área de prática de vida diária. As aulas desses professores contavam com a participação de dois ou três alunos tutores, com o objetivo de interagir com os alunos com DI durante as aulas e atividades propostas.

Os PDR eram professores de disciplinas regulares dos diferentes cursos para todos os alunos. Essas disciplinas foram escolhidas pelo aluno com DI sob orientação da coordenação do PPP, do coordenador do curso escolhido e dos pais no momento do planejamento no início do semestre. Os quadros 3 e 4 apresentam a caracterização dos PDE e dos PDR por gênero, idade, disciplina e alunos com DI.

A idade dos PDE variou entre vinte e quatro e quarenta e três anos, sendo dois do gênero masculino e sete do feminino. A idade dos PDR variou entre vinte e sete e sessenta e três anos, sendo oito do gênero masculino e quatorze do feminino.

Quadro 3 – Caracterização dos PDE participantes por gênero, idade, disciplina e alunos com DI participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	DISCIPLINA	ALUNOS COM DI PARTICIPANTES
Professores das disciplinas especiais (PDE)				
PDE1	Masculino	25	Saúde e Bem-Estar	A1, A2, A3 e A4
PDE2	Feminino	27	Habilidades Sociais	A1, A2, A3 e A4
PDE3	Feminino	38	Orientação Vocacional	A1, A2, A3 e A4
PDE4	Feminino	43	Arte	A1, A2, A3 e A4
PDE5	Feminino	29	Orientação Sexual	A1, A2, A3 e A4
PDE6	Feminino	42	Saúde Bucal	A1, A2, A3 e A4
PDE7	Feminino	34	Leitura e Escrita	A1, A2, A3 e A4
PDE8	Feminino	28	Educação de Trânsito	A1, A2, A3 e A4
PDE9	Masculino	24	Tecnologia	A1, A2, A3 e A4

Fonte: Base de dados da pesquisa

Quadro 4 – Caracterização dos PDR participantes por gênero, idade, disciplina e alunos com DI participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	DISCIPLINA	ALUNOS COM DI PARTICIPANTES
Professores das disciplinas regulares (PDR)				
PDR1	Feminino	46	Arte Educação	A1, A3
PDR2	Masculino	60	Ciência e Religião	A2
PDR3	Feminino	27	Consumo e Sociedade	A4
PDR4	Feminino	36	Corporeidade e Movimento	A1, A3
PDR5	Masculino	58	Evangelização I	A2
PDR6	Masculino	58	Evangelização II	A2
PDR7	Feminino	28	Formação Didática	A3
PDR8	Feminino	27	Formação Profissional I	A4
PDR9	Masculino	42	Formação Profissional II	A4
PDR10	Feminino	49	Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil	A3
PDR11	Masculino	52	História do Cristianismo	A2
PDR12	Masculino	63	Homilética	A2
PDR13	Feminino	34	Leitura e Escrita no Contexto Educacional I	A1, A3
PDR14	Feminino	40	Literatura Infantil I	A3
PDR15	Feminino	45	Literatura Infantil II	A1, A3
PDR16	Feminino	40	Princípios de Vida Saudável	A4
PDR17	Feminino	27	Psicologia da Educação	A1
PDR18	Feminino	27	Psicologia do Desenvolvimento	A3
PDR19	Feminino	27	Recursos Metodológicos EE	A1
PDR20	Feminino	30	Técnicas de Apresentação	A4
PDR21	Masculino	42	Técnicas de Fotografia	A4
PDR22	Masculino	35	Técnicas de Iluminação e Capacitação de Vídeo	A4

Fonte: Base de dados da pesquisa

4.2.3 Tutores do Programa Próximos Passos

O terceiro grupo de participantes foi uma equipe de trinta e dois tutores, alunos do Ensino Superior que ofereceram suporte para os estudantes do PPP. Os tutores desafiaram os aprendizes e os incentivaram a novas possibilidades. Eles atuaram em quatro áreas distintas:

- a) Acadêmica: auxiliaram os alunos com as atividades acadêmicas e os incentivaram no desenvolvimento de bons hábitos de estudo;
- b) Habilidades de Saúde: auxiliaram o aluno no aumento de sua resistência física e no estabelecimento de hábitos de exercício seguro;

- c) Habilidades Sociais: incentivaram os alunos com DI no desenvolvimento das habilidades sociais, etiqueta e metas alimentares;
- d) Planejamento: focaram na capacidade de organização e realização das exigências do programa.

Cada aluno tinha entre oito e doze tutores, que compunham o seu círculo de apoio e pelo menos dez sessões na semana. Os membros do círculo trabalharam juntos para promover o crescimento como um todo dos alunos ao longo do semestre. Havia um tutor articulador cuja função era a de facilitar a comunicação entre os demais tutores que colaboraram com a equipe do PPP. A cada semestre, havia um revezamento entre os tutores do círculo de apoio dos alunos com DI.

Qualquer estudante sem diagnóstico de DI do Centro Universitário poderia ser um tutor, todavia deveria ser um estudante responsável, com forte desejo de ajudar os outros a alcançarem o seu pleno desenvolvimento. Eles contribuíram com uma ou duas horas semanais no semestre, no período matutino ou vespertino. O Quadro 5 apresenta a caracterização dos tutores por gênero, idade, curso e função.

Os tutores eram estudantes do Centro Universitário de dez diferentes cursos. A idade deles variou entre dezoito e quarenta e quatro anos, sendo que a maioria estava entre dezoito e vinte e três anos, apenas três acima dessa faixa, a saber: vinte e seis anos, trinta e nove anos e quarenta e quatro anos. Dos tutores participantes, seis eram do gênero masculino e vinte e seis do feminino.

4.3 Local

O *campus* da instituição na qual o PPP foi desenvolvido está localizado em um município de pequeno porte na Região Metropolitana de Campinas, estado de São Paulo. Este é um dos três *campi* do Centro Universitário, e funciona nesse local desde 1985.

A instituição é confessional e tem como missão formar o estudante para o exercício profissional e compromisso com a qualidade de vida dos seres humanos na busca das soluções para os seus problemas por meio de uma educação integral e inspirada em valores éticos cristãos, missão essa que se concatena com o programa proposto neste estudo e que motivou sua realização e desencadeou apoio às atividades, uma vez que sua execução demonstra na prática a excelência no servir à humanidade ao incluir no ambiente acadêmico os jovens com DI.

Quadro 5 – Caracterização dos tutores por gênero, idade, curso em que estão matriculados e função no PPP

IDENTIFICAÇÃO	GÊNERO	IDADE	CURSO	FUNÇÃO
T1	Feminino	21	Engenharia	Acadêmico e Exercício
T2	Masculino	20	Engenharia	Acadêmico
T3	Masculino	20	Pedagogia	Acadêmico e Exercício
T4	Feminino	17	Arquitetura e Urbanismo	Amigo do Almoço
T5	Feminino	18	Direito	Amigo do Almoço
T6	Feminino	22	Comunicação Social	Acadêmico
T7	Feminino	18	Jornalismo	Acadêmico e Almoço
T8	Feminino	17	Direito	Acadêmico
T9	Masculino	19	Engenharia Civil	Acadêmico
T10	Feminino	17	Arquitetura e Urbanismo	Acadêmico
T11	Feminino	26	Publicidade e Propaganda	Acadêmico
T12	Masculino	20	Administração	Acadêmico
T13	Feminino	39	Pedagogia	Acadêmico
T14	Feminino	19	Direito	Acadêmico e Almoço
T15	Feminino	19	Arquitetura e Urbanismo	Acadêmico
T16	Masculino	17	Direito	Acadêmico
T17	Feminino	33	Pedagogia	Acadêmico e exercício
T18	Feminino	21	Pedagogia	Acadêmico
T19	Feminino	19	Direito	Acadêmico
T20	Feminino	18	Direito	Acadêmico
T21	Feminino	22	Curso Técnico em Rádio e TV	Acadêmico
T22	Masculino	23	Direito	Acadêmico
T23	Feminino	19	Tradutor e Intérprete	Acadêmico
T24	Feminino	20	Engenharia Civil	Acadêmico e Exercício
T25	Feminino	19	Rádio e TV	Acadêmico
T26	Feminino	19	Direito	Acadêmico
T27	Feminino	18	Arquitetura e Urbanismo	Acadêmico
T28	Feminino	20	Direito	Acadêmico
T29	Feminino	19	Direito	Acadêmico e Almoço
T30	Feminino	19	Direito	Acadêmico
T31	Feminino	44	Pedagogia	Acadêmico
T32	Feminino	19	Direito	Acadêmico

Fonte: Base de dados da pesquisa

O Centro Universitário localiza-se em uma fazenda com 350 alqueires, área ampla, que acolhe espaços construídos e naturais voltados à educação de nível superior em sistema de internato e externato. O local apresentou-se próprio para a implementação dessa proposta, pois, mais do que salas de aula, a instituição ofereceu espaços para o desenvolvimento de atividades e convivência com colegas, realização de esportes e atividades de lazer, restaurante para refeições e locais diversificados para estágios em ambiente natural.

A instituição nesse local atendia a 6.000 alunos, sendo 4.500 do Ensino Superior distribuídos entre dezessete cursos (Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Agrônômica, História, Jornalismo, Licenciatura em Música, Letras, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Rádio e TV, Teologia, Tradutor e Intérprete, Sistemas para Internet), 1.100 alunos do Ensino Básico e 400 alunos da Pós-Graduação (*Lato Sensu*). Do total de alunos, 1.500 moravam no *campus* em regime de internato.

A estrutura física da instituição era ampla, com salas de aula bem arejadas e iluminadas e com mobília planejada para atender às necessidades de cada curso. Também havia laboratórios específicos, tais como: laboratório de línguas, laboratório de informática, agência de publicidade, estúdio de Rádio e TV, agência de jornalismo, núcleo de prática jurídica, laboratório de projetos de construção e maquetes, museu, entre outros. Havia dormitórios, restaurantes, complexos esportivos e setores que ajudavam na manutenção de toda a estrutura do *campus*, tais como: setor de agricultura (toda verdura consumida no restaurante era produzida na fazenda), setor de pecuária e laticínio (produção de leite tipo A, iogurtes, queijos), lavanderia, marcenaria e construtora.

O PPP foi implementado em 2014 por solicitação da coordenadora do curso de Pedagogia e pesquisadora deste estudo, ao verificar que jovens com DI em fase de conclusão do Ensino Médio estavam sem expectativas de formação acadêmica continuada e oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

As atividades propostas neste estudo foram executadas nas dependências dessa instituição. As sessões de planejamento com professores e treinamento com mentores aconteceram em sala de aulas organizadas para esses momentos. As intervenções com os alunos com DI foram realizadas em ambiente próprio para cada atividade proposta: por exemplo, sala de aula, biblioteca, praças, setores diversificados de trabalho, sempre com o acompanhamento dos mentores, alunos sem deficiência e profissionais dos diferentes setores.



Figura 3 – Vista aérea da fazenda do Centro Universitário em que foi implementado o PPP

4.4 Instrumentos

Para coleta de dados, foram utilizados seis instrumentos: uma Escala de Intensidade de Apoio (SIS), um Protocolo de Diário de Campo, um Protocolo de Monitoramento de Atividades, um Questionário de Validade Social para PDR, um Questionário de Validade Social para PDE e um Questionário de Validade Social para Tutores. Cada instrumento será descrito detalhadamente.

4.4.1 Escala Intensidade de Apoio (SIS)

A Escala de Intensidade de Apoio (SIS) (THOMPSON et al., 2004, traduzida e adaptada ao contexto brasileiro por ALMEIDA, 2012) foi utilizada para avaliar os alunos com DI e verificar a necessidade de apoio com vistas à independência e inserção na sociedade. O instrumento era composto por três seções: a Seção 1, Escala de Necessidades de Apoio, com quarenta e nove atividades agrupadas em seis subescalas de apoio; a Seção 2, uma subseção suplementar, que consistia em oito itens relacionados com atividades de Proteção e Defesa; e a Seção 3, Necessidades Específicas de Apoio Médico e Comportamental, que incluiu quinze condições médicas e treze problemas comportamentais que tipicamente requerem maiores níveis de apoio (THOMPSON et al., 2012) (Anexo 2).

4.4.2 Protocolo de Diário de Campo

O Protocolo de Registro de Diário de Campo teve por finalidade registrar o desenrolar da implementação e desenvolvimento das propostas para os alunos com DI em sala de aula ou com os tutores visando a uma análise qualitativa das intervenções. Esse instrumento era composto por cabeçalho com data, nome das pessoas presentes e sessão de ensino. Em seguida, era realizada a descrição da cena, apreciação pessoal sobre a cena e considerações teóricas sobre a cena. Esse instrumento foi utilizado durante todo o período letivo de 2014 e 2015 (Apêndice 5).

4.4.3 Protocolo de Registro de Desempenho de Atividades

Para elaboração do Protocolo de Registro de Desempenho de Atividades, inicialmente foram selecionadas, juntamente com a coordenação dos diferentes cursos, as disciplinas regulares a serem cursadas pelos alunos do PPP. Posteriormente, foi analisado o Plano de Ensino de cada uma das respectivas disciplinas e cada professor destacou pontos relevantes de sua disciplina para o desenvolvimento dos alunos com DI no PPP. Para cada disciplina regular e disciplina especial foi elaborado pela pesquisadora, a partir da análise com os professores, um Protocolo de Registro de Desempenho de Atividades, ficha esta composta por três partes: cabeçalho, tabela de registro e operacionalização dos níveis de ajuda conforme modelo no apêndices 6 e Tabela 1.

A Parte I continha um cabeçalho com o nome do aluno com DI, do tutor, do professor responsável pela disciplina ou atividade a ser realizada, do semestre e do ano. Logo abaixo, Parte II, havia uma tabela composta por um eixo vertical destinado ao registro das datas que correspondiam aos dias das sessões de intervenção realizadas com os alunos com DI. No eixo horizontal da tabela, estavam registrados os conteúdos a serem ensinados ou comportamentos a serem modificados e, nas linhas abaixo dos conteúdos, os espaços seriam preenchidos com números de 0 a 4, equivalentes ao nível de ajuda utilizado pelo tutor ou professor no ensino do aluno com DI.

Na Tabela 1, foi descrita a operacionalização dos níveis de ajuda pontuados de 4 a 0, perfazendo o total de cinco categorias, a saber: execução independente, com pontuação máxima de 4 pontos; dica verbal, utilizada quando fosse necessário descrever o que deveria ser feito (pontuação 3); dica verbal e demonstrativa (pontuação 2), utilizada quando a descrição verbal não era suficiente para a realização da atividade, caso em que o professor ou tutor deveria demonstrar

como realizar; auxílio total (pontuação 1), utilizado quando não havia compreensão na demonstração; a categoria com pontuação nula referiu-se a “não executa”, e só era registrada quando o aluno com DI não realizava a atividade proposta.

Tabela 1 – Operacionalização dos níveis de ajuda utilizados pelos professores de disciplinas especiais ou tutores para ensino dos conteúdos e atividades propostas

Operacionalização dos níveis de ensino		
Nível	Tipo de ajuda	OPERACIONALIZAÇÃO
4	Execução Independente	O professor ou tutor deve apresentar a instrução “Nome, realize _____” (a frase deve ser completada com a instrução de qual atividade será desempenhada ou com uma instrução adequada ao comportamento que será ensinado). O aluno com DI deve realizar a atividade proposta ou comportamento solicitado de forma independente, sem auxílio. Se o aluno com DI realizar a atividade proposta ou comportamento solicitado de forma independente, o professor ou tutor deve elogiar com entusiasmo descrevendo a atividade ou comportamento realizado. Se o aluno com DI não realizar a atividade ou não executar a instrução apresentada, o professor deve recorrer à dica verbal (nível de ajuda 3).
3	Dica verbal	O professor ou tutor deve descrever a atividade ou comportamento desejado completando a frase “Nome, você _____” (a frase deve ser completada com uma instrução adequada da atividade ou comportamento que está sendo ensinado). Se o aluno com DI realizar a instrução apresentada, o professor ou tutor deve elogiar com entusiasmo descrevendo a atividade ou comportamento realizado. Se o aluno com DI não realizar ou não executar a instrução apresentada após a solicitação, o professor ou tutor deve recorrer à dica verbal e demonstrativa (nível de ajuda 2).
2	Dica verbal e demonstrativa	O professor ou tutor deve dizer qual a atividade ou comportamento solicitado completando a frase: “Nome, você deve _____, assim, olhe” (a frase deve ser completada com uma instrução adequada à atividade ou comportamento que está sendo ensinado), e logo em seguida apresentar como a atividade deve ser realizada ou apresentar o comportamento como o próprio corpo, mostrando como a instrução deve ser realizada. Se o aluno com DI realizar a instrução apresentada, o professor ou tutor deve elogiar com entusiasmo descrevendo a atividade ou comportamento realizado. Se o aluno com DI não realizar a atividade ou não executar a instrução apresentada, o professor deve recorrer ao auxílio total (nível de ajuda 1).
1	Auxílio total	O professor ou tutor deve realizar toda atividade proposta ou comportamento solicitado juntamente com o aluno com DI, ensinando passo a passo da atividade ou auxiliando seus movimentos para que ele realize o que está sendo ensinado. Se o aluno com DI realizar a instrução apresentada, o professor ou tutor deve elogiar com entusiasmo descrevendo a atividade ou comportamento realizado. Se o aluno com DI não realizar a atividade ou comportamento solicitado, o professor ou tutor deve realizar a atividade ou comportamento pelo aluno com DI (nível de ajuda 0 – não executa).
0	Não executa	Se diante da ajuda total (nível de ajuda 1) o aluno com DI não realizar a atividade ou comportamento proposto, o professor ou tutor deve dizer: “Nome, você _____ deste jeito”, e deve realizá-la a pelo aluno com DI.

Fonte: Com base em Windholz (1988)

4.4.4 Questionário de Validade Social

Foram desenvolvidos três questionários de validade social: para professores das disciplinas regulares, professores das disciplinas especiais e tutores. Os questionários foram construídos a partir dos quatro elementos propostos por Grigal et al. (2012) considerados essenciais ao programa para jovens com DI no Ensino Superior, a saber: vida acadêmica, vida independente (autodeterminação), desenvolvimento profissional e convívio social. Por meio desses instrumentos, buscou-se verificar o grau de satisfação do participante e qual a opinião sobre a importância do trabalho desenvolvido com os alunos com DI nesse estudo. Foram fornecidas duas escalas: uma com o grau de satisfação (1. Ruim; 2. Razoável; 3. Bom; 4. Muito Bom; e 5. Excelente) e outra com o grau de importância (1. Irrelevante; 2. Sem muita importância. 3. Mais ou menos importante; 4. Muito importante; e 5. Essencial), com espaço para justificativas. Para cada grupo de participantes (professores das disciplinas regulares, professores das disciplinas especiais e tutores) houve diferença nos conteúdos e quantidade de perguntas (apêndices 7, 8 e 9).

Os questionários passaram pela apreciação de três juízes (alunos de doutorado em Educação Especial) para que certificassem os objetivos preestabelecidos pelo PPP. Após o recebimento das apreciações, foram realizadas as adequações sugeridas para posterior aplicação do instrumento.

4.5 Procedimentos de implementação do Programa Próximos Passos

O PPP, que é um Programa de Transição para a Vida Adulta de jovens com DI em ambiente universitário, foi elaborado com o intuito de oportunizar aos membros desse grupo vivenciarem experiências de aprendizagem junto aos seus pares, alunos universitários, porém sem deficiência. O programa foi desenvolvido como resposta a uma necessidade local e nacional.

Por falta de programas de transição para jovens com DI em ambiente universitário no Ensino Superior brasileiro, buscaram-se estudos internacionais e programas norte-americanos. Segundo Grigal, Hart e Weir (2012), esse campo da educação nos EUA está em constante evolução, mudando rapidamente práticas e políticas que oportunizam aos alunos com DI maior participação no Ensino Superior. Entre alguns programas selecionados, optou-se por visitar o *Next Steps Program*, do *Kennedy Center of Vanderbilt University*, Estados Unidos (Anexo 3). A pesquisadora esteve por três dias vivenciando as atividades, a partir das quais foi elaborado um

esboço da estrutura do novo programa, que foi implementado e avaliado, mais especificamente o PPP.

O PPP é um projeto de extensão universitária com certificação. É um curso de três anos para alunos com DI em ambiente universitário, com práticas que incluem estrutura centrada no aluno nas áreas: acadêmica, de habilidades sociais, vida independente e de formação profissional. O PPP foi concebido visando considerar as características únicas de cada participante, incluindo as suas aspirações para o futuro e os desejos da família e da comunidade em que cada um está inserido.

Desse modo, para a elaboração do PPP foram considerados alguns elementos específicos para um programa de transição para jovens com DI em ambiente universitário: (a) a visão do aluno nas tomadas de decisões; (b) o ambiente inclusivo de alunos com e sem DI; (c) a adaptação curricular nas disciplinas acadêmicas; (d) o apoio individual, enfatizando necessidades e preferências, contrapondo-se a um atendimento homogêneo para todos; e (e) a colaboração de todos envolvidos no processo.

Para realização da elaboração e implementação do PPP foram seguidas quatro etapas, conforme o esboço na Figura 4.

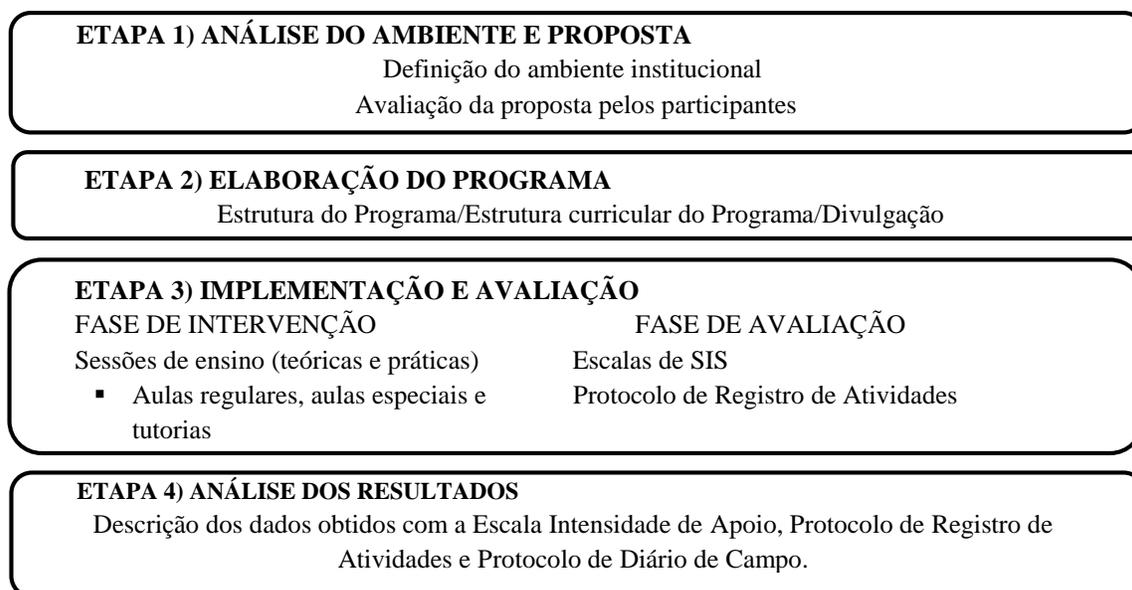


Figura 4 – Organograma explicativo das etapas da elaboração e implementação do PPP. Base de dados da pesquisa

4.5.1 Análise do ambiente

Para realização e implementação do programa foi necessária a anuência de um Centro Universitário. Inicialmente, foi agendada uma reunião com o diretor geral do *campus* do Centro Universitário no qual se pretendia implementar o programa para realização do estudo. Na reunião, foi apresentada uma proposta inicial e geral do que se pretendia. Ele demonstrou interesse pelo programa por se harmonizar com os princípios filosóficos da instituição e encaminhou o projeto para ser estudado pela equipe administrativa da instituição.

Na reunião com a equipe administrativa, foram discutidos alguns pontos, como: a importância de se ter um programa inclusivo para jovens com DI no Centro Universitário; espaços a serem disponibilizados para o seu funcionamento; equipe de profissionais para realização do trabalho com os alunos com DI; e viabilidade financeira para a instituição. Após análise do programa por esse grupo, a proposta foi considerada viável, aprovada por todos os participantes, tendo sido determinado que:

- o programa poderia fazer uso dos espaços necessários para o seu funcionamento no *campus*, com acertos prévios com os responsáveis dos diferentes setores;
- seriam acrescentadas horas de aula à atribuição dos professores do Centro Universitário especialistas na área para ministrarem as disciplinas especiais;
- não haveria custos para os alunos do programa;
- a proposta devia ser apresentada em uma reunião administrativa com todo o grupo de professores do Ensino Superior.

Sequencialmente, foram contatados oito pais de alunos com DI no Ensino Médio residentes em municípios próximos ao Centro Universitário. Todos os oito pais se mostraram interessados e aceitaram que os filhos participassem do Projeto. Foi feita uma entrevista com os pais e jovens com DI com a finalidade de se verificar se eles preencheriam os critérios básicos para participação no programa (Quadro 1). Após a entrevista, foi agendada outra reunião com pais acompanhados dos filhos com DI para o preenchimento da Escala Intensidade de Apoio (SIS, 2012), a fim de avaliar o nível de apoio de que cada aluno necessitava e realizar um planejamento centrado no indivíduo.

4.5.2 Elaboração do Programa Próximos Passos

A elaboração do PPP teve seu início com o preparo de um pré-projeto do programa pela pesquisadora para conhecimento da diretoria da instituição e professores. Após as devidas apresentações para os dois grupos, foi escolhida uma equipe de apoio para o PPP composta pela pesquisadora e coordenadora do programa, professores de disciplinas especiais e um representante dos professores de disciplinas regulares do Centro Universitário. As reuniões de trabalho com a equipe eram compostas por dois momentos: 1.º Momento, destinado a estudos sobre o tema visando ao aprofundamento teórico e às discussões para ampliação dos saberes; e o 2.º Momento, para aperfeiçoar a estrutura do programa, a estrutura curricular e o planejamento das aulas.

Nessa etapa, também foram realizados encontros individuais com os professores das disciplinas especiais e disciplinas regulares do Ensino Superior a fim de que a coordenadora do programa conhecesse as propostas das disciplinas e juntamente com cada professor fizesse a adaptação curricular para o semestre, contemplando o nível de apoio de que o aluno com DI necessitava. Essa informação era proveniente do resultado da avaliação pela Escala Intensidade de Apoio (SIS), que continha dados essenciais para a elaboração e organização de um Plano de Ensino centrado no aluno.

4.5.2.1 Estrutura do programa

O PPP foi organizado a partir de quatro elementos essenciais para programas em ambiente universitário com jovens com DI (GRIGAL et. al., 2012). São eles: (a) Vida acadêmica: sob orientação da coordenação do programa e do curso escolhido pelos alunos, eles escolheram duas disciplinas regulares por semestre, aquelas que contemplavam temas sobre profissão de interesse pessoal e/ou objetivos de aprendizagem de cada aluno, com apoio dos professores e tutores; (b) Vida independente: foram oferecidas disciplinas especiais que proporcionaram aos alunos vivências que favoreceram o desenvolvimento de habilidades de vida e autodeterminação em pequenos grupos individualmente e fora do *campus* com professores de disciplinas especiais, tutores e amigos; (c) Vida social/vida no *campus*: foi oportunizada aos alunos a possibilidade de envolvimento em todos os aspectos da experiência da vida universitária. Os alunos participaram de refeições no restaurante, exercitaram-se no centro de lazer do *campus*, participaram de eventos esportivos, passeios e serviço de voluntariado; e (d) Orientação profissional: por meio de aulas e

estágios, os alunos tiveram oportunidade de explorar a carreira de interesse e foram motivados para planos profissionais futuros.

Associados a esses quatro elementos, foram acrescentados mais quatro, indispensáveis para a obtenção dos resultados esperados: (e) Integração com sistemas e práticas no Ensino Superior: os projetos desenvolvidos com os alunos do PPP estavam em harmonia com os do Centro Universitário; (f) Coordenação e Colaboração: o programa tinha um coordenador e uma equipe no *campus* que tinham conexões e relacionamento com os coordenadores dos diferentes cursos do Ensino Superior, além de servidores dos departamentos do Centro Universitário. (G) Sustentabilidade: os alunos do PPP foram financiados pelo Centro Universitário, que acolheu o PPP; e (h) Avaliação Contínua: a cada semestre, todos os participantes (alunos, professores e tutores) se envolveram em uma coleta de dados para verificar a satisfação quanto à sua participação ou atividades desenvolvidas no PPP. Esses oito elementos eram interdependentes, conforme representado na Figura 5.

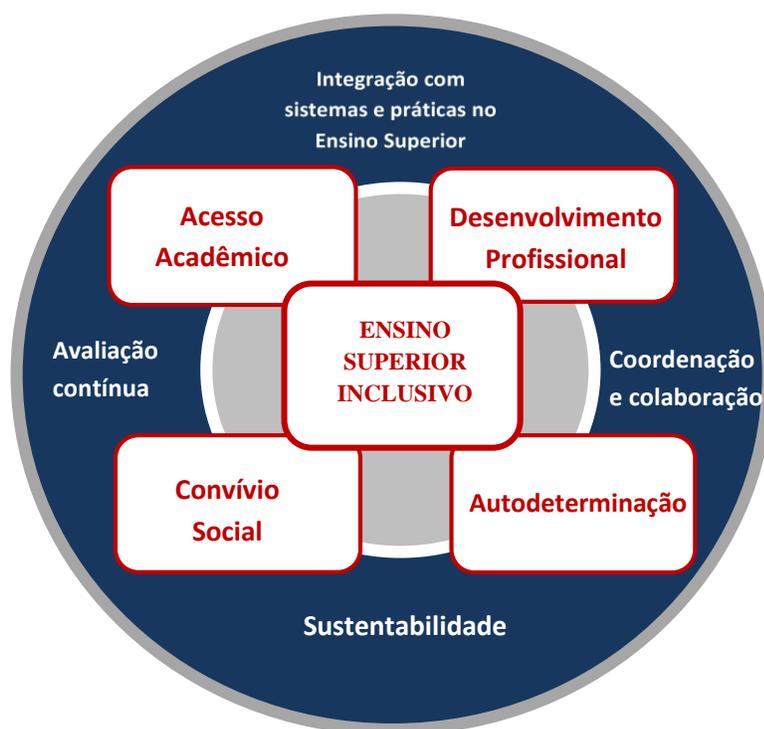


Figura 5 – Estrutura conceitual baseada em elementos essenciais a programas para jovens com DI no Ensino Superior (GRIGAL et al., 2012)

O período de tempo previsto para conclusão do programa foi de seis semestres (três anos), com quinze semanas por semestre. Dos três anos, haviam sido cursados dois anos ou quatro semestres. Os alunos deveriam completar suas atividades em um tempo mínimo de trinta horas

semanais de aulas e atividades nos semestres 1 e 2; 32 horas semanais durante os semestres 3 e 4; e 35 horas semanais nos semestres 5 e 6, somando um total de 2.910 horas durante todo o curso (até o ano de 2015, os alunos cursaram 1.860 horas). O Quadro 6 apresenta a estrutura do programa por semestre, áreas trabalhadas e número de horas proposto para cada etapa. Desse modo, na elaboração da estrutura do programa foi indispensável pensar na integração do aluno com DI em todos os aspectos que compõem um ambiente universitário. Houve também a necessidade de uma interação dos alunos com DI participantes com a equipe de trabalho.

A Figura 6 apresenta o funcionamento organizacional do PPP no processo de transição para a vida adulta em ambiente universitário. Nos retângulos vermelhos, encontram-se os profissionais, tutores e alunos do programa; nos retângulos azuis, as disciplinas ministradas; e nas figuras ovais, as categorias dos tutores. A direção das setas indica a inter-relação entre os participante do processo.

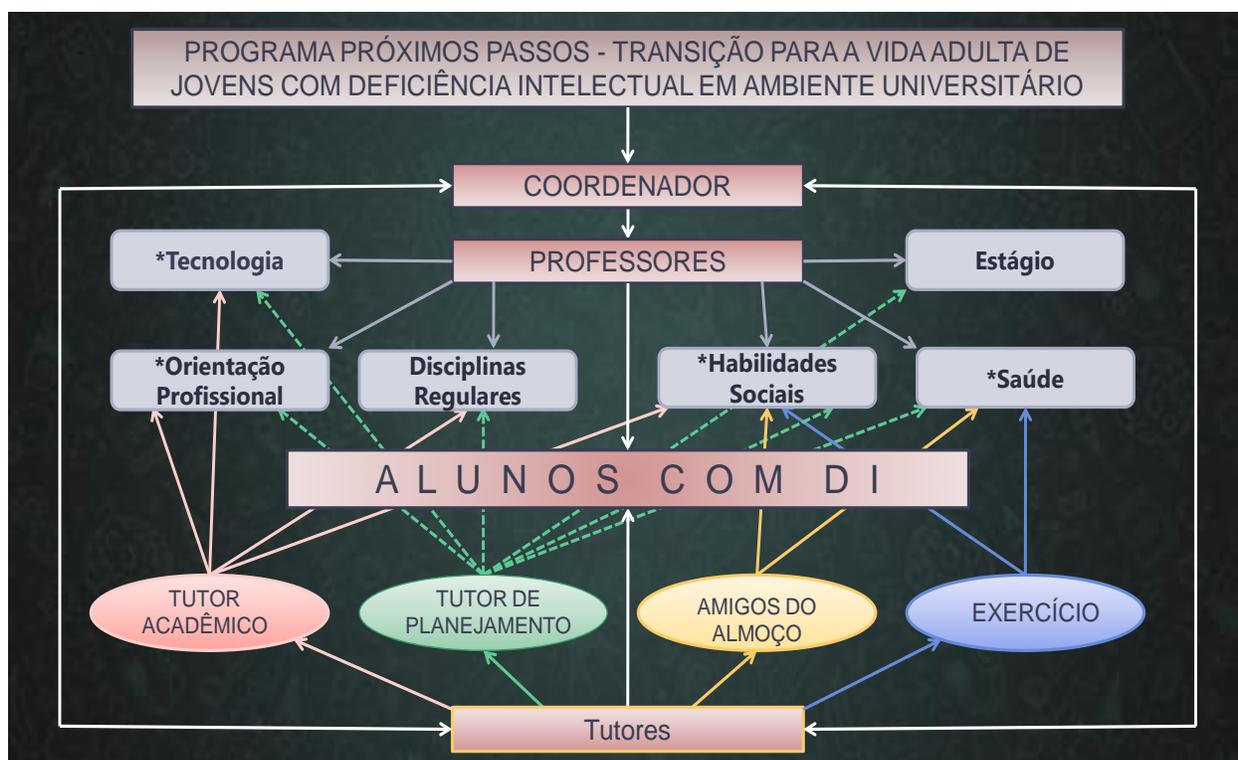


Figura 6 – Organograma da estrutura de funcionamento do Programa Próximos Passos 2014 e 2015

*Disciplinas especiais

1.º Semestre	Horas na semana	2.º Semestre	Horas na semana	3.º Semestre	Horas na semana	4.º Semestre	Horas na semana	5.º Semestre	Horas na semana	6.º Semestre	Horas na semana
Vida acadêmica Disciplinas Regulares	4	Vida acadêmica Disciplinas Regulares	4	Vida acadêmica Disciplinas Regulares	6						
Vida independente Disciplinas Especiais	4	Vida independente Disciplinas Especiais	4	Vida independente Disciplinas Especiais	4	Vida independente Disciplinas Especiais	4	Vida independente Disciplinas Especiais	4	Vida independente Disciplinas Especiais	4
Exercício	2	Exercício	2	Exercício	2	Exercício	2	Exercício	2	Exercício	2
Almoço	2	Almoço	2	Almoço	1	Almoço	1	Almoço	1	Almoço	1
Planejamento	1	Planejamento	1	Planejamento	1	Planejamento	1	Planejamento	1	Planejamento	1
Tutoria Disciplinas Regulares	2	Tutoria Disciplinas Regulares	2	Tutoria Disciplinas Regulares	4						
Tutoria Disciplina Especial	6	Tutoria Disciplina Especial	6	Tutoria Disciplina Especial	6	Tutoria Disciplina Especial	6	Tutoria Disciplina Especial	6	Tutoria Disciplina Especial	6
Estágio	4		4		4		4		4		4
Arte/Pintura	2	Arte/Pintura	2	Arte/Pintura	2	Arte/Pintura	2	Arte/Pintura	2	Arte/Pintura	2
Disciplina de autoconhecimento	1	Disciplina de autoconhecimento	1	Disciplina de autoconhecimento	1	Disciplina de autoconhecimento	1	Disciplina de autoconhecimento	1	Disciplina de autoconhecimento	1
Atividades de vida no <i>campus</i>	2	Atividades de vida no <i>campus</i>	2	Atividades de vida no <i>campus</i>	2	Atividades de vida no <i>campus</i>	2	Atividades de vida no <i>campus</i>	2	Atividades de vida no <i>campus</i>	2
								Arte/Coreografia	1	Arte/Coreografia	1
								Culinária	2	Culinária	2
Total da média semanal de aulas/atividades	30		30		32		32		35		35

Quadro 6 – Estrutura do Programa Próximos Passos por semestre, áreas de trabalho e número de horas

4.5.2.2 Estrutura curricular do programa

O programa prevê a cada semestre de estudo duas disciplinas em turma regular. Nessas disciplinas, os alunos com e sem DI participam em um mesmo ambiente. No entanto, nas disciplinas regulares, escolhidas a cada semestre, foram elaboradas, juntamente com os professores das respectivas disciplinas, adaptações curriculares, detalhando-se as atribuições e expectativas com base nas diferentes habilidades acadêmicas de cada aluno do programa. No Plano de Ensino Individualizado constavam os conteúdos a serem estudados, os trabalhos solicitados e as atividades propostas. Para o desenvolvimento das atividades acadêmicas os alunos receberam apoio de tutores acadêmicos para ajudá-los a alcançar os objetivos propostos em cada disciplina regular e para a obtenção do benefício máximo para a vida pessoal. O objetivo dessas experiências educacionais individuais foi o de nutrir um desejo nos estudantes do PPP de se tornarem aprendizes ao longo da vida e envolvê-los em ambientes ricos em aprendizagem.

As disciplinas especiais foram planejadas visando ao desenvolvimento de vida independente, social e profissional dos alunos com DI. Nessas disciplinas, o Plano de Ensino de cada professor era único com aulas coletivas para todos os alunos do PPP. Os professores dessas disciplinas também eram responsáveis pela elaboração do Protocolo de Registro de Atividades com a finalidade de avaliar o desenvolvimento individual de cada aluno na realização das atividades propostas. Para cada aluno com DI foi indicado um tutor responsável de auxiliá-lo na realização das atividades propostas pelo professor e preencher o Protocolo de Registro de Atividades.

O desenvolvimento profissional ocorreu dentro e fora da sala de aula. Dentro, por meio das disciplinas de orientação vocacional e de tecnologia. Os alunos com DI exploraram as diferentes carreiras usando a *internet*. Eles receberam apoio para a elaboração de seus currículos e foram instruídos quanto às habilidades necessárias para a participação em entrevistas para trabalho.

Além disso, todos os alunos realizaram um estágio a cada semestre, que os auxiliava a refinar objetivos e habilidades profissionais. O apoio foi personalizado para os alunos com DI e baseado em suas habilidades e no local de trabalho.

Para ampliar suas oportunidades sociais e vivências no ambiente universitário, os alunos do PPP tiveram a oportunidade de participar de muitos eventos especiais dentro e fora do *campus*.

Esses acontecimentos foram organizados e liderados pela coordenação do PPP e pelos alunos do Centro Universitário.

O tutor foi um aluno do Centro Universitário, voluntário, que deu suporte aos estudantes com DI do PPP. Ele desafiava o aprendiz com novas ideias, incentivando-o a novas possibilidades. Seu trabalho era realizado em um horário pré-estabelecido. O tutor serviu em diferentes funções: amigo do almoço: habilidades sociais e metas alimentares; parceiro de exercício: estabelecimento de hábitos de exercícios com a finalidade de aumentar a resistência física; tutor acadêmico: auxílio nos trabalhos acadêmicos e incentivo a bons hábitos de estudo; e planejadores diários, com o foco na capacidade de organização e realização dos requisitos do programa.

O Quadro 7 apresenta a estrutura curricular do PPP por semestre, relativamente aos anos de 2014 e 2015, a partir dos quatro pilares do programa, a saber: vida acadêmica, vida independente, vida social/vida universitária e orientação profissional.

ANO	SEMESTRE	VIDA ACADÊMICA	VIDA INDEPENDENTE	VIDA SOCIAL/VIDA UNIVERSITÁRIA	ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	
2014	1.º	Evangelização (A2)	Produção Textual*	Visita a uma fábrica*	Biblioteca*	
		Literatura Infantil I (A1 e A3)	Saúde e Bem-Estar*	Passeio a um shopping*	Tecnologia*	
		Psicologia da Educação (A1)	Habilidades Sociais*	Filme entre amigos*	Estágio*	
		Sociedade e Consumo (A4)	Arte/Desenho*	Visita a uma padaria*		
		Organização do Tempo e Espaço (A3)		Festa de encerramento do semestre*		
			Técnicas de fotografia (A4)			
	2.º	Direção de Fotografia (A4)	Leitura e Escrita*	Festa de aniversário*	Orientação Profissional I*	
		Educação Especial (A2)	Saúde Bucal*	Filme entre amigos*	Tecnologia*	
		Estudo Bíblico (A2)	Habilidades Sociais*	Mutarão de Natal*	Estágio*	
		Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil (A3)	Arte/Pintura*	Semana de jogos da amizade*		
Homilética (A2)			Evento de premiação do PPP*			
		Movimento e Corporeidade (A1 e A3)	Festa de encerramento do semestre*			
2015	3.º	Direção de Fotografia (A4)	Produção Textual*	Filme entre amigos*	Orientação Profissional II*	
		Formação Profissional I (A4)	Habilidades Sociais*	Festa de aniversário*	Estágio*	
		História do Cristianismo (A2)	Orientação Sexual*	Festa de encerramento do semestre*		
		Leitura e Escrita no Contexto Educacional Brasileiro (A1 e A3)	Arte/Pintura*			
		Literatura Infantil II (A1 e A3)				
			Técnicas de Apresentação (A4)			
	4.º	Arte e Educação (A1 e A3)	Leitura e Escrita*	Filme entre amigos*	Orientação Profissional III*	
		Ciência e Religião (A2)	Habilidades Sociais*	Mutarão de Natal*	Estágio*	
		Formação Didática (A1 e A3)	Orientação Sexual*	Festa de aniversário*		
		Formação Profissional II (A4)	Arte/Pintura*	Jogos entre amigos*		
Princípios de Vida Saudável (A2 e A4)			Festa de encerramento do semestre*			
		Psicologia do Desenvolvimento (A1)				
2016	5.º	Em elaboração				
	6.º	Em elaboração				

Quadro 7 – Organização Curricular do PPP 2014/2015

*Todos alunos do PPP

4.5.2.3 Conhecendo o trabalho

Nesta etapa, foram estabelecidas atividades variadas para divulgação do PPP entre os universitários e formação para tutores. Houve a participação dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda que faziam parte da agência de publicidade. Foram estabelecidos dois objetivos:

- Tornar conhecido o programa por todos os alunos do Centro Universitário;
- Conscientizar os alunos sobre a importância de participarem do programa como tutores voluntários.

No início do período letivo, na primeira semana de aula, uma equipe de alunos, com a devida autorização dos coordenadores de curso, passou em cada sala de aula expondo o projeto e convidando os alunos a participarem do programa. Também foram elaborados cartazes informativos e expostos pelo *campus*. No final de semana, foi realizada uma palestra sobre o programa, a importância da participação dos alunos como voluntários e a possibilidade de disponibilizarem uma ou mais horas semanais para o trabalho. Mais de sessenta alunos fizeram a inscrição para participar do treinamento.

Os alunos que mostraram interesse deveriam participar de um treinamento de três horas (Apêndice 10) com orientações específicas sobre o trabalho e postura com os alunos. Os alunos interessados preencheram um questionário de intenções (Apêndice 11) com dados de identificação, experiência com tutorias, interesse de participação, entre outros, para que a equipe do PPP pudesse conhecer um pouco sobre o aluno e realizar uma seleção dos candidatos. O número de tutores foi maior que o necessário no primeiro semestre, mas aqueles que não foram chamados para esse período puderam participar nos semestres subsequentes.

4.5.3 Implementação do Programa Próximos Passos

O PPP teve seu início duas semanas após o início do período letivo de 2014 em função do programa de conscientização e seleção de tutores realizado com os alunos do Centro Universitário. Inicialmente, foi realizada uma semana de ambientação com os alunos do PPP, os quais foram orientados sobre como seria o funcionamento do programa. Cada um recebeu seu Programa do Semestre, que era individual e indicava a hora, a aula, as atividades a serem realizadas e o espaço em que salas aconteceriam (Apêndice 12).

O programa foi elaborado seguindo os seguintes critérios: Aulas Regulares: prédio de aulas do Ensino Superior em diferentes cursos; Aulas Especiais: prédio de aulas do Ensino Superior na mesma sala para todos alunos do PPP; Tutorias: em espaços predeterminados com os diferentes tutores; Almoço: no restaurante do Centro Universitário com os amigos do almoço; Exercício físico: no complexo esportivo com o tutor de exercício e de acordo com a escolha do aluno; Arte/Pintura: na Escola de Artes; e Estágios: em setores diferenciados para cada aluno.

Os alunos com DI precisaram de orientações e auxílio para aprenderem a se locomover de forma independente a fim de realizarem as suas atividades propostas em diferentes espaços e horários.

Nas aulas, tanto regulares quanto especiais, os professores iniciavam as orientações teóricas e práticas e os tutores realizavam revisões dos conteúdos ensinados. A pesquisadora acompanhou pessoalmente algumas aulas e intervenções pelos tutores e auxiliou os professores e tutores na realização dos procedimentos.

A pesquisadora esteve presente na instituição por três dias da semana durante dois anos. As atividades tinham seu início às 7h30min e finalizavam às 17h30min, perfazendo o total de dez horas diárias (inserindo o horário de almoço) e 30 horas semanais. Nesse período, aconteciam todas as atividades propostas para o PPP.

As atividades trabalhadas no programa foram escolhidas pelos professores e pela coordenadora do projeto (pesquisadora) de acordo com a quantidade de apoio de que cada aluno com DI necessitava. A princípio, os professores e tutores realizavam uma avaliação inicial do repertório do aluno com DI em relação aos conteúdos a serem ensinados a fim de verificarem: quais conhecimentos eles já dominavam ou quais atividades realizavam com independência; quais necessitavam de alguma ajuda e quais eram ausentes em seu repertório.

As disciplinas cursadas pelo(a) aluno(a) participante da pesquisa e o conjunto de conteúdos e atividades em cada disciplina serão apresentados na sessão de resultados, na exposição do desenvolvimento dos alunos individualmente.

4.5.4 Procedimentos de avaliação do Programa Próximos Passos

Para determinar a relação existente entre a variável dependente e a independente, a presente pesquisa foi conduzida por meio dos Delineamentos de Sujeito Único AB e Critério Móvel.

Segundo Lourenço, Hayashi e Almeida (2009) e Glat (2010), o delineamento AB, o mais básico e que tem o sujeito como seu próprio controle, é composto por duas condições: Linha de Base (A) e Intervenção (B). A Linha de Base (A) descreveu o desempenho do aluno participante. Terminada a Linha de Base, iniciou-se a Intervenção (B). Nesse momento, a variável independente foi manipulada para a modificação do comportamento mensurado na condição de Linha de Base.

O delineamento de Critério Móvel é composto por Linha de Base e Intervenção (ALBERTO; TROUTMAN, 2003; ALMEIDA, 2003). A Intervenção foi dividida em subfases, possibilitando melhor avaliação do aumento ou redução do desenvolvimento do aluno com DI. A cada subfase, mesmo com as alterações dos critérios, era possível reforçar os critérios anteriores.

A aplicação do Protocolo de Registro de Atividades foi realizada com os alunos com DI durante o desenvolvimento de cada conteúdo ou atividade ensinada no decorrer de todas as fases experimentais do Delineamento AB e Critério Móvel. No delineamento AB, Linha de Base (LB), foram realizados três registros antes do início da intervenção para verificar o repertório de entrada dos participantes, possibilitando, assim, constatar os comportamentos presentes no repertório do aluno com DI ou aqueles fracamente instalados ou ausentes; Intervenção (I): foram realizadas no mínimo dez sessões e no máximo quinze sessões pelos tutores, variando de disciplina para disciplina e alunos. Essas sessões eram teóricas e práticas.

No delineamento de Critério Móvel, Linha de Base (LB), foram realizados registros semelhantes aos do delineamento AB, ou seja, três registros antes do início da intervenção para verificar o repertório dos alunos com DI ou aqueles fracamente instalados ou ausentes; Intervenção (I): representou a intervenção dividida em subfases que variaram de disciplina para disciplina, e em que os alunos deveriam atingir 60% de desenvolvimento e aproveitamento de atividades de ensino propostos para iniciar a fase subsequente. As sessões de intervenção foram teóricas e práticas. Conforme os alunos foram avançando nas fases subsequentes, ocorria um reforço das fases anteriores.

4.5.5 Estudo de caso

Cada aluno foi observado e avaliado a partir do desenvolvimento pessoal. Foi analisado cada Plano de Ensino, cada Plano Individual do Aluno, averiguadas as intervenções realizadas, as trocas de níveis de ajuda e as aprendizagens ou não dos alunos na aquisição das novas habilidades

ou conhecimentos. Todo o processo foi registrado em folhas e realizada a comparação entre o registro da pesquisadora e dos participantes, professores de disciplinas especiais ou mentores.

4.6 Procedimentos de análise de dados

Os dados obtidos na aplicação do Protocolo de Registro de Desempenho de Atividades foram analisados quantitativamente, utilizando-se um delineamento AB e/ou delineamento de Critério Móvel. O Protocolo de Registro de Desempenho de Atividades foi aplicado nas fases experimentais da pesquisa (Linha de Base e Intervenção), possibilitando acompanhar as mudanças comportamentais dos participantes.

O estudo teve como variável independente os conteúdos e atividades aplicados pelos professores e tutores que, por consequência, tiveram como variável dependente o conhecimento e comportamento dos alunos com DI submetidos aos procedimentos realizados pelos professores e tutores. Após o preenchimento do Protocolo de Registro de Desempenho de Atividades, foi iniciado o tratamento individualizado dos dados.

Outros instrumentos foram analisados para trabalhar com as variáveis dependentes envolvidas no estudo, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Apresentação dos instrumentos utilizados para avaliação do Programa Próximos Passos, variáveis dependentes e forma de análise adotada

INSTRUMENTOS	VARIÁVEIS PARA ANÁLISE	FORMAS DE ANÁLISE
Protocolo de Registro de Desempenho de Atividades	Níveis de ajuda utilizados pelos professores e tutores para ensino do conteúdo e atividades do aluno com DI	Porcentagem dos níveis de ajuda necessária para ensino e aprendizagem dos conteúdos e atividades ensinadas
Escala Intensidade de Apoio	Níveis dos comportamentos adaptativos trabalhados no programa com os alunos com DI	Pré-teste e pós-teste aplicados no Programa Próximos Passos.
Protocolo de Diário de Campo	Comportamento dos participantes no decorrer do desenvolvimento das fases experimentais do estudo	Análise do ambiente Levantamento das facilidades na implementação do PPP Levantamento das dificuldades na implementação do PPP

Fonte: Base de dados da pesquisa

No Protocolo de Registro de Desempenho de Atividades, no delineamento AB, a porcentagem de independência foi calculada a partir do número total de pontos obtido pelo aluno

com DI em cada registro multiplicado por 100, cujo resultado foi dividido pelo número máximo de pontos. Com esses valores, foi possível verificar se os alunos obtiveram aumento na independência das atividades ensinadas em todas as fases experimentais. A representação gráfica utilizada foi a de linhas com marcadores para facilitar a visualização do delineamento escolhido para realização do estudo.

No delineamento de Critério Móvel, a porcentagem geral de independência foi calculada a partir do número total de pontos obtido pelo aluno com DI em cada registro multiplicado por 100, e o resultado foi dividido pelo número total de pontos para a realização da atividade com independência. Para verificar se o aluno com DI alcançou o nível mínimo (60%) proposto para cada critério, o cálculo foi realizado a partir do número total possível em cada critério multiplicado por 60 e dividido pelo total de pontos de todos os critérios. Para verificar se o aluno com DI alcançou o nível máximo proposto para cada critério (100%), o cálculo foi realizado a partir do número total possível em cada critério multiplicado por 100 e dividido pelo número total de todos os critérios. Sendo assim, foi possível analisar o desenvolvimento mínimo e máximo dos alunos com DI. A representação gráfica utilizada foi a de linhas com marcadores para facilitar a visualização do delineamento escolhido para realização do estudo.

No decorrer da pesquisa, para verificação da fidedignidade dos dados do protocolo de monitoramento de atividades, foi verificada a porcentagem de concordância interobservadores em 25% dos registros realizados em cada fase experimental para cada atividade ensinada com cada participante. A porcentagem de concordância foi obtida dividindo-se o número de concordâncias somado ao de discordâncias, e o resultado multiplicado por 100, segundo a seguinte fórmula:

$$\frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância+Discordância}} \times 100 = \text{Porcentagem de concordância}$$

O Protocolo de Diário de Campo serviu para análise do ambiente e levantamento das facilidades e dificuldades na implementação do PPP e das atividades educacionais desenvolvidas com os alunos, e foi analisado qualitativamente.

A Escala de Intensidade de Apoio (SIS), para jovens e adultos, foi aplicada a todos os alunos com DI que participavam do PPP antes de iniciarem o programa, no final do primeiro e segundo ano de trabalho. Os alunos que faziam parte deste estudo também participaram, e os resultados foram analisados de acordo com os critérios estabelecidos pelo Manual do Usuário

(Thompson, 2004), com a intenção de identificar a intensidade do nível de apoio de que cada aluno necessitava. Esse resultado foi utilizado no momento de planejar procedimentos com professores e tutores.

O gráfico de radar foi utilizado com a finalidade de apresentar o resultado inicial e final de cada disciplina equivalente a um ano de atividades. No polígono, cada diagonal representa uma disciplina. No centro do gráfico, foram registrados os resultados iniciais da Linha de Base das disciplinas cursadas no ano, e nos anéis externos está o resultado final após a conclusão das intervenções.

Para melhor análise dos resultados do Questionário de Validade Social foi realizada uma abordagem quantitativa para estabelecer o *Ranking* Médio (RM) para o questionário que utilizou escala tipo Likert de 5 pontos a fim de mensurar o grau de concordância dos sujeitos que responderam aos questionários. Realizou-se a verificação quanto ao grau de satisfação e grau de importância das questões avaliadas, por meio da obtenção do RM da pontuação atribuída às respostas, relacionando à frequência das respostas dos respondentes que fizeram tal atribuição, em que os valores menores que três foram considerados como pouco satisfeitos ou pouco importante e maiores que três como satisfeitos ou importante, considerando uma escala de cinco pontos. O valor exatamente três seria considerado o “ponto neutro”, equivalente aos casos em que os respondentes deixaram em branco.

Para o cálculo do RM utilizou-se o método de análise de escala do tipo Likert apresentado por Malhotra (2001) e utilizado por Tresca e Rose Jr. (2004) e por Cassiano (2005). O Quadro 10 exemplifica o cálculo do RM.

Quadro 8 – Exemplificação do cálculo do *Ranking* Médio (RM) do resultado do teste de Validade Social

Questão	GRAU DE SATISFAÇÃO					RM
	Frequência de Sujeitos					
	1	2	3	4	5	
1.1 As atividades acadêmicas realizadas na sala de aula regular proporcionaram a participação dos alunos com DI.		3		6	2	3,6

$$\text{Média Ponderada} = (3 \times 2) + (6 \times 4) + (2 \times 5) = 40$$

$$\text{Logo, RM} = 40 / (3+6+2) = 3,6$$

5 RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa serão apresentados para cada participante em três etapas, conforme mostra a Figura 7. Etapa 1: resultados do delineamento de sujeito único AB e Critério Móvel (LOURENÇO; HAYASHI; ALMEIDA, 2009; GAST, 2010) de cada disciplina cursada, dividida por ano, como processo de avaliação formativa; Etapa 2: Gráfico Radar com o resultado geral inicial de final de todas as disciplinas por ano, avaliação somativa; e Etapa 3: resultados da Escala Intensidade de Apoio (SIS) (THOMPSON, 2004, traduzido e adaptado por Almeida, 2012) antes, durante e depois da participação do aluno no Programa Próximos Passos (PPP). Esses resultados demonstram se houve alteração no repertório dos alunos com deficiência intelectual (DI) quanto à aprendizagem e independência na realização das atividades propostas. Ao final, após a apresentação dos resultados dos quatro alunos, serão apresentados os dados do Questionário de Validade Social.

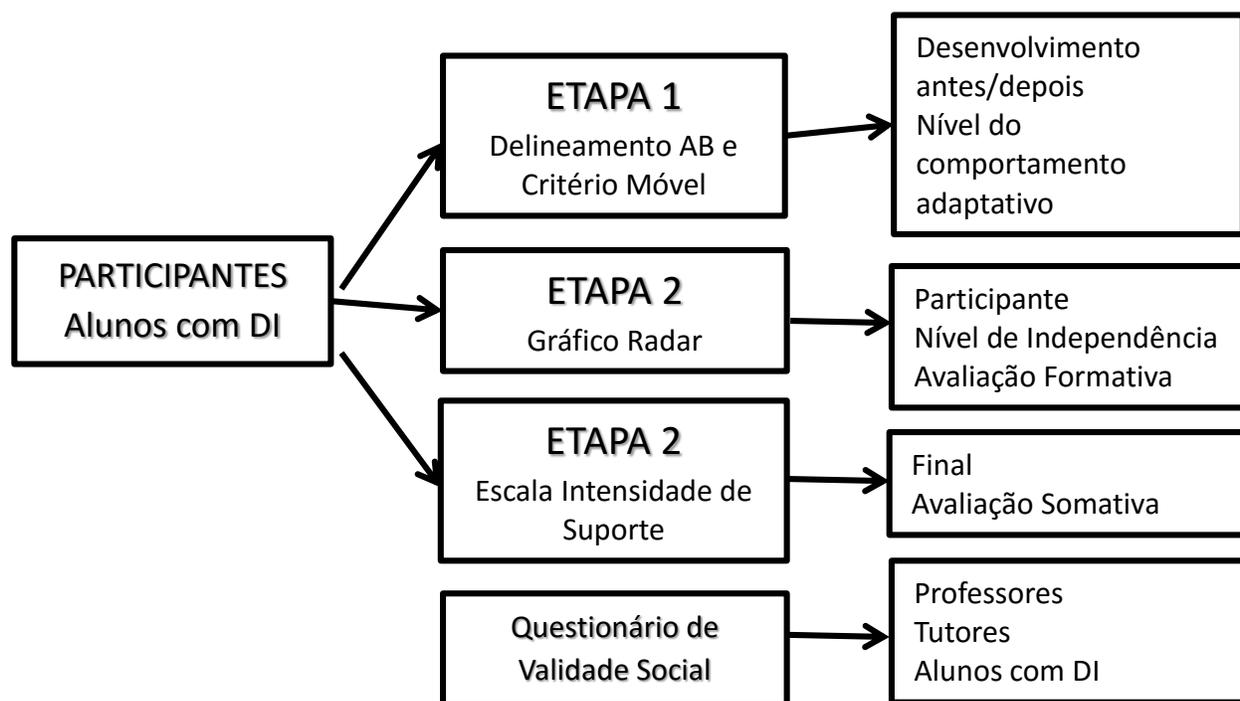


Figura 7 – Organização por etapa dos resultados do estudo

5.1 Resultados da aluna A1

O Quadro 9 apresenta o número semanal e semestral de aulas e tutorias em cada disciplina cursada pela aluna A1 e a distribuição de sessões (aulas) realizadas durante as etapas de Linha de Base e Intervenções.

Quadro 9 – Total de disciplinas, aulas, sessões e intervenções realizadas pela aluna A1 e distribuídas nas etapas do estudo experimental em 2014 e 2015

DISCIPLINAS		AULAS	SESSÕES		TOTAL	
ÁREAS DO CURSO	DISCIPLINAS POR ÁREA	NÚMERO DE AULAS Semanal e semestral	LINHA DE BASE Número de sessões	INTERVENÇÕES Número de sessões		
Acadêmica	Psicologia*	04 - 60	3	16 – Critério Móvel		
	Corporeidade e Movimento*	03 - 45	3	15 – Critério Móvel		
	Metodologias para Educação Especial*	02 - 30	3	9 – Critério Móvel		
	Leitura e Escrita no Contexto Educacional Brasileiro I*	04 - 60	3	15 – Critério Móvel		
	Literatura Infantil*	02 - 30	3	19 – Critério Móvel		
	Arte Educação*	02 - 30	3	19 – Critério Móvel		
	Psicologia do Desenvolvimento*	04 - 60	3	19 – Critério Móvel		
Vida Independente	Saúde**	02 - 30	3	18 – Critério Móvel		
	Saúde Bucal**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel		
	Educação de Trânsito**	01 - 15	3	7 – AB		
	Produção Textual**	04 - 60	3	16 – AB		
	Habilidades Sociais I**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel		
	Leitura e Escrita **	04 - 60	3	14 – AB		
	Orientação Sexual I**	02 - 30	3	15 – Critério Móvel		
	Orientação Sexual II**	02 - 30	3	15 – Critério Móvel		
	Habilidades sociais II**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel		
	Orientação Profissional I**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel		
Orientação Profissional	Orientação Profissional II**	02 - 30	3	15 – Critério Móvel		
	Orientação Profissional III**	02 - 30	3	15 – Critério Móvel		
	Tecnologia I**	01 - 15	3	10 – AB		
	Tecnologia II**	01 - 15	3	9 – AB		
	Estágio**	08 - 60	3	6 – AB		
	TOTAL DE AULAS	22 disciplinas	58 – 870 aulas	66 aulas	316 aulas	1.252 aulas

*Disciplina regular

**Disciplina específica

5.1.1 Relatório final dos resultados obtidos pela aluna A1 nas disciplinas

5.1.1.1 Disciplinas regulares

O PPP incluiu uma ou duas disciplinas regulares por semestre do curso escolhido pela A1. Após a seleção da(s) disciplina(s), os professores, juntamente com a coordenação do PPP, elaboraram a adaptação curricular levando em conta os resultados da SIS, visando à participação e desenvolvimento de hábitos de estudos da aluna, que recebeu apoio dos tutores acadêmicos. A Tabela 3 contém os conteúdos propostos para as respectivas disciplinas que a aluna A1 cursou em 2014 e 2015 e fazem parte do curso de Pedagogia.

Tabela 3 – Apresentação das **disciplinas regulares** e conteúdos trabalhados com a aluna A1

	DISCIPLINA UNASP	CR*	SMT**	ANO	CRITÉRIO 1	CRITÉRIO 2	CRITÉRIO 3	CRITÉRIO 4
01	Psicologia da Educação	04	1.º	2014	Psicologia como ciência: senso comum, ciência e psicologia	Processos cognitivos: sensação, percepção e memória	Reforços: reforço positivo, reforço negativo e punição negativa	Motivação: motivação extrínseca e motivação intrínseca
02	Corporeidade e Movimento	03	2.º	2014	Importância do corpo: biológico, psicológico e corpo organizado	Esquema corporal: expressão esquema corporal e conceito	Lateralidade: aplicação prática	Discriminação visual e auditiva: aplicação prática
03	Metodologias para Educação Especial	02	2.º	2014	Educação Especial: questões conceituais e legislação	Educação Especial: histórico abreviado	Educação Especial: terminologias	_____
04	Leitura e Escrita no Contexto Educacional Brasileiro I	04	1.º	2015	Conceituação de fonologia: fonemas, encontros vocálicos, encontros consonantais		Substantivos	Adjetivos
05	Literatura Infantil	02	1.º	2015	Literatura infantil: experiência pessoal com a leitura	O livro infantil: estágios psicológicos da criança e análise dos textos e ilustrações	Literatura infantil na sala de aula: Arte de contar história	Proposta didática para incentivo da leitura
06	Arte Educação	02	2.º	2015	Metodologia Triangular da Arte: conhecer, fazer e apreciar	Tarsila Amaral e sua obra “Operários”: pesquisa e apresentação individual	Portfólio de Arte: Instrumento de avaliação formativa	Em Arte, o que chama a atenção das crianças: manuseio de materiais e técnicas
07	Psicologia do Desenvolvimento	04	2.º	2015	Desenvolvimento pré-natal e nascimento	Infância: 1.ª Infância, 2.ª Infância e 3.ª Infância	Adolescência: mudanças físicas, cognitivas e psicossociais	Vida adulta: desenvolvimento físico, cognitivo e social

*CR= Créditos **SMT= Semestre

A Figura 8 apresentou os resultados de aprendizagens obtidos pela aluna A1 na realização das atividades propostas referentes às disciplinas regulares 2014 e 2015: Psicologia da Educação, Corporeidade e Movimento, Metodologias para Educação Especial, Leitura e Escrita no Contexto Educacional Brasileiro I, Literatura Infantil, Arte Educação, Psicologia do Desenvolvimento. As apresentações gráficas seguem o modelo de delineamento de Critério Móvel. Em cada gráfico, no eixo vertical, está a porcentagem de independência (0-100%), e no eixo horizontal encontram-se as subfases que variam de disciplina para disciplina. Em cada subfase, a linha pontilhada representa 60%, critério mínimo estabelecido, e a linha preta acima a pontuação representa critério máximo de 100%. O início de cada etapa representa um novo conhecimento, sem deixar de reforçar a fase anterior.

Em todas as disciplinas, a aluna A1 obteve Linha de Base igual a 0-10% nas atividades realizadas nessa fase. Observa-se que em todas houve mudanças de comportamento no decorrer das intervenções.

A disciplina Psicologia da Educação (Figura 8) foi cursada pela aluna A1 na turma do primeiro ano matutino do curso de Pedagogia. Ela iniciou as atividades de intervenção com 0% na primeira subfase e concluiu com 82% de independência a última subfase.

A aluna A1 foi bem recebida pela classe. Era inserida nos grupos de trabalho e os alunos estavam sempre dispostos a ajudá-la. A professora da disciplina a envolveu nas diferentes atividades de sala de aula, e explicou:

A disciplina teve vários trabalhos práticos e a aluna A1 participou ativamente de todos. Ela apresentou trabalhos na sala. O grupo dela teve que montar um miniseminário de Piaget, e ela ficou responsável de explicar os quatro períodos de Piaget e no momento da apresentação deu exemplos. Foi muito bonito! (PDR01)

Ao envolver a aluna nas atividades em grupo, a professora promoveu um ambiente agradável entre os colegas. A aluna A1 também realizou provas em sala de aula no mesmo dia em que os demais alunos. As provas eram preparadas de acordo com a proposta organizada para ela na disciplina, conforme esclarecimento da professora:

Eu dava a prova como se fosse um trabalho, com uso de materiais, power point impressos marcados com as partes mais importantes de estudar. Na primeira prova eu sentei com ela e fomos conversando sobre os conteúdos e preenchendo as respostas solicitadas. Na segunda, foi a sua tutora que esteve com ela e a ajudou muito... isso foi ótimo! Em outros momentos ela também sentava com a aluna e faziam juntas as atividades propostas (PDR01).

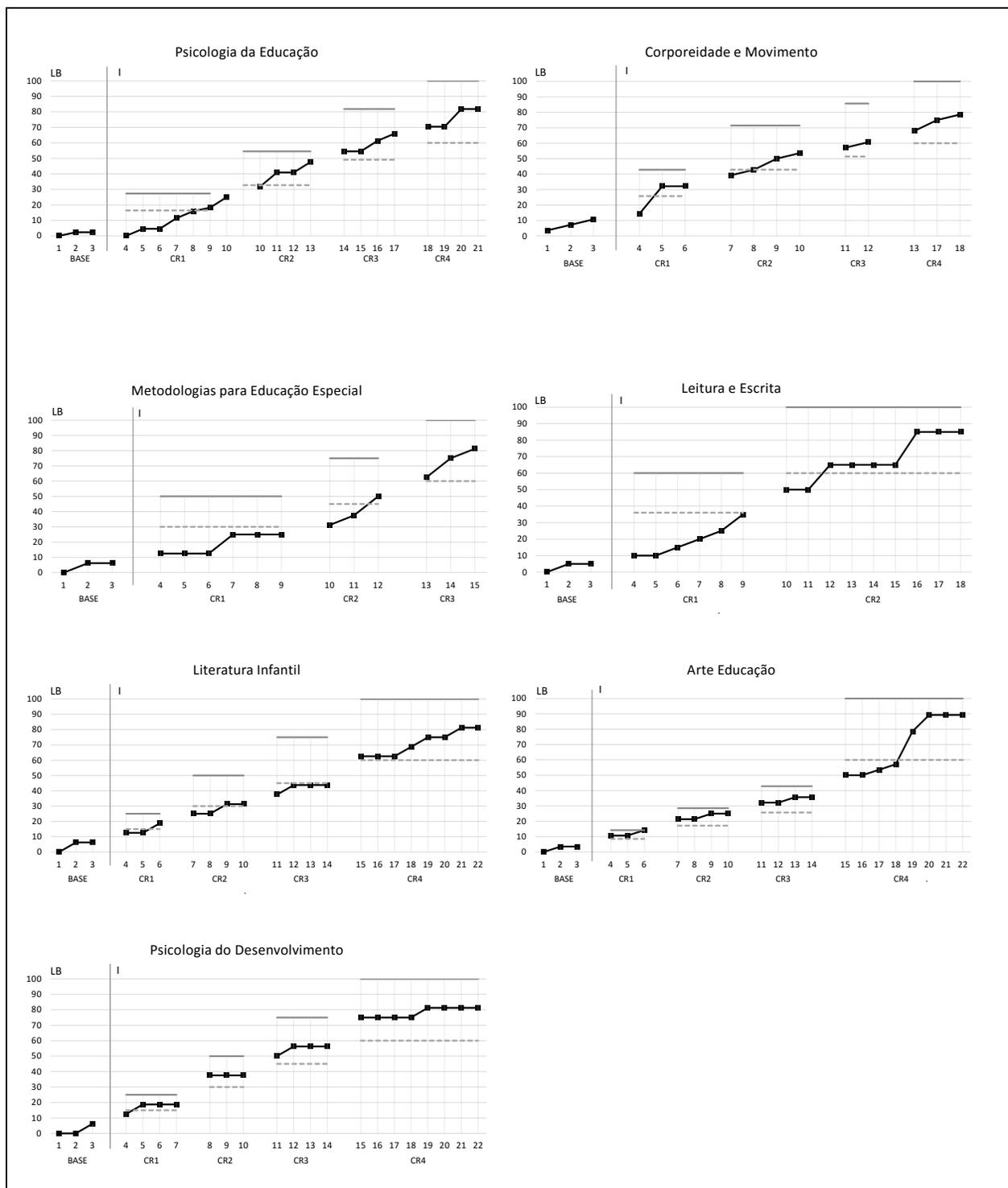


Figura 8 – Resultados obtidos pela aluna A1 a partir dos procedimentos de ensino das disciplinas regulares 2014 e 2015

A tutora T31 revisava semanalmente conteúdos fazendo uso dos Power Points utilizados pela professora em sala de aula, estudava os textos propostos com A1 e propunha situações-problema para que a aluna refletisse sobre as situações propostas. Ao trabalhar sobre o tema de senso comum e ciência, a aluna estava muito quieta. T31 ficou preocupada se realmente ela estava entendendo e perguntou se ela havia compreendido todo o assunto trabalhado. A aluna respondeu positivamente. A tutora solicitou que ela exemplificasse, e imediatamente ela disse: *A minha mãe está grávida esperando o dia do bebê nascer e minha avó disse que na mudança de lua o bebê vai nascer, isso é senso comum.*

Na disciplina Corporeidade e Movimento, Figura 8, o conhecimento que se mostrou ausente no repertório inicial da aluna A1 passou a apresentar um índice inicial de 14% após as intervenções, ultrapassando 60% a cada critério adotado e chegando ao índice final do semestre com 78% no quarto critério.

Essa disciplina foi cursada com alunos do segundo ano matutino de Pedagogia. Inicialmente, ela estava tímida e alguns colegas de classe aproximaram-se dela e esse acolhimento a deixou à vontade, motivando-a a participar das aulas práticas. Nas aulas teóricas, a participação dela era menos percebida, mas com a intervenção da professora passou a participar ativamente. O conteúdo dessa disciplina não era um assunto muito discutido no seu cotidiano, mas A1 tinha uma irmã bebê em fase de desenvolvimento e conseguiu relacionar o que estava sendo exposto em sala de aula com a realidade que ela observava em casa.

No período destinado à Linha de Base, a tutora T18, responsável por essa disciplina, percebeu que a aluna não tinha conhecimento sobre o seu próprio corpo, ao iniciar o período de intervenção. Antes de iniciar os conteúdos propostos, ela desenvolveu algumas atividades que oportunizassem A1 conhecer o próprio corpo, como desenho do corpo em tamanho real para que ela pudesse completá-lo observando-se ao espelho. Após essas vivências, o seu desenvolvimento foi perceptível, passando de 18% para 40% na primeira subfase. A aluna, quando percebia que estava aprendendo, se mantinha bem em sala de aula e animada para prosseguir. Quando não entendia algum conteúdo, ela se retraiu, ficava apática e abaixava a cabeça na carteira.

Na disciplina Metodologias de Educação Especial, Figura 8, a aluna evidenciou crescimento, no entanto abaixo da média esperada nas sessões 4 a 9. Porém, nas três últimas sessões houve um crescimento que chegou a 75%. O tutor da disciplina incentivou-a utilizando

estratégias diferenciadas em cada intervenção, mas ela apresentou muita dificuldade nas questões conceituais, de legislação e história.

A professora PDR01, que também ministrou a disciplina Psicologia, esclareceu:

Eu acredito que o diferencial no baixo rendimento da aluna A1 nessa disciplina, ao comparar com os resultados de Psicologia, foi a turma. A turma de Educação Especial era composta por alunos do quarto ano de Pedagogia e Letras, os alunos das duas turmas eram formandos. Foi uma turma que não a envolveu com a aluna A1. Ela sentava à frente sozinha, os colegas não se aproximaram dela.

Percebeu-se que as características da turma podem ter sido fator inibidor. A Professora PDR01 acrescentou:

No entanto, ela escutava e participava das atividades. Lembro-me bem o dia que tivemos que falar sobre Deficiência Intelectual e, particularmente, da Síndrome de Down. Anteriormente ela tinha me explicado da sua maneira o que ela tinha e eu perguntei se ela poderia falar do assunto no dia da aula, do que se trata essa Síndrome, o que ela sentia sobre isso e a forma de ajudar esse tipo de pessoas. Ela aceitou, foi MUITO BONITO ver ela falando sobre ela!! Acredito que foi um momento que me marcou, bem como aos colegas.

Esse fato a valorizou, pois, apesar de ser diferente, percebeu que a sua experiência de vida também pode contribuir para a formação do grupo de estudantes que estava se preparando para ajudar a outros com o mesmo “problema”, conforme disse a aluna A1.

Após essa aula, ela se dirigiu à coordenadora do programa e disse: *Eu e meu colega A2 temos síndrome de Down. Agora preciso descobrir qual é a síndrome dos outros alunos do PPP.* Na semana seguinte, procurou novamente a coordenadora e falou que havia descoberto outras síndromes referentes aos demais colegas.

Semelhantemente aos demais alunos, A1 participou da prova, sendo que a sua foi elaborada a partir dos conteúdos propostos para seu estudo. A professora PDR01 explicou:

Ela fez a prova sozinha, consultando os seus materiais. Depois que ela terminou, sentamos juntas e discutimos a prova, vendo o porquê de cada questão. Esse momento se transformou em uma revisão para fixar os conhecimentos e até para relacioná-los a fatos da vida diária. Eu percebi que ela tinha entendido e isso foi muito bom.

Este fato aponta para um crescimento da aluna A1 na participação de provas, pois no semestre anterior a professora ou tutora precisava estar com ela para auxiliá-la ou dar dicas quando necessário.

Na disciplina Leitura e Escrita no Contexto Educacional Brasileiro I, Figura 8, na primeira subfase da intervenção a aluna A1 passou a apresentar índices de independência apenas de 10%, concluindo essa etapa com 60%. Na segunda subfase, o índice de independência estava abaixo da média mínima proposta, porém após três sessões ela ultrapassou a média, chegando a 88% de independência na realização das atividades.

Quanto à adaptação da aluna com a turma, a professora relatou:

A turma recebeu a aluna A1 muito bem. Alguns alunos já a conheciam de tutorias de outras disciplinas. Porém, nas atividades de grupo ele não tinha iniciativa, esperava para que algum grupo a convidasse (PDR13).

No final do semestre, a aluna participou de uma prova oral de um conteúdo referente à primeira subfase e apresentou rendimento máximo. Segundo a professora, [...] *a aluna participou deste teste oral com o objetivo de verificar o seu desenvolvimento quanto à fonética. Ele teve ótimo desempenho (PDR13).*

Na disciplina Literatura Infantil, Figura 8, das quatro subfases a aluna A1 ficou com três abaixo da média prevista. Porém, na quarta subfase apresentou um índice de independência acima da média mínima prevista, atingindo 80% de independência na execução dos conteúdos previstos. Ela se identificou com a proposta de incentivo à leitura por meio dos escritos de Monteiro Lobato pelo fato de apreciar leitura e suas histórias. A professora elogiou a apresentação de Monteiro Lobato feita pela aluna. Nessa disciplina, houve maior envolvimento da tutora.

Na disciplina Arte Educação, Figura 8, a aluna inicialmente apresentou indisposição para cursá-la, saiu em excesso da aula e justificou dizendo estar se sentindo mal. Houve muito incentivo da professora, fator que contribuiu para a permanência da aluna na disciplina. Nas intervenções, três primeiras subfases, a aluna demonstrou aprendizagem atingindo mais de 60% de independência nas atividades realizadas em cada etapa. Na última subfase, o índice inicial de independência foi de 50%, chegando ao final com o nível de independência de 90% na realização das atividades. Tem-se como hipótese desse crescimento o fato de a aluna apreciar dança, e as atividades coreográficas auxiliaram-na no sucesso dessa etapa.

Na disciplina Psicologia do Desenvolvimento, Figura 8, a aluna A1 apresentou bons resultados. Na Linha de Base, ela teve baixo índice de independência na realização das atividades, porém, com o início das intervenções, em cada subfase já iniciou com 60% de aproveitamento. Na

última subfase, ela atingiu 80% na realização das atividades propostas. A professora PDR01, ao falar sobre o desempenho da aluna, relatou:

A aluna A1 conseguiu relacionar os conceitos e exemplificá-los. Como falamos de desenvolvimento humano, ela associou os conceitos a características das irmãs. A tutora dela (T21) a ajudou bastante. Todavia, não a vejo tão inserida com a turma, e a timidez/insegurança não permite que ela comente esses exemplos e associações na sala.

5.1.1.2 Disciplinas especiais

As figuras 9 e 10 apresentam os resultados do percurso de desenvolvimento pela Aluna A1 nas disciplinas 2014 (Saúde e Bem-Estar, Saúde Bucal, Educação de Trânsito, Produção Textual, Habilidades Sociais, Orientação Profissional I, Biblioteca, Hora da Biblioteca – estágio) e 2015 (Habilidades Sociais, Leitura e Escrita, Orientação Profissional II e III, Orientação Sexual I e II), ao participar dos procedimentos de ensino implementados pelos professores e reforçados pelos tutores acadêmicos.

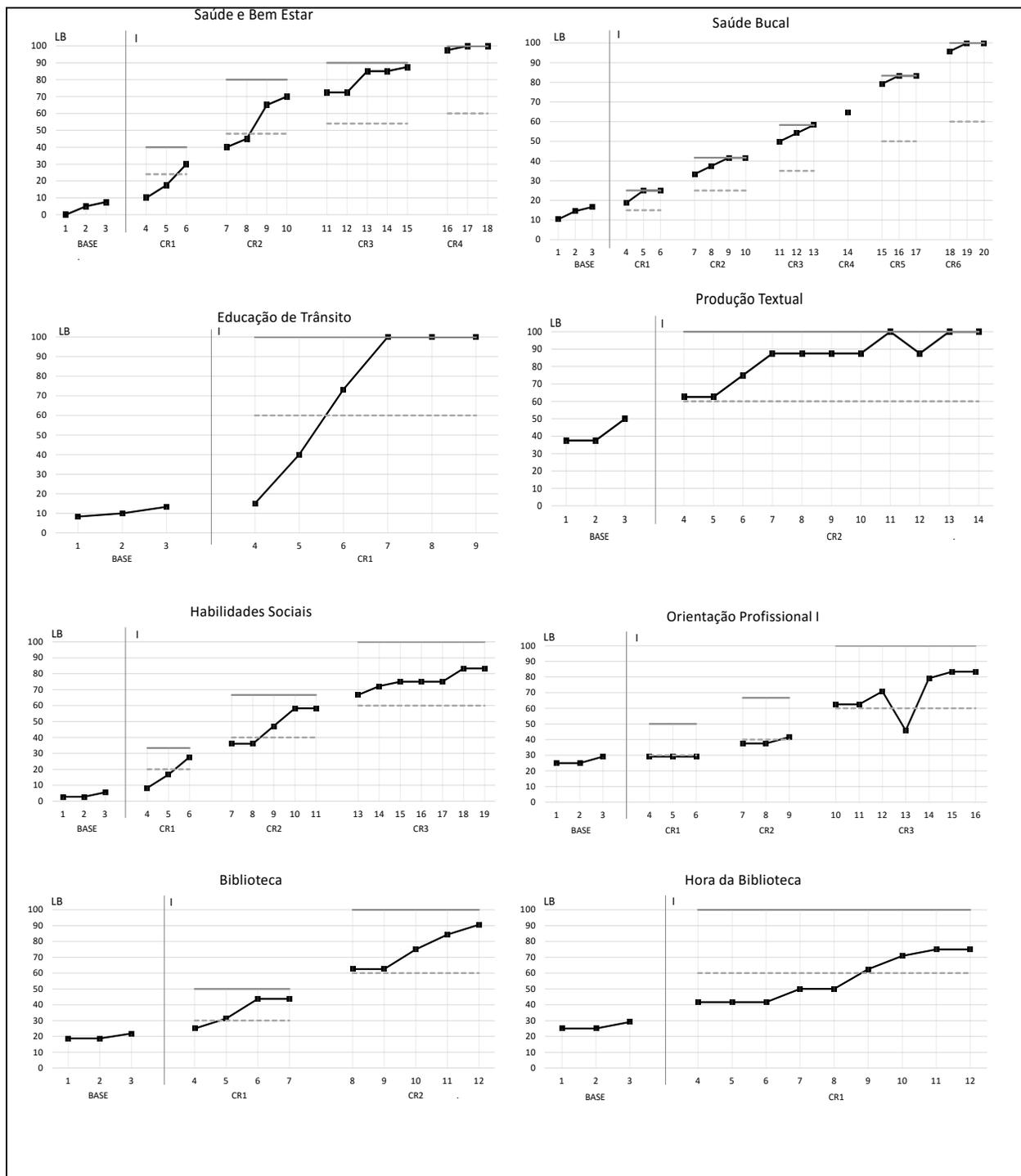


Figura 9 – Resultados obtidos pela aluna A1 a partir dos procedimentos de ensino das disciplinas especiais 2014

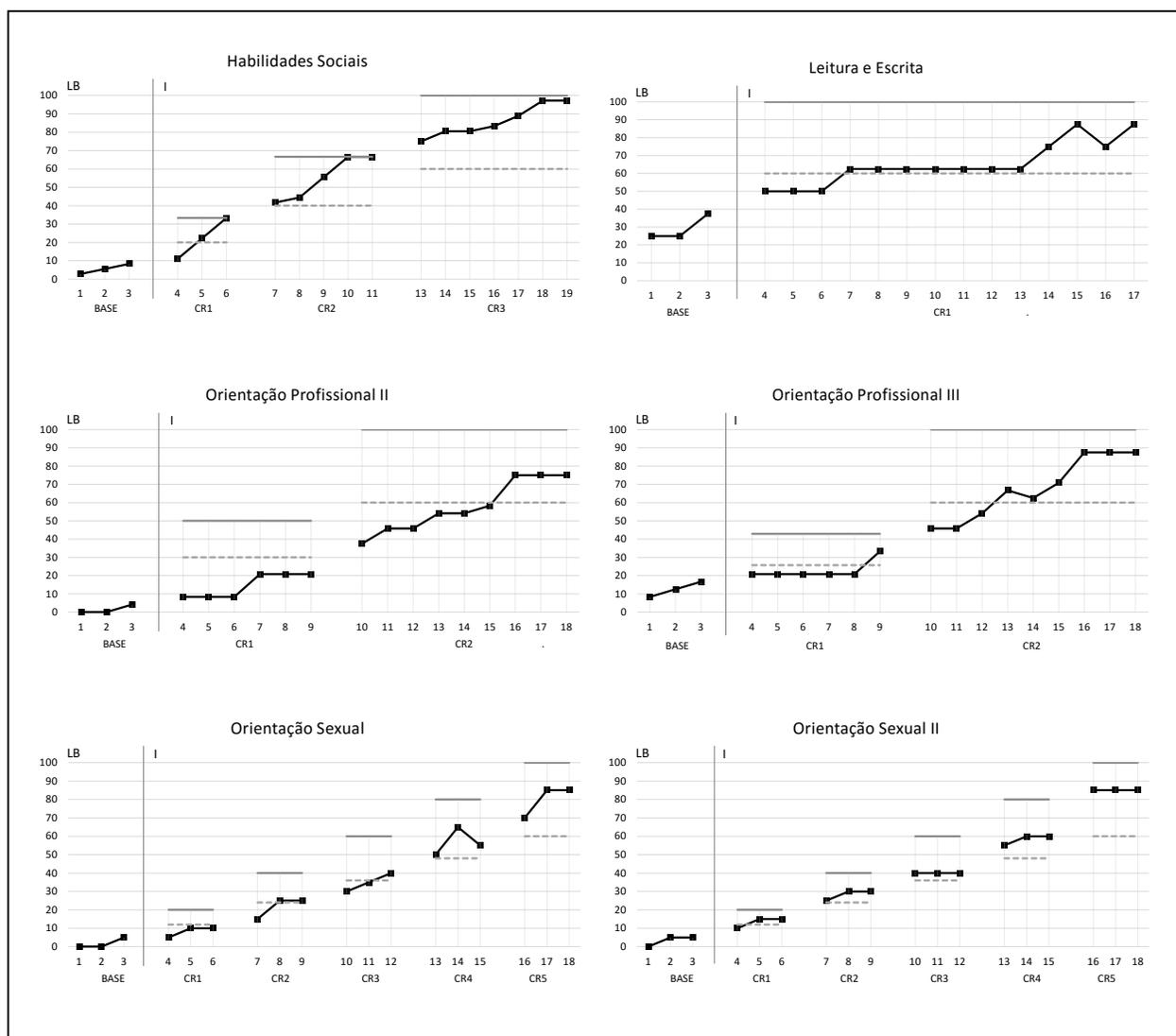


Figura 10 – Resultados obtidos pela aluna A1 a partir dos procedimentos de ensino das disciplinas especiais 2015

Ao analisar o desempenho da aluna A1 na aprendizagem das atividades propostas nas disciplinas especiais 2014, Figura 9, foi destaque o repertório da aluna na Linha de Base nas disciplinas: Produção de Texto (50%), Orientação Profissional I (30%) e Saúde e Bem-Estar (30%). Ao ser inserida as intervenções, ela apresentou altos índices de desenvolvimento nessas disciplinas.

A década observada na sessão de intervenção 13 da disciplina Orientação Profissional I e na sessão 12 da disciplina Produção de Texto. Nesse período, a aluna A1 terminou o namoro com um colega do programa, fato que a abalou emocionalmente. Era nítida a desatenção, e em todas as

suas falas insistia no mesmo assunto. Foram necessários momentos individuais com a aluna para ela entender que relacionamentos podem ser rompidos, mas a vida continua. Sentir apoiada nessas circunstâncias deu ânimo para ela prosseguir nos estudos, tanto que na sessão seguinte ela voltou a apresentar bons índices de independência.

Analisando os resultados da disciplina Saúde e Bem-Estar, Figura 9, percebeu-se que a aluna apresentou um desempenho positivo no processo de aquisição dos conteúdos, sempre acima da média prevista para cada critério, chegando ao final da disciplina com aproveitamento de 100%.

O professor PDE1 trabalhou com situações e vivências em ambiente natural de aprendizagem. Fizeram visitas à horta e pomar da instituição, também fizeram uso de jogos educativos, texto para leitura e estudo. Ao trabalhar com a pirâmide alimentar, A1 mostrou domínio dos conteúdos anteriores, pois em pouco tempo conseguia organizar os alimentos apresentados. O PDE1 fez parceria com uma nutricionista do Centro Universitário e o último critério foi trabalhado na cozinha do restaurante para que pudessem aprender a servir um prato saudável. Essa tarefa foi realizada com facilidade pela aluna A1.

A maior dificuldade da A1 foi na questão social e de etiqueta, no restaurante. Na hora do almoço, ela queria sempre falar do mesmo assunto, e inicialmente não sabia servir o prato nem dosar a quantidade de alimento na boca, dificultando o processo de mastigação. Muitas vezes, precisou sair da mesa para desfazer do alimento na boca, pois não conseguia engoli-lo.

Na hora do almoço ela queria sempre falar do mesmo assunto, e inicialmente não sabia servir o seu prato e nem dosar a quantidade de alimento na boca, dificultando o processo de mastigação e muitas vezes precisava sair da mesa para desfazer do alimento na boca, pois não conseguia engoli-lo (Tutora T7).

A tutora T7 foi amiga, companheira e quando saíam do restaurante acompanhava a aluna até o prédio de aula, aproveitando a oportunidade para orientá-la sobre os cuidados que deveria ter ao se alimentar, principalmente sobre a quantidade de alimento. O professor PDE1, sabendo desse contexto, em aula dava dicas de etiqueta. Por meio de histórias sociais, o professor pôde trabalhar as fragilidades da aluna. Elas eram lidas, debatidas e dramatizadas.

Na Linha de Base da disciplina Saúde Bucal, Figura 9, A1 apresentou um repertório de 12% do conhecimento do assunto. No decorrer do semestre, o seu desenvolvimento foi crescente e sempre acima da média prevista. Ao final da disciplina, a aluna apresentou 100% de aproveitamento.

No critério referente a elementos anatômicos, ela dominou de forma surpreendente a nomenclatura de todos os dentes e as partes que compõem a cavidade bucal. As intervenções realizadas pela tutora T32 foram interessantes. Ela incentivava a aluna a buscar na *internet* ilustrações sobre o assunto ensinado, às vezes montava com ela um Power Point ou juntas selecionavam figuras que imprimiam para a realização das tarefas. A aluna A1 lia e escrevia bem, porém apreciava as atividades no computador, uma vez que apresentava dificuldade de coordenação motora fina, o que dificultava a escrita manual. Ela alegava ainda que sua letra era feia. A professora elaborou duas provas durante o semestre e ela as respondeu sem auxílio.

Os resultados da Disciplina Educação para o Trânsito, Figura 9, evidenciaram um desempenho positivo quanto à aquisição dos conteúdos da aluna. Na Linha de Base, não apresentou repertório em relação ao conhecimento das regras de trânsito, todavia com apenas três intervenções ela atingiu 100% do conteúdo proposto. Ela também apresentou muita facilidade, nas aulas práticas, em lateralidade, que estava sendo trabalhada nessa disciplina e simultaneamente na de Corporeidade e Movimento, Figura 8.

Na Linha de Base da disciplina Produção Textual, Figura 9, a aluna apresentou um repertório de 50% de habilidades na leitura e escrita, porém, com as intervenções no decorrer do semestre, o seu desenvolvimento foi crescente chegando ela ao final da disciplina com aproveitamento de 100%.

Houve uma excelente parceria entre o trabalho da professora e da tutora. Elas estavam sempre preocupadas em vivenciar situações que contribuíssem para o desenvolvimento das produções escritas da aluna.

A professora PDE7 concluiu o período letivo destacando aspectos positivos da aluna A1:

Relata situações do cotidiano ou de histórias com sequência lógica e compreensiva. A aluna cria frases, descreve cenas, faz narrativas orais, manifesta e explica seus pensamentos e ideias. Gosta de aprender executando, experimentando. Aprecia aulas com dramatizações. Lê e escreve. No início do período letivo, tinha dificuldade na organização de textos em parágrafos. No final produzia textos com parágrafos. Compreende o que lê sem hesitação e elabora textos bem estruturados com ideias bem claras cujo entendimento foi alcançado sem esforço. Integrou-se ao grupo. Entretanto, ao perceber o destaque de algum colega em alguma atividade, passa a depreciá-lo. Outras vezes, tenta chamar a atenção para si. Demonstra paciência para ajudar os amigos com dificuldades.

Na disciplina Habilidades Sociais, Figura 9, o índice de independência na realização das atividades foi crescente. A1 atingiu 89% na execução das atividades propostas. Nas aulas, foram ensinadas noções conceituais e atividades práticas para aprendizagem de cada habilidade social, fazendo-se uso de estratégias de modelação, modelagem e instruções. A aluna aguardava com expectativa o dia da aula. Todas as atividades ensinadas pela professora foram retomadas pelo tutor.

No início da disciplina Orientação Profissional I, Figura 9, o repertório de conhecimento era baixo, principalmente pelo fato de não se dar muita importância ao desenvolvimento profissional de pessoas com DI. No entanto, no decorrer do semestre o desenvolvimento da aluna foi perceptível sempre acima da média prevista. Na primeira fase da intervenção, ela teve 10% de aproveitamento, chegando ao final da disciplina com aproveitamento de 71%.

Na décima terceira sessão, a aluna A1 teve um decréscimo, vindo para 39% de aproveitamento nesse dia. Todavia, essa queda ainda foi acima da pontuação máxima do critério anterior, que foi de 35%. Esse dia, coincidiu exatamente com um período em que ela estava vivenciando uma situação emocionalmente delicada, anteriormente exposta, fator que pode ter interferido no seu desempenho. Porém, o fato de o resultado não ter baixado além do critério anterior evidencia que o conteúdo proposto e ensinado até o momento estava bem solidificado, e imediatamente na sessão posterior ela foi além da penúltima sessão.

Ministrar a disciplina no laboratório de informática foi muito significativo para a aluna, pois, segundo seu depoimento, sentia-se importante nesse local. Ela aprendeu a usar o computador, e a cada aula utilizavam o mesmo programa para dar sequência às atividades. Com a ajuda da tutora, a aluna realizou muitas leituras e buscas sobre as profissões. Ela apreciou as visitas aos espaços em que eram desenvolvidas as profissões estudadas (padaria, paisagismo, biblioteca e uma fábrica de produtos alimentícios).

Sobre a aluna A1, a professora PDE3 relatou:

Durante o semestre ela apresentou ótimo relacionamento com os colegas, professor e mentor da disciplina em questão. Demonstrou certo desconforto no início do semestre em relação a um colega, porém durante o mesmo o relacionamento foi melhorando. Possui um alto nível de autonomia, pelo fato de ter uma excelente leitura não apresentou dificuldades na execução das atividades.

Uma variedade de estratégias foi utilizada para ajudar A1 a alcançar seus objetivos profissionais e ser contratada ao final do curso.

Apesar de a aluna A1 nunca ter participado de atividades relacionadas às práticas de ensino com crianças, ela teve um desempenho muito bom no estágio após a primeira intervenção (41%), chegando a 75% no final do estágio. A aluna foi responsável e se preparava muito bem para participar com as crianças na hora da leitura. Para os alunos do segundo ano foi uma realidade muito diferente ter uma auxiliar de professora “diferente”, mas houve um genuíno respeito por ela. A1 foi expressiva ao ler as histórias para os alunos e prendia a atenção das crianças. Ela precisou de ajuda no momento de fazer os alunos se sentarem e se organizarem para o início das atividades de leitura. Nas demais etapas, ela foi crescendo visivelmente a cada apresentação. A professora responsável pela biblioteca expôs:

Inicialmente fiquei preocupada em relação à competência da aluna, se realmente ela daria conta de realizar a atividade de leitura com os alunos do segundo ano na biblioteca. Mas a aluna A1 me surpreendeu, é muito dinâmica, tem facilidade de comunicar-se com os alunos. Enquanto ela lia as histórias para as crianças, elas ficavam atentas. Tinha iniciativa para auxiliar os alunos na escolha do paradidático da semana e quando algum aluno pegava um livro que não correspondia à sua série ela o orientava e indicava qual a prateleira de paradidáticos que era própria para sua turma e idade. Não apresentou dificuldades na execução da atividade. Porém precisa melhorar no domínio e organização dos alunos para iniciar uma atividade, mas isso ela vai adquirir com o tempo.

Vivenciar práticas no contexto escolar foi motivador para A1, pois ela sentiu ser capaz de um dia realizar o seu sonho de ser professora, mas também percebeu que precisaria adquirir mais conhecimentos para atuar melhor nessa função.

Nas disciplinas especiais 2015, houve um nível mais intenso de cobrança. Além das vivências do ano anterior, o objetivo era desenvolver ao máximo possível o potencial da aluna tanto na aquisição dos conhecimentos propostos quanto na responsabilidade acadêmica.

Na disciplina Habilidades Sociais II, Figura 10, A1 tinha um índice de independência na Linha de Base de 8%, porém, ao iniciar as intervenções na primeira subfase, houve um crescimento para 50%, chegando a 100% de independência. Nas demais subfases, nas primeiras intervenções o nível de independência era acima de 60%, chegando ao final com 98% de independência.

Na disciplina Leitura e Escrita, Figura 10, o repertório inicial de independência foi alto (40%). Com a primeira intervenção, a aluna atingiu 50% de independência nas atividades, chegando a 90% no final do semestre.

Na disciplina Orientação Profissional II, Figura 10, na Linha de Base A1 atingiu 4% no seu repertório, mas com as intervenções na primeira subfase ela obteve 20% de aproveitamento, atingindo, no final dessa etapa, 58%. A aluna deixou de realizar algumas atividades, e isso influenciou negativamente no índice de independência. Porém, no final do semestre a aluna atingiu 75% de independência. Esse quadro melhorou no segundo semestre, quando a aluna cursou Orientação Profissional III, Figura 10, em que, após a primeira intervenção, atingiu 50% de independência, concluindo o semestre com 89%. A professora PDE5 relatou:

A aluna A1 nesse semestre destacou-se no quesito responsabilidade. Ao olhar o quadro avaliativo de tarefas, a aluna perguntou: Professora, será que eu posso fazer as tarefas que eu não pude fazer e colocar em dia? Isso foi um avanço em relação ao semestre passado, porque antes a aluna aparentava não se importar por ter deixado alguma tarefa sem fazer.

Na disciplina Orientação Sexual I e II, Figura 10, os resultados iniciais foram diferentes. No primeiro semestre, após a intervenção, a aluna teve um aproveitamento de 25%, e no segundo semestre, de 50%. Todavia, em ambos os semestres a aluna atingiu 85% de independência na realização das atividades propostas.

5.1.2 Avaliação somativa

O Gráfico Radar foi materializado em um polígono cujas diagonais representam as disciplinas cursadas pelos alunos do PPP, e as raias representam as porcentagens atingidas por eles, sendo que a mais baixa equivale a 0% (centro), e a mais alta, a 100% (última raia). Desse modo, ao centro foi representado o índice inicial de desempenho do aluno ao iniciar a disciplina, e na extremidade do gráfico está o desempenho após as intervenções, criando uma imagem do desempenho geral das disciplinas cursadas pelos alunos. A linha pontilhada representou a porcentagem mínima (60%) a ser atingida pelo aluno para ser aprovado nas diferentes disciplinas.

Para expressar e comparar o nível geral de desempenho em todas as disciplinas cursadas pela aluna A1, foram utilizados três Gráficos Radar. O Gráfico Radar da Figura 11 foi elaborado a partir dos dados da Figura 8, e o da Figura 12, a partir dos dados das figuras 9 e 10. No centro de cada gráfico, o primeiro anel representou o resultado inicial referente à Linha de Base, e o anel externo representou o nível de independência que ela adquiriu.

Inicialmente, a aluna precisou de ajuda em todas as disciplinas. Com as intervenções nas diferentes subfases, ela conseguiu ficar acima da média mínima proposta em todas as disciplinas. Houve um desenvolvimento harmônico que variou de 80% a 90% de independência.

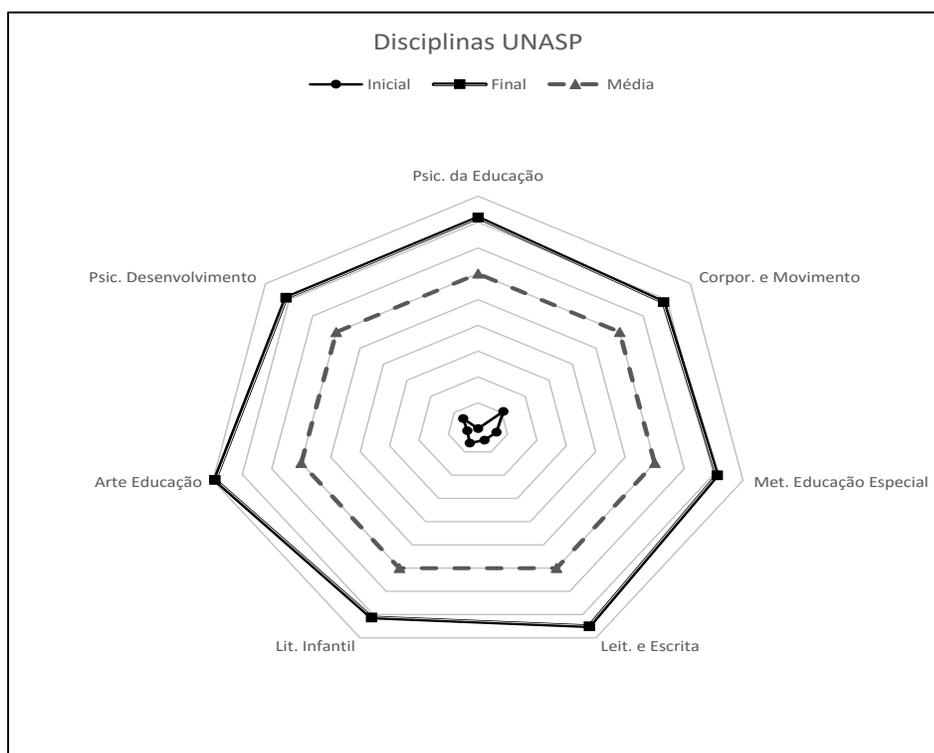


Figura 11 – Resultado inicial e final das disciplinas regulares cursadas pela aluna A1 em 2014 e 2015

Na Figura 11, estão apresentados os dados obtidos pela aluna A1 nas disciplinas especiais 2014 e 2015. Nas disciplinas Produção Textual (2014) e Leitura e Escrita (2015), a aluna apresentou um índice na Linha de Base de 50% e 40% de independência na realização das atividades. Seguidas a essas, foram Hora da Biblioteca, Estágio (2014) e Orientação Profissional I (2014), ambas com 30%. Ao analisar o desenvolvimento da Linha de Base ao final das intervenções, destacaram-se com maior desenvolvimento as disciplinas Saúde e Bem-Estar, com resultado inicial de 10% e final de 100%. Seguidas a essas, Educação de Trânsito (2014), Saúde Bucal (2014) e Habilidades Sociais (2015), com 8%, inicial, e ao final 98%. Esse resultado positivo pode estar ligado ao fato de serem ensinadas atividades práticas e vivências do dia a dia.



Figura 12 – Resultados inicial e final das disciplinas especiais cursadas em 2014 e 2015 pela A1

Durante todo o processo de implementação do PPP (antes, durante e depois), foram realizados os testes da SIS a fim de se verificar o nível e possível desenvolvimento do comportamento adaptativo da aluna A1. Os dados relacionados com a ocorrência ou não desses comportamentos estão apresentados no Quadro 12, composto por nove colunas. As colunas

centrais são áreas avaliadas para identificar em que os alunos com DI necessitam de apoio. A penúltima coluna é a média da pontuação de todas as áreas avaliadas, e a primeira e última colunas referem-se ao percentil da média.

Quadro 10 – Comparação entre os resultados da SIS inicial (fevereiro de 2014), durante (fevereiro de 2015) e final (janeiro de 2016) da aluna A1

Seção 1B: Pontuação geral dos níveis de suporte								
Circule os escores obtidos em cada subescala. Em seguida ligue os círculos com um traço para formar um gráfico.								
Percentil	A. Vida doméstica	B. Vida comunitária	C. Aprend. ao longo da vida	D. Emprego	E. Saúde segurança	F. Sociais	Índice Geral	Percentil
99	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131	99
	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131	
90	14	14	14	14	14	14	120-123	90
	13	13	13	13	13	13	116-119	
80							113-115	80
	12	12	12	12	12	12	110-112	
70							108-109	70
							106-107	
60	11	11	11	11	11	11	105	60
							102-104	
50	10	10	10	10	10	10	100-101	50
							98-99	
40	9	9	9	9	9	9	97	40
							94-96	
30							92-93	30
							90-91	
20							88-89	20
<u>19</u>							85-87	<u>19</u>
10							82-84	10
<u>9</u>							75-81	<u>9</u>
1	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74	1

○ Resultado fevereiro de 2014

□ Resultado fevereiro de 2015

△ Resultado janeiro de 2016

Ao comparar os resultados referentes à primeira aplicação da SIS com as subsequentes, percebeu-se um progresso nas seis áreas avaliadas. A área C (aprendizagem ao longo da vida) foi a de maior desenvolvimento, seguida da área A (vida doméstica).

Os resultados da SIS também revelaram que, no geral, a aluna A1 tem boas competências adaptativas e é relativamente independente em todas áreas avaliadas. Ela requer pouco apoio para realização de tarefas domésticas, vida comunitária, saúde e segurança. Porém, nas áreas de

aprendizagem ao longo da vida, emprego e atividades sociais, alguns itens ainda precisam ser melhorados, mais especificamente aprender competências acadêmicas funcionais (lidar com dinheiro), aprender competências de autodeterminação (criar um plano para atingir esse objetivo), aprender estratégias de autorregulação (recompensar-se depois de ter completado uma tarefa), procurar informação e apoio do empregador e relacionar-se com pessoas fora do ambiente familiar.

Analisando a pontuação geral do escore-padrão entre a primeira e a segunda avaliação, houve uma diminuição no Índice de Necessidade de Apoio de 87 para 80, e no Índice do Percentil de Necessidade de Apoio, de 19% para 9%. Ao considerar o escore-padrão entre a segunda e última avaliação, houve crescimento em algumas áreas do comportamento adaptativo, baixando de 80 para 75 o Índice de Necessidade de Apoio, porém não houve mudança de nível no Índice Geral e Percentil. Os dados evidenciaram que a organização de um PCP, a partir da primeira avaliação SIS, contribuiu para melhores resultados da aluna avaliada.

Bons resultados puderam ser verificados por meio de avaliações formativas (delineamentos), somativas (Gráfico Radar), mas também por meio de um teste padronizado, como é o caso da SIS.

5.2 Resultados do aluno A2

O Quadro 11 apresenta o número semanal e semestral de aulas e tutorias em cada disciplina cursada pelo aluno A2 e a distribuição de sessões (aulas) realizadas durante as etapas de Linha de Base e Intervenções.

Quadro 11 – Total de disciplinas, aulas, sessões e intervenções realizadas com o aluno A2 e distribuídas nas etapas do estudo experimental em 2014 e 2015

DISCIPLINAS		AULAS	SESSÕES		TOTAL	
ÁREAS DO CURSO	DISCIPLINAS POR ÁREA	NÚMERO DE AULAS Semanal e semestral	LINHA DE BASE Número de sessões	INTERVENÇÕES Número de sessões		
Acadêmica	Evangelização I*	04 - 60	3	12 – Critério Móvel		
	Evangelização II*	03 - 45	3	11 – Critério Móvel		
	Homilética*	02 - 30	3	19 – Critério Móvel		
	História do Cristianismo*	02 - 30	3	19 – Critério Móvel		
	Ciência e Religião*	02 - 30	3	12 – Critério Móvel		
Vida Independente	Saúde**	02 - 30	3	18 – Critério Móvel		
	Saúde Bucal**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel		
	Educação de Trânsito**	01 - 15	3	7 – AB		
	Produção Textual**	04 - 60	3	16 – AB		
	Habilidades Sociais I**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel		
	Leitura e Escrita**	04 - 60	3	14 – AB		
	Orientação sexual I**	02 - 30	3	15 – Critério Móvel		
	Orientação Sexual II**	02 - 30	3	15 – Critério Móvel		
	Habilidades Sociais II**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel		
	Orientação Profissional I**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel		
Orientação Vocacional	Orientação Profissional II**	02 - 30	3	15 – Critério Móvel		
	Orientação Profissional III**	02 - 30	3	15 – Critério Móvel		
	Tecnologia I**	01 - 15	3	10 – AB		
	Tecnologia II**	01 - 15	3	9 – AB		
	Estágio**	08 - 60	3	6 – AB		
	TOTAL DE AULAS	22 disciplinas	50 - 750 aulas	66 aulas	277 aulas	1.093 aulas

*Disciplina regular

**Disciplina específica

5.2.1 Delineamento AB e Critério Móvel

5.2.1.1 Disciplinas regulares

Há uma flexibilidade na quantidade de disciplinas regulares, variando de aluno para aluno e semestre. No caso do Aluno A2, o PPP incluiu uma disciplina regular por semestre do curso

escolhido por ele com auxílio do coordenador do curso. Apenas no segundo semestre de 2015, foram escolhidas duas disciplinas. Após a seleção da(s) disciplina(s), os professores, juntamente com a coordenação, elaboraram uma proposta de atividades a serem realizadas pelo aluno A2 levando em conta os resultados da SIS e visando à participação e desenvolvimento de hábitos de estudos do aluno, que recebeu apoio dos tutores acadêmicos. A Tabela 4 contém os conteúdos propostos para as respectivas disciplinas em 2014 e 2015, que fazem parte do curso de Teologia.

A Figura13 apresenta os resultados do percurso de desenvolvimento de A2 ao participar dos procedimentos de ensino implementados pelos professores e reforçados pelos tutores acadêmicos. As apresentações gráficas seguem dois modelos: delineamento de Critério Móvel e delineamento AB.

Tabela 4 – Apresentação das **disciplinas regulares** e conteúdos trabalhados com o aluno A2

	DISCIPLINA UNASP	CR*	SMT**	ANO	CRITÉRIO 1	CRITÉRIO 2	CRITÉRIO 3	CRITÉRIO 4
01	Evangelização I	04	1.º	2014	Estudos Bíblicos: técnicas (três estudos)	Como organizar pequenos grupos	Participação em um pequeno grupo	_____
02	Evangelização II	03	2.º	2014	Estudos Bíblicos: técnicas (três estudos)	Como organizar pequenos grupos	Apresentar um estudo bíblico	_____
03	Homilética	04	2.º	2014	Estrutura de um sermão: início, meio e final	Recursos de oratória: ilustrações e recursos técnicos	Preparo da fala para exposição de sermão: Exercícios fonoarticulatórios	Exposição de um minissermão
04	História do Cristianismo	02	1.º	2015	Origem da igreja cristã: nascimento de Jesus	Igreja apostólica: Jesus e seus discípulos	Comunidade cristã inicial	O que é ser cristão
05	Ciência e Religião	02	2.º	2015	Teoria criacionista: Origem do planeta e ser humano	Exemplos de evidências criacionistas na natureza	Teoria evolucionista: evidências e incoerências	_____

*CR= Créditos **SMT= Semestre

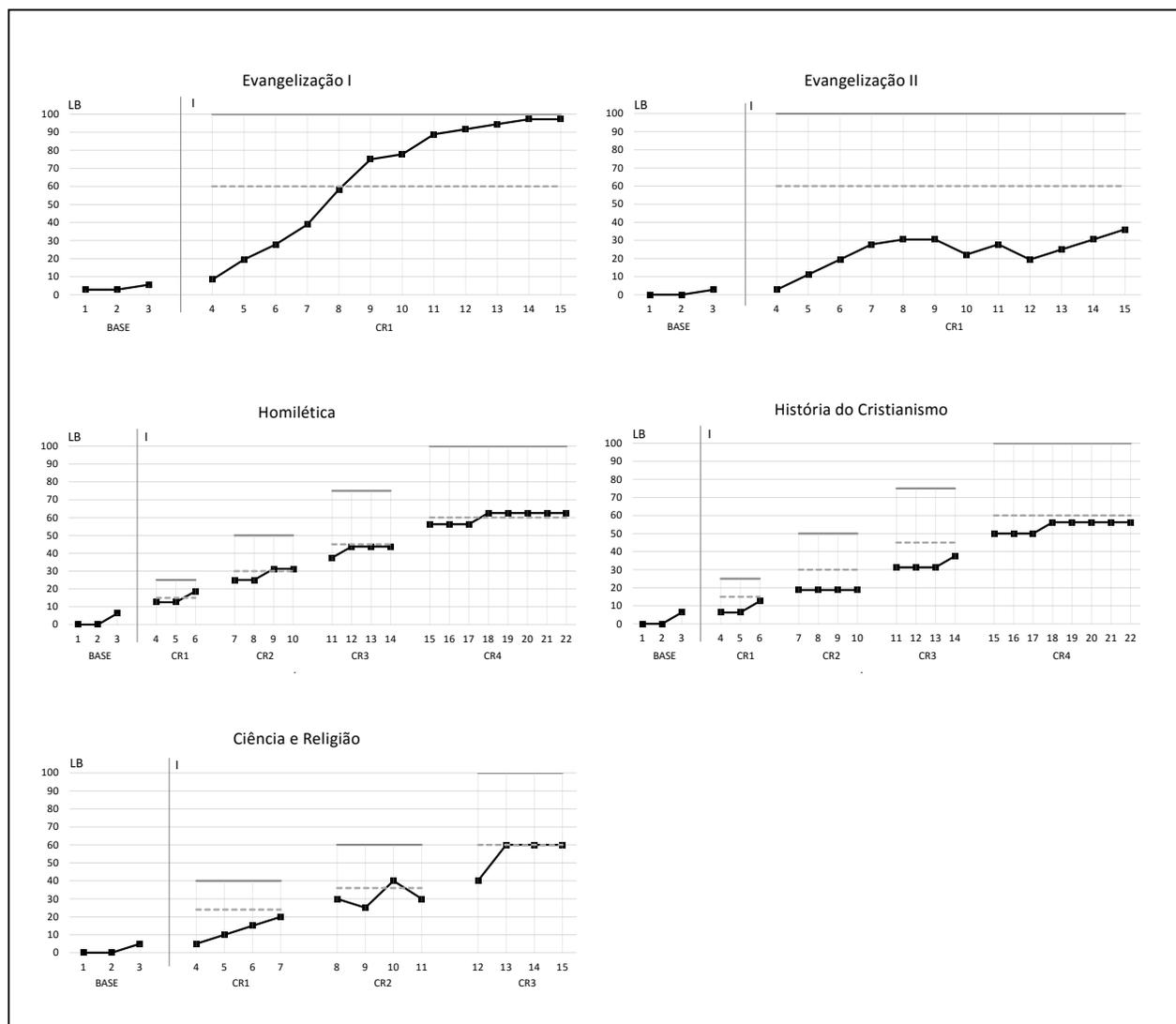


Figura 13 – Resultados obtidos pelo aluno A2 a partir dos procedimentos de ensino das disciplinas regulares 2014 e 2015

A Figura 13 demonstrou as aprendizagens do aluno A2 na realização das atividades propostas referentes às disciplinas regulares 2014 e 2015: Evangelização I e II, Homilética, História do Cristianismo e Ciência e Religião. Em todas as disciplinas, ele obteve Linha de Base igual a 0% a 8% nas atividades realizadas nessa fase. Observa-se que houve mudanças de comportamento no decorrer das intervenções. As disciplinas foram cursadas em diferentes turmas do curso de Teologia e foi realizada adaptação curricular com auxílio dos professores do curso. Apesar da participação dos professores no Plano de Ensino Centrado no Aluno, não houve envolvimento dos professores com o aluno A2 durante as aulas, exceto com o professor de Evangelização. As intervenções foram realizadas pelos tutores acadêmicos.

A disciplina Evangelização I, Figura 13, foi cursada por A2 na turma do segundo ano matutino do curso de Teologia. Ele iniciou as atividades de intervenção com 8% e concluiu com a 98% de independência a última subfase. Nessa disciplina, havia muitas atividades práticas, e o aluno se identificou com elas. Na quinta sessão, ele atingiu 60% de independência, mas continuou se desenvolvendo até o final do semestre.

A2 foi bem recebido pela classe, foi inserido nos grupos de trabalho e os alunos estavam sempre dispostos a ajudá-lo. O professor demonstrou interesse pelos alunos e o acompanhou até nas tutorias. Ao envolver o aluno nas atividades em grupo, o professor promoveu um ambiente agradável entre os colegas. Ele teve oportunidade, fora da universidade, de participar de reuniões de pequenos grupos, e os colegas lhe deram oportunidade de coordenar as atividades em algumas reuniões.

O tutor T25 semanalmente revisava conteúdos trabalhados fazendo uso dos materiais utilizados pelo professor em sala de aula. Estudava com A2 os textos propostos e propunha situações-problema para que o aluno refletisse sobre os temas estudados.

Na disciplina Evangelização II, Figura 13, o aluno apresentou muita dificuldade quando precisou elaborar estudos bíblicos. Para a turma foram propostos 12 estudos, e para A2, apenas 2, e mesmo com apoio do professor e ajuda do tutor a atividade foi bastante complexa, atingindo apenas 40% de independência. Ele necessitou de muito suporte. O tutor T25 relatou:

Os conteúdos que estudamos foram adaptados para a realidade de A2. Mesmo assim, foi difícil para ele assimilar, pois a sua concentração foi mínima nas aulas e tutorias. Quando o A2 era estimulado a pensar, ou não entendia o conteúdo passado, começava a conversar sobre outros assuntos e insistia nesses, apesar das minhas tentativas de voltar para o nosso estudo. Quando eu insistia em repetir os conteúdos que já tínhamos estudado, mas que parecia não ter sido assimilado, ele demonstrava certa irritação e “preguiça”. Ele reclamava e lembrava que o conteúdo já havia sido visto, às vezes bocejando propositalmente e se remexendo na cadeira. No entanto, algumas vezes ele respondia positivamente, como quando eu dizia: “A2, vamos parar com a preguiça e vamos estudar? ”. Ele dava um sorrisinho e respondia: “É, tem que estudar. ” Assim, ele se concentrava ainda por mais alguns poucos minutos.

Nesse período, o aluno passou por problemas emocionais ligados ao seu relacionamento com a ex-namorada. O tutor T25 explicou:

Falar dos seus sentimentos era muito bom para A2 e isso tomava boa parte de suas conversas e veio por atrapalhar as nossas tutorias, pois tomava muito tempo da hora de estudo. Contornei esse problema de forma

simples, eu o deixava falar por cinco minutos e depois iniciávamos o estudo. Na maioria das tutorias isso funcionou.

O tutor apresentou outro quesito como negativo: o atraso para as reuniões de tutoria, diminuindo assim o tempo hábil para o trabalho. Apesar de A2 não atingir o índice mínimo de independência prevista nas atividades propostas na disciplina, ele conseguiu organizar seu material, agenda e horários, o que ele não costumava praticar no início dessa disciplina.

Na disciplina Homilética, Figura 13, o conhecimento inicial do repertório de A2, que era de 8%, após a intervenção passou para 50%, chegando à média mínima prevista de 60% em todas as subfases. Essa disciplina foi cursada com alunos do segundo ano matutino de Teologia.

No período destinado à Linha de Base, o tutor T23, responsável por essa disciplina, percebeu que o aluno apresentava dificuldade em articular alguns fonemas, e iniciou exercícios fonoarticulatórios, pois ele seria avaliado em um sermão de dez minutos e precisaria pronunciar bem as palavras. Após essas vivências, o seu desenvolvimento foi perceptível, pois pronunciava as palavras de forma mais clara.

Na disciplina História do Cristianismo, Figura 13, o aluno apresentou dificuldade na aquisição do conhecimento proposto. O conteúdo era essencialmente teórico e era necessário compreender períodos da história. Nas quatro subfases, A2 atingiu um nível de independência abaixo da média mínima prevista.

Na disciplina Ciência e Religião, Figura 13, a tutora T14 fez uso de variadas estratégias para atingir o objetivo da disciplina. Nas atividades de Linha de Base, o aluno atingiu apenas 8% de independência. Na primeira subfase, ele atingiu 58% de independência, enquanto que na segunda ele passou de 60%. Porém, baixou o índice na sessão 11. Na terceira subfase, ele chegou a 60% de independência.

O fato de o pai e o irmão mais velho do aluno A2 serem teólogos o influenciou na escolha do curso. Todavia, percebeu-se que talvez esse não fosse o curso ideal para ele, uma vez que os temas não eram atraentes e ele não tinha motivação para realizar a maioria das atividades propostas.

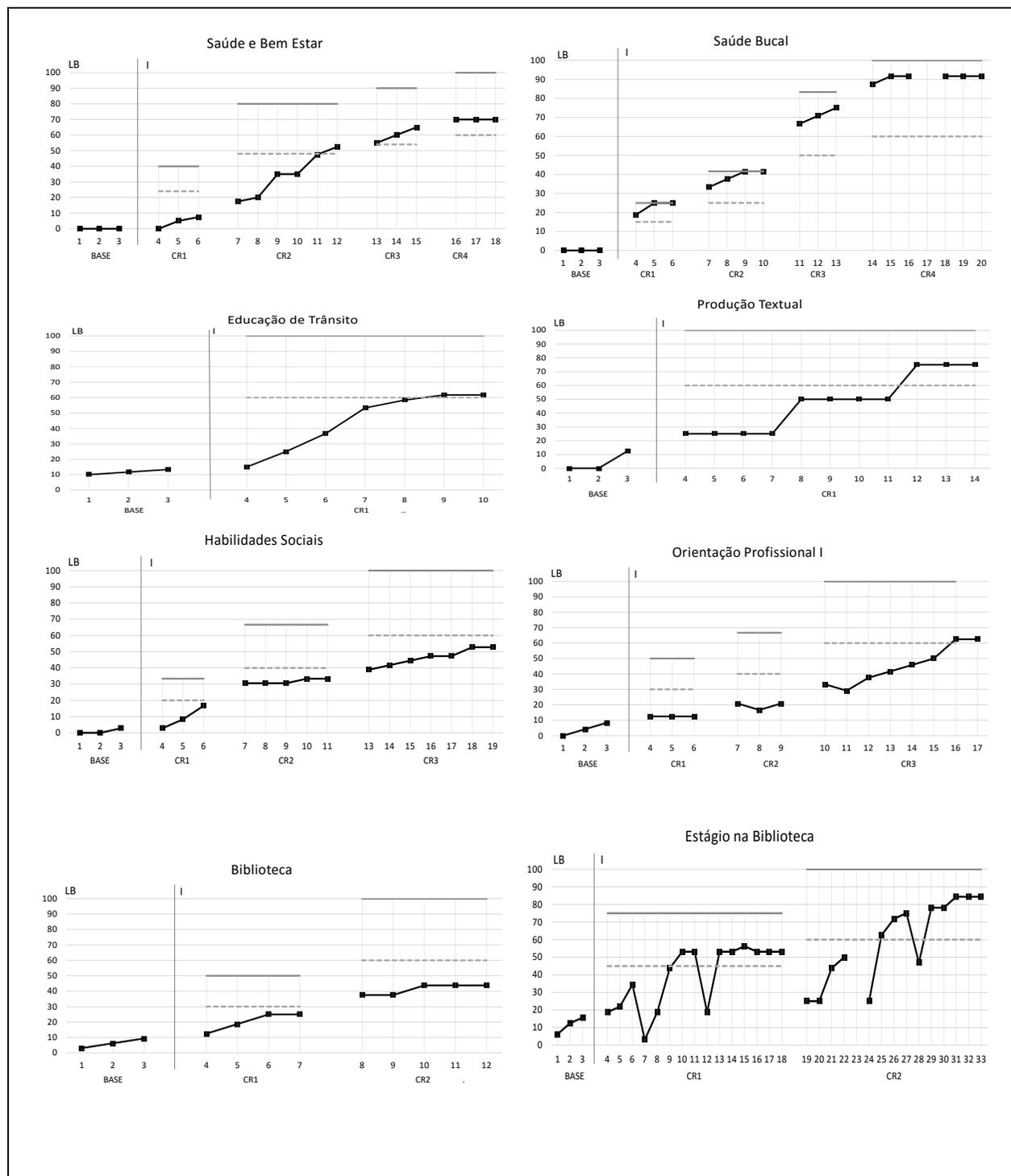


Figura 14 – Resultados obtidos pelo aluno A2 a partir dos procedimentos de ensino das disciplinas especiais 2014

5.2.1.2 Disciplinas especiais

As disciplinas especiais foram trabalhadas por especialistas da Educação Especial ou na área trabalhada. As figuras 14 e 15 apresentam os resultados do percurso de desenvolvimento do aluno A2 ao participar dos procedimentos de ensino aplicados pelos professores de disciplinas especiais e reforçados pelos tutores académicos.

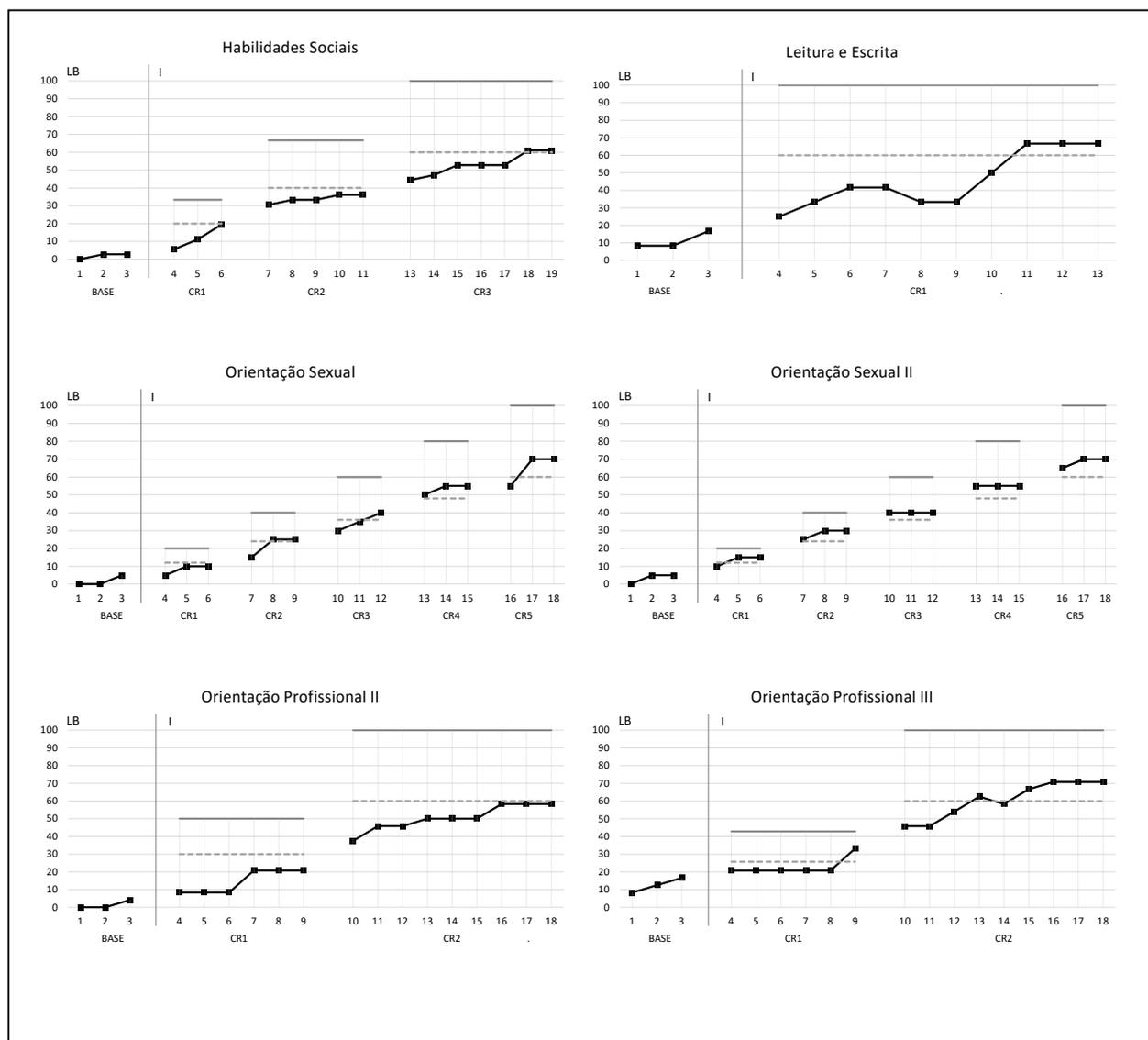


Figura 15 – Resultados obtidos pelo aluno A2 a partir dos procedimentos de ensino das disciplinas especiais 2015

Nas disciplinas especiais de 2014, foram destaque do aluno a Linha de Base das disciplinas Leitura e escrita (18%) e Orientação Profissional III (30%). Ao serem inseridas as intervenções, o aluno apresentou crescentes índices de independência nessas disciplinas.

A decaída observada nas sessões de intervenção 8 e 9 da disciplina Leitura e Escrita e na sessão 14 da disciplina Produção de Texto pode ser referente à falta de tarefas, tanto que nas sessões seguintes ele voltou a apresentar bons índices de independência.

Analisando os resultados da disciplina Saúde e Bem-Estar, Figura 14, no início o aluno A2 não apresentou nenhum repertório de conhecimento do tema. Na primeira subfase, ele não atingiu a média mínima proposta; na segunda subfase, na sessão 11, ele chegou à média; e na terceira e quarta sessões ele chegou a 70%.

O professor PDE1 trabalhou com situações e vivências em ambiente natural de aprendizagem. Fizeram visitas à horta e pomar da instituição, uso de jogos educativos, texto para leitura e estudo. Ao trabalhar com a pirâmide alimentar, A2 inicialmente apresentou dificuldades, porém, após trabalho intenso do tutor, o aluno conseguiu organizar os alimentos apresentados. O PDE1 fez uma parceria com a nutricionista do restaurante do Centro Universitário e o último critério foi trabalhado na cozinha do restaurante, para que pudessem aprender a servir um prato saudável.

Na Linha de Base da disciplina Saúde Bucal, Figura 14, A2 não demonstrou ter conhecimento inicial sobre o assunto. No decorrer do semestre, o seu desenvolvimento foi crescente e sempre acima da média prevista. Ao final da disciplina, o aluno apresentou 92% de aproveitamento. No critério referente a elementos anatômicos, ele dominou a nomenclatura de todos os dentes e as partes que compõem a cavidade bucal.

Os resultados da disciplina Educação para o Trânsito, Figura 14, evidenciaram um desempenho positivo na aquisição dos conteúdos pelo aluno. Na Linha de Base, apresentou repertório de 22% de independência em relação às regras de trânsito. Na oitava sessão, ele atingiu 62% do conteúdo proposto. Ele apresentou facilidade nas aulas práticas de lateralidade, porém tinha dificuldade de memorizar o nome das placas.

Na Linha de Base da disciplina Produção Textual, Figura 14, o aluno apresentou um repertório de 12% de habilidades na leitura e escrita, porém, com as intervenções no decorrer do semestre, o seu desenvolvimento foi crescente, chegando ao final da disciplina com

aproveitamento de 75%. A professora e tutora estavam em sintonia para propiciar situações que contribuíssem para o seu desenvolvimento.

A professora PDE7 concluiu o período letivo destacando aspectos positivos do aluno A2, quais sejam:

*Faz relatos de sua rotina com sequência lógica;
Reconhece itinerários de seu cotidiano;
É capaz de dar recados em ambiente escolar;
Identifica ano, mês, dia da semana e dia do mês no calendário. Reconhece datas significativas como a de seu aniversário.
Lê palavras conhecidas com facilidade. Mas, tem dificuldade para compreender textos.
No início do processo, possuía dificuldades em organizar suas ideias. Algumas vezes, seus relatos em sala de aula eram destituídos de sentido. No decorrer do semestre, sua fala se tornou mais coerente.*

A professora PDE7 destacou que o estado emocional do aluno A2 se alterava diante de frustrações e comprometeu o seu processo de aquisição de conhecimento. Por exemplo, quando a namorada faltava, ou quando se desentendiam, ficava triste e perdia a motivação para a aula.

Na disciplina Habilidades Sociais, o índice de independência na realização das atividades foi crescente, porém ele ficou abaixo da média mínima prevista. Nas aulas, foram ensinadas noções conceituais e atividades práticas para aprendizagem de cada habilidade social por meio do uso de estratégias de modelação, modelagem e instruções. O aluno apresentou dificuldades no treinamento da habilidade de concordar/discordar, considerando ser esta uma habilidade que envolve empatia, assertividade e comunicação.

No início da disciplina Orientação Profissional, Figura 14, o repertório de conhecimento era baixo (8%). No decorrer do semestre, o desenvolvimento do aluno foi abaixo da média mínima prevista, concluindo com 62% de independência nas atividades propostas. Trabalhar a disciplina no laboratório de informática oportunizou ao aluno usar o computador. A cada aula, utilizava o mesmo programa para dar sequência às atividades. O aluno, com a ajuda da tutora, realizou muitas leituras e buscas sobre as profissões.

O aluno A2 realizou seu estágio na biblioteca. Após as intervenções, chegou a 85% de independência para a realização das atividades propostas. Teve várias regressões, como nas sessões 12, 24 e 28. Frustrações interferiram no seu estado emocional e conseqüentemente no rendimento das atividades propostas. Nesse período, teve sérias dificuldades de relacionamento

com a namorada, mas com a ajuda conseguiu superá-las. Foi contratado como funcionário no guarda-volumes da biblioteca do Centro Universitário.

Nas disciplinas especiais de 2015, houve um nível mais intenso de cobrança. Além das vivências do ano anterior, o objetivo foi o de desenvolver ao máximo possível o potencial do aluno tanto na aquisição dos conhecimentos propostos quanto na responsabilidade acadêmica.

Na disciplina Habilidades Sociais II, Figura 15, A2 teve um índice de independência na Linha de Base de 2%. Com as intervenções, ao final do semestre alcançou o nível de independência de 60%.

Na disciplina Leitura e Escrita, Figura 15, o repertório inicial de independência foi de 18%. Com a intervenção, o aluno atingiu 62% de independência no final do semestre.

Na disciplina Orientação Profissional II, Figura 15, na Linha de Base A2 atingiu 4% no seu repertório, mas com as intervenções na primeira subfase ele conseguiu 20% de aproveitamento, atingindo, no final dessa etapa, 58%. O aluno deixou de realizar algumas atividades, e isso influenciou negativamente no índice de independência. Porém, no final do semestre o aluno atingiu 75% de independência.

Na disciplina Orientação Sexual I e II, Figura 15, os resultados iniciais foram diferentes. No primeiro semestre, após a intervenção, o aluno teve um aproveitamento de 25%, e no segundo semestre, 50%. Todavia, em ambos os semestres o aluno atingiu 70% de independência na realização das atividades propostas.

5.2.2 Avaliação somativa

Os resultados apresentados no nível geral de desenvolvimento do aluno A2 em todas as disciplinas estão apresentados nas figuras 16 e 17.

Na Figura 16, foram apresentados os dados obtidos pelo aluno A2 nas disciplinas regulares. Inicialmente, o aluno precisou de ajuda em todas as disciplinas. Com as intervenções nas diferentes subfases, ele conseguiu ficar acima da média mínima proposta na disciplina Evangelização. Nas disciplinas Ciência e Religião e Homilética, o aluno A2 atingiu 60% de independência. Na disciplina História do Cristianismo, teve 58% de independência nas atividades. Evangelização II apresentou a menor média, que foi de 38% de desenvolvimento.

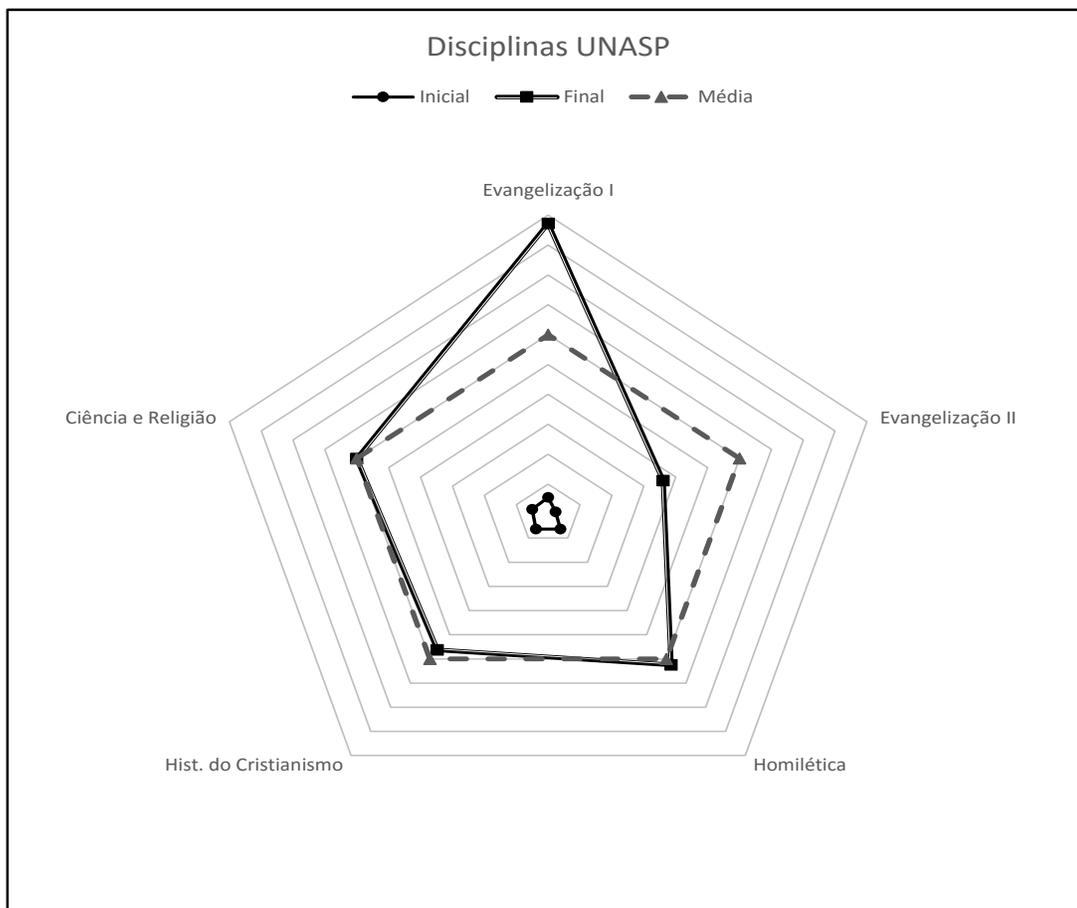


Figura 16 – Resultados inicial e final das disciplinas regulares 2014 e 2015 cursadas pelo aluno A2

Na figura 17, estão apresentados os dados obtidos pelo aluno A2 nas disciplinas especiais 2014. Nas disciplinas Saúde Bucal e Estágio Biblioteca, o aluno apresentou um índice na Linha de Base de 20% e 18% de independência na realização das atividades. Essas disciplinas também tiveram destaque com maior desenvolvimento entre a Linha de Base e o final das intervenções. Seguidas a essas, Saúde e Bem-Estar e Produção Textual. Esse resultado positivo pode estar ligado ao fato de serem ensinadas atividades práticas e vivências do dia a dia.

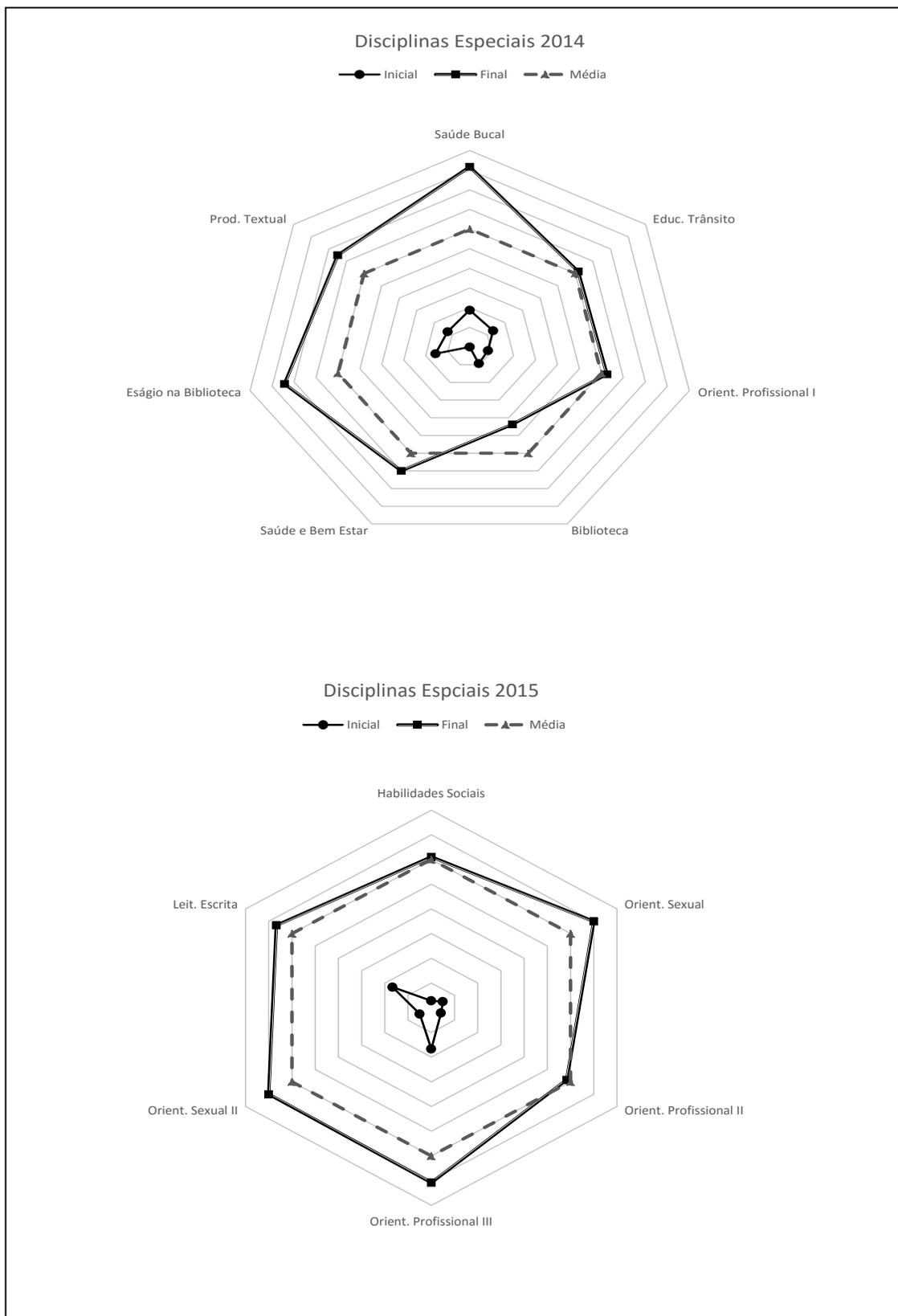


Figura 17 – Resultados inicial e final das disciplinas especiais cursadas pelo A2 em 2014 e 2015

Na Figura 18, estão apresentados os dados obtidos pelo aluno A2 nas disciplinas especiais 2015. Nas disciplinas Leitura e Escrita e Orientação Profissional III, o aluno apresentou um índice na Linha de Base de 18% de independência na realização das atividades solicitadas. As disciplinas Orientação Sexual I e II foram destaque, com maior desenvolvimento entre a Linha de Base e o final das intervenções. Seguidas a essas, Leitura e Escrita e Orientação Profissional III. Esse resultado positivo pode estar ligado ao fato de terem sido ensinadas atividades práticas e vivências do dia a dia.

5.2.3 Escala Intensidade de Apoio – SIS

Durante todo o processo de implementação do PPP, bem como antes e depois, foram realizados os testes da SIS a fim de se verificar o desenvolvimento do comportamento adaptativo do aluno A2. Os dados relacionados à ocorrência ou não desses comportamentos estão apresentados na Quadro 12, composto por nove colunas. As colunas centrais são áreas avaliadas para identificar aquelas em que os alunos com DI necessitam de apoio. A penúltima coluna é a média da pontuação de todas as áreas avaliadas, e a primeira e última colunas referem-se ao percentil da média.

Ao comparar os resultados referentes à primeira aplicação da SIS com as subsequentes, percebeu-se um progresso em quatro áreas das seis avaliadas. A área A (vida doméstica) e a D (emprego) foram as de maior desenvolvimento. Nessas áreas, ele é relativamente independente.

Os resultados da SIS também revelaram que, no geral, o aluno A2 requer pouco apoio para a realização de atividades domésticas, porém precisa de maior apoio nas atividades de vida comunitária, aprendizagem ao longo da vida, emprego, segurança e atividades sociais.

Analisando a pontuação geral do escore-padrão entre a primeira e a segunda avaliação, houve uma diminuição no Índice de Necessidade de Apoio de 94 para 90, e no Índice do Percentil de Necessidade de Apoio, de 35% para 25%. Ao ponderar o escore-padrão entre a segunda e última avaliação, houve crescimento em algumas áreas do comportamento adaptativo, baixando de 90 para 85 o Índice de Necessidade de Apoio, e o Percentil de 25% para 19%. Os dados evidenciaram que a organização de um Planejamento Centrado na Pessoa, a partir da primeira avaliação da SIS, contribuiu para melhores resultados do aluno A2.

Quadro 12 – Comparação entre os resultados da SIS inicial (fevereiro de 2014), durante (fevereiro de 2015) e final (janeiro de 2016) do aluno A2

Seção 1B: Pontuação geral dos níveis de suporte								
Circule os escores obtidos em cada subescala. Em seguida, ligue os círculos com um traço para formar um gráfico.								
Percentil	A. Vida doméstica	B. Vida comunitária	C. Aprend. ao longo da vida	D. Emprego	E. Saúde segurança	F. Sociais	Índice Geral	Percentil
99	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131	99
	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131	
90	14	14	14	14	14	14	120-123	90
	13	13	13	13	13	13	116-119	
80							113-115	80
	12	12	12	12	12	12	110-112	
70							108-109	70
							106-107	
60	11	11	11	11	11	11	105	60
							102-104	
50	10	10	10	10	10	10	100-101	50
							98-99	
40	9	9	9	9	9	9	97	40
35							94-96	35
30							92-93	30
25	8	8	8	8	8	8	90-91	25
20							88-89	20
19	7	7	7	7	7	7	85-87	19
10	6	6	6	6	6	6	82-84	10
	5	5	5	5	5	5	75-81	
1	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74	1

○ Resultado fevereiro de 2014

□ Resultado junho de 2015

△ Resultado janeiro de 2016

5.3 Resultados da aluna A3

O Quadro 13 apresenta o número semanal e semestral de aulas e tutorias em cada disciplina cursada pela aluna A3 e a distribuição de sessões (aulas) realizadas durante as etapas de Linha de Base e Intervenções.

Quadro 13 – Total de disciplinas, aulas, sessões e intervenções realizadas com a aluna A3 e distribuídas nas etapas do estudo experimental em 2014 e 2015

DISCIPLINAS		AULAS	SESSÕES		TOTAL
ÁREAS DO CURSO	DISCIPLINAS POR ÁREA	NÚMERO DE AULAS Semanal e semestral	LINHA DE BASE Número de sessões	INTERVENÇÕES Número de sessões	
Acadêmica	Arte Educação*	02 - 30	3	12 – Critério Móvel	
	Corporeidade e Movimento*	03 - 45	3	11 – Critério Móvel	
	Formação Didática*	03 - 45	3	19 – Critério Móvel	
	Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil*	04 - 60	3	19 – Critério Móvel	
	Leitura e Escrita no Contexto Educacional Brasileiro I*	04 - 60	3	19 – Critério Móvel	
	Literatura Infantil I*	02 - 30	3	19 – Critério Móvel	
	Literatura Infantil II*	02 - 30	3	12 – Critério Móvel	
Vida Independente	Saúde**	02 - 30	3	18 – Critério Móvel	
	Saúde Bucal**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel	
	Educação de Trânsito**	01 - 15	3	7- AB	
	Produção Textual**	04 - 60	3	16- AB	
	Habilidades Sociais I**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel	
	Leitura e Escrita **	04 - 60	3	14 – AB	
	Orientação Sexual I**	02 -30	3	15 – Critério Móvel	
	Orientação Sexual II**	02 - 30	3	15 – Critério Móvel	
	Habilidades Sociais II**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel	
	Orientação Profissional I**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel	
Orientação Vocacional	Orientação Profissional II**	02 - 30	3	15 – Critério Móvel	
	Orientação Profissional III**	02 - 30	3	15 – Critério Móvel	
	Tecnologia I**	01 - 15	3	10 – AB	
	Tecnologia II**	01 - 15	3	9 – AB	
	Estágio**	08 - 60	3	6 – AB	
TOTAL	22 disciplinas	57 855 aulas	66 aulas	315 aulas	1.236 aulas

*Disciplina regular

**Disciplina específica

5.3.1 Delineamento AB e Critério Móvel

5.3.1.1 Disciplinas regulares

A Tabela 5 contém os conteúdos propostos para as respectivas disciplinas em 2014 e 2015 que fazem parte do curso de Pedagogia.

Tabela 5 – Apresentação das **disciplinas regulares 2014 e 2015** e conteúdos trabalhados com a aluna A3

DISCIPLINA UNASP	CR*	SMT**	ANO	CRITÉRIO 1		CRITÉRIO 2		CRITÉRIO 3		CRITÉRIO 4		
01	Literatura Infantil I	02	1.º	2014	Conceituação de literatura infantil		Leitura de paradidáticos: Fluência e entonação		Leitura de paradidáticos: interpretação		Leitura e análise de livros de Literatura Infantil: elementos	
02	Corporeidade e Movimento	03	2.º	2014	Importância do corpo: biológico, psicológico e corpo organizado		Esquema corporal: expressão esquema corporal e conceito		Lateralidade: aplicação prática		Discriminação visual e auditiva: aplicação prática	
03	Leitura e Escrita no Contexto Educacional Brasileiro I	04	1.º	2015	Conceituação de fonologia: fonemas, encontros vocálicos, encontros consonantais			Substantivos		Adjetivos		
04	Literatura Infantil II	02	1.º	2015	Literatura infantil: experiência pessoal com a leitura		O livro infantil: estágios psicológicos da criança e análise dos textos e ilustrações		Literatura infantil na sala de aula: arte de contar história		Proposta didática para incentivo da leitura	
05	Arte Educação	02	2.º	2015	Linguagem Musical: Influência da música no indivíduo		A linguagem dos sons e dos ritmos: percepção do próprio corpo, dos sentidos, dos sons internos e externos		Música e movimento: Brincadeiras Musicais, Jogos, Parlendas e Rimas.		Musicalização Infantil: instrumentos musicais e aulas práticas de musicalização.	
06	Formação Didática	03	2.º	2015	O bom professor e sua prática		Habilidades sociais do Professor Elogiar		Habilidades sociais do Professor Empatia		Habilidades sociais do Professor Assertividade	
DISCIPLINA UNASP	CR*	SMT**	ANO	CRITÉRIO AB								
07	Fundamentos Metodológicos da Educação	04	2.º	2014	Acolhida (Boas vindas)	Calendário	Chamada (Variantes)	Rodinha (Função mediadora da Profa.)	Hora da atividade (Variantes)	Lanche (higiene e alimentação)	Relaxamento	Hora da história

*CR=Créditos **SMT=Semestre

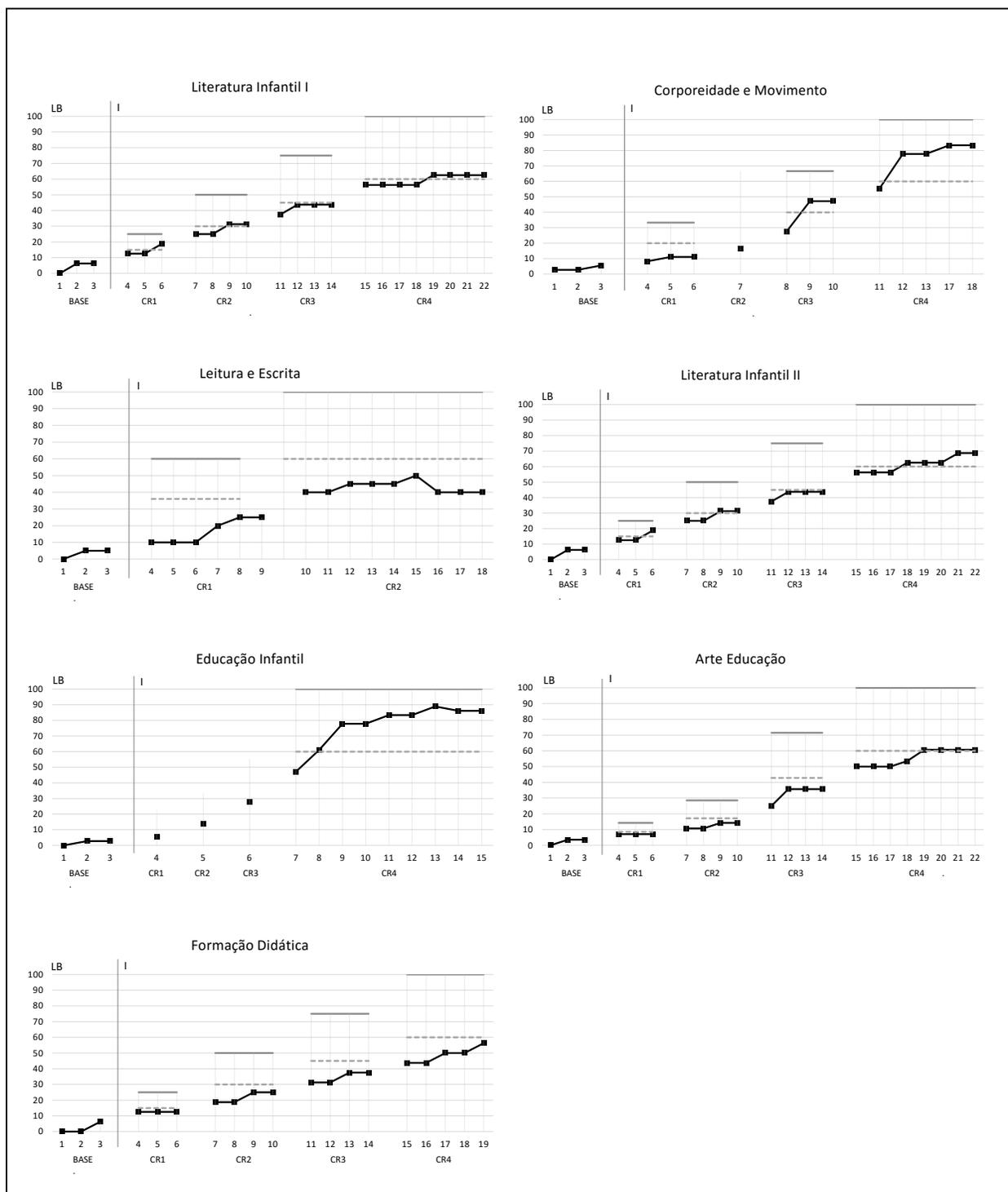


Figura 18 – Resultados obtidos pela aluna A3 a partir dos procedimentos de ensino das disciplinas regulares cursadas em 2014 e 2015

A Figura 18 apresentou as aprendizagens da aluna A3 na realização das atividades propostas referentes às disciplinas regulares 2014 e 2015. Em todas as disciplinas, ela obteve Linha

de Base igual a 0% a 8% nas atividades realizadas nessa etapa. Observa-se que houve mudanças de comportamento no decorrer das intervenções. As disciplinas foram cursadas em diferentes turmas do curso de Pedagogia.

A disciplina Literatura Infantil I, Figura 18, foi cursada na turma do terceiro ano matutino do curso de Pedagogia. Ela iniciou as atividades na Linha de Base com 8%. Após a primeira intervenção na primeira subfase, a aluna teve o aproveitamento de 55% e concluiu com 80% de independência nas atividades propostas. Na segunda e terceira subfases, ela iniciou abaixo da média mínima prevista e atingiu 60%, ou seja, a média. Na última etapa, a aluna A3 iniciou com 48% e atingiu a média mínima (60%) como resultado final.

A aluna A3 foi bem recebida pela classe, foi inserida nos grupos de trabalho e os alunos estavam sempre dispostos a ajudá-la. O professor demonstrou interesse pela aluna e a acompanhou até nas tutorias. A aluna apreciava ler os paradidáticos, e isso contribuiu para melhoria do seu processo de leitura. A tutora T03 semanalmente a acompanhava nas leituras dos paradidáticos. A aluna apresentou dificuldade na compreensão e aplicação das leituras.

Na disciplina Corporeidade e Movimento, Figura 18, cursada com os alunos do segundo ano de Pedagogia, iniciou as atividades com 8% de independência na Linha de Base. Na primeira subfase, a aluna apresentou dificuldade na compreensão do conteúdo, ficando abaixo da média prevista (30%). Com as revisões feitas em sala, atividades práticas e trabalho do T16, a aluna teve um avanço, concluindo a segunda subfase com 68% de independência e a terceira, com 72%. O tutor T16 relatou:

Os conteúdos que estudamos foram adaptados para a realidade da Aluna A3. Mesmo assim, inicialmente foi difícil para ela assimilar pois tinha muita facilidade para memorizar e dificuldade para pensar, estabelecer relação entre os movimentos e sua importância no processo de aprendizagem da criança.

A professora PDR5 comentou:

A aluna A3 participa das aulas perguntando o que não entende e aprecia as aulas práticas, mas tem dificuldade em elaborar atividades para crianças a partir de temas específicos propostos, porém consegue fazer com ajuda. Na apresentação de um seminário, apresentou o conteúdo com Power Point elaborado com ajuda da T16. É muito responsável e preocupada com suas tarefas.

A disciplina Leitura e Escrita no Contexto Educacional Brasileiro I, Figura 19, foi cursada com a turma do terceiro ano de Pedagogia e a aluna foi bem recebida pela classe. Alguns alunos a conheciam de outras tutorias. A aluna A3 iniciou as atividades propostas na Linha de Base com 8% de independência. Esteve abaixo da média mínima prevista durante todo semestre, concluindo a primeira subfase com 50% de independência e a segunda, com 40%. Foram realizados vários testes orais com o objetivo de verificar a pronúncia dos sons das letras e a aluna teve bom desempenho. A professora relatou:

A aluna participou das atividades em grupo e sempre tomava a iniciativa perguntando se poderia fazer parte do grupo. No decorrer do semestre, a aluna A3 muitas vezes chegou para a aula demonstrando alto nível de ansiedade. Nesses dias não conseguia ficar sentada na carteira, a todo momento levantava para sair. Às vezes dizia que estava com cólica, outras vinha triste dizendo que não estava bem e queria ir embora. Faltou algumas vezes. Esse contexto dificultou o processo de desenvolvimento da aluna na disciplina. O tutor contribuiu na realização das atividades propostas em cada subfase, mas talvez ela precisasse de mais tempo.

Na disciplina Literatura Infantil II, Figura 18, no período destinado à Linha de Base o repertório da aluna foi de 8%. Na primeira intervenção, a aluna teve um nível de independência de 58%, concluindo a primeira subfase com 80%. Na segunda e terceira subfase, a aluna iniciou entre 50% e 55% de independência, chegando ao final com 60%. Na quarta subfase, houve um crescimento final de 70% de independência.

A turma do terceiro ano de Pedagogia recebeu bem a aluna A3 na disciplina Literatura Infantil II. Os alunos eram atenciosos com ela e dispostos a ajudar sempre que necessário. Ela sentia-se à vontade com a turma e sempre fazia comentários sobre o tema da aula. A tutora T24 auxiliou-a na realização das atividades propostas. A aluna fez uma apresentação oral sobre Monteiro Lobato e expressou-se bem. No dia da apresentação oral, a tutora T24 estava presente e a aluna sentiu-se segura. A professora P09 relatou: *A aluna A3 envolveu-se nas aulas, era bem atenta. Nem tudo que era apresentado em sala era claro para ela, mas o fato de estarem numa classe com outros alunos da mesma idade era motivador.*

Na disciplina Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil, Figura 18, o conteúdo era extenso. Ao elaborar o Plano de Ensino para a aluna A3, o professor da disciplina e Coordenador do PPP concluíram que estudariam apenas um tópico do conteúdo do semestre com ela: Rotina na Educação Infantil. As atividades propostas eram práticas, e com auxílio do tutor T31 ela obteve um resultado de 88% de independência.

Na disciplina Arte Educação, Figura 18, a tutora T14 fez uso de variadas estratégias para atingir o objetivo da disciplina. Nas atividades de Linha de Base, a aluna atingiu apenas 4% de independência. Na primeira subfase, ela atingiu 58% de independência. Na primeira, segunda e terceira subfase, ela atingiu 50% dos resultados, ficando abaixo da média mínima prevista, e na quarta subfase ela chegou a 60% de independência.

Na disciplina Formação Didática, Figura 18, em todas as subfases a aluna ficou abaixo da média mínima prevista (60%). A professora PDR1 relatou:

A memória dela ajudava-a a lembrar de conteúdos que tínhamos estudado anteriormente, e quando lembrava comentava na sala. Ela não tem vergonha nem insegurança na hora de perguntar. Porém, algumas vezes fazia perguntas que não tinham relação nenhuma com o conteúdo atual, e sim com algum trabalho ou tarefa futura (ansiedade).

A aluna saía muitas vezes da sala em muitas ocasiões, quando achava que deveria sair, e não se mostrou engajada. No meio do semestre, a professora teve uma conversa com ela mostrando que cada vez que ela saía da sala deixava de acompanhar um conteúdo. Após essa conversa, ela melhorou, e professora sempre procurava elogiar essa melhora. Esse excesso de saída poder ter acontecido pelo fato de ela ver outros colegas saindo da sala, mas ela não estava percebendo que suas ações estavam atrapalhando o seu desenvolvimento.

5.3.1.2 Disciplinas especiais

As disciplinas especiais foram trabalhadas por especialistas da Educação Especial ou na área trabalhada. As figuras 19 e 20 apresentam os resultados do percurso de desenvolvimento do aluno A3 ao participar dos procedimentos de ensino aplicados pelos professores de disciplinas especiais e reforçados pelos tutores acadêmicos.

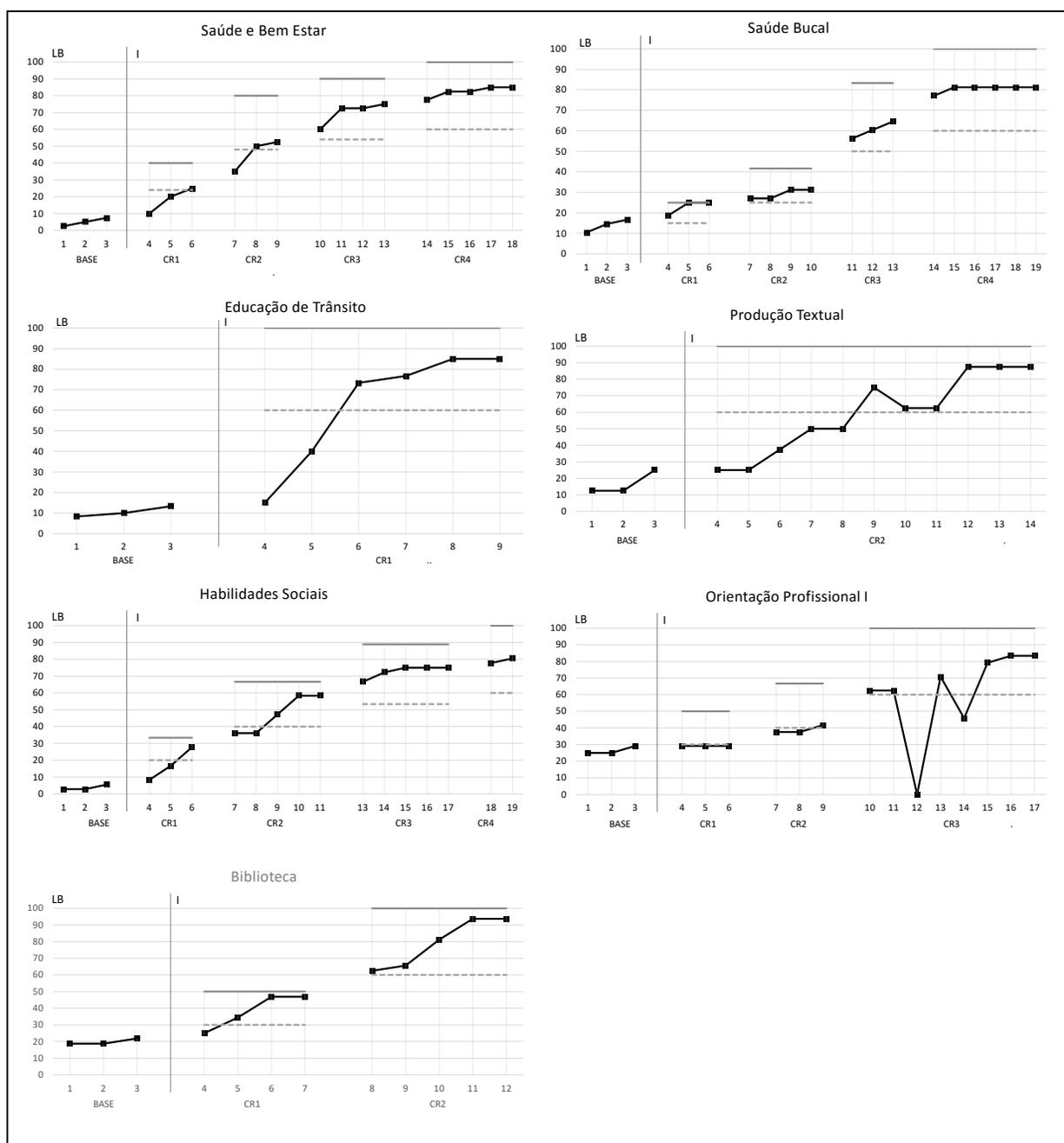


Figura 19 – Resultados obtidos pela aluna A3 a partir dos procedimentos de ensino das disciplinas especiais cursadas em 2014

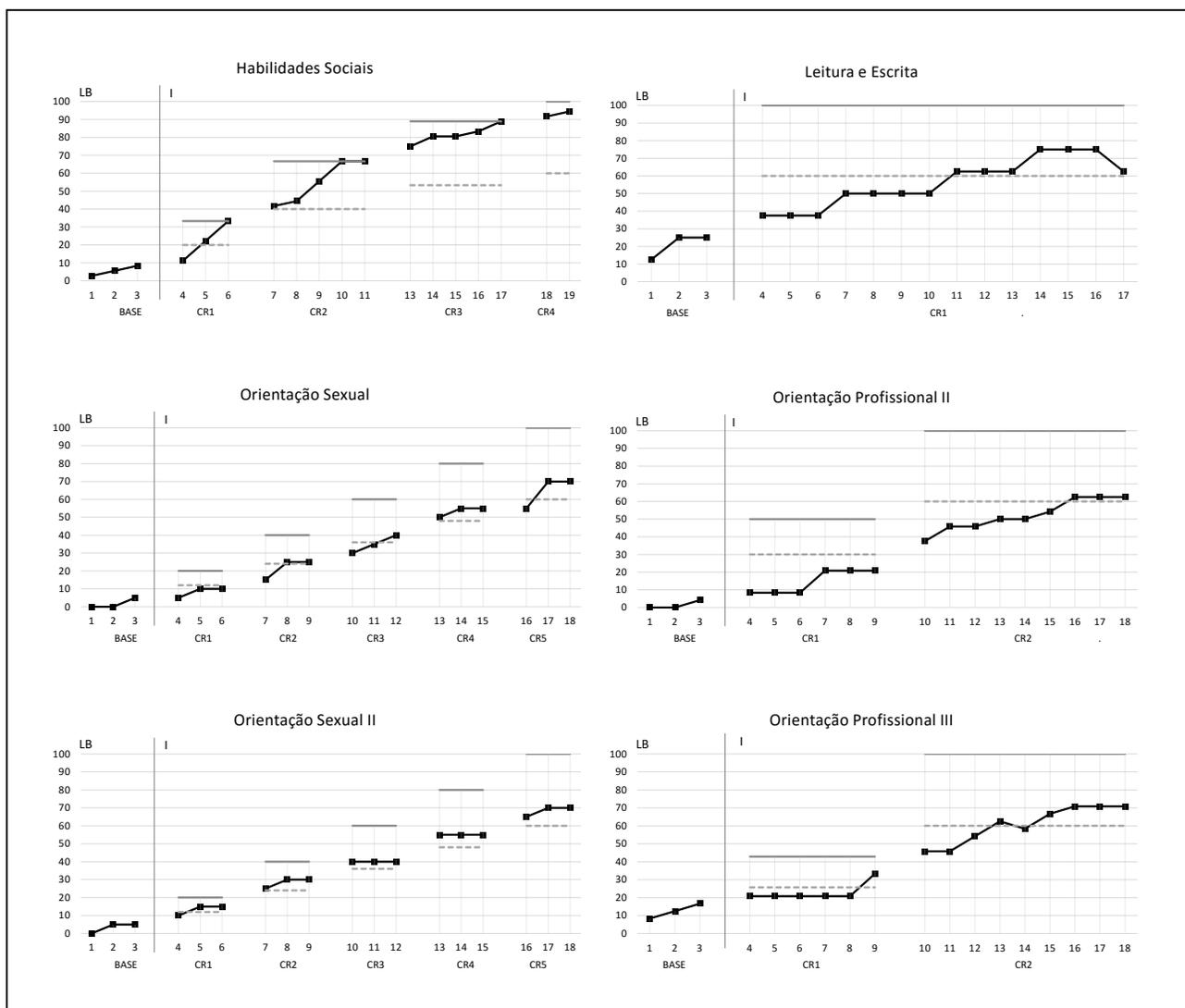


Figura 20 – Resultados obtidos pela aluna A3 a partir dos procedimentos de ensino das disciplinas especiais cursadas em 2015

A Figura 19 apresentou melhor desempenho da aluna A3 na aprendizagem das atividades propostas nas disciplinas especiais de 2014 por serem menos abstratas. Foi destaque o repertório do aluno na Linha de Base das disciplinas Orientação Profissional I (30%), Produção Textual (25%), Biblioteca (22%) e Saúde Bucal (18%). Ao serem inseridas as intervenções, a aluna apresentou crescentes índices de independência em todas as disciplinas.

A decaída observada nas sessões de intervenção 12 a 14 de Orientação Profissional I e 10 e 11 de Produção Textual 8 e 9 pode ser resultante de um período em que a aluna parou a terapia com a psicóloga e apresentou muita ansiedade nos momentos de realização das atividades, tanto que nas sessões seguintes ela voltou a apresentar bons índices de independência.

Analisando os resultados da disciplina Saúde e Bem-Estar, Figura 20, percebeu-se que a aluna apresentou um desempenho positivo no processo de aquisição dos conteúdos, sempre acima da média prevista para cada critério, chegando ao final da disciplina com aproveitamento de 88%.

O professor PDE1 trabalhou com situações e vivências em ambiente natural de aprendizagem. A aluna A3 apresentou domínio dos conteúdos no ensino da pirâmide alimentar. Ela teve uma preocupação quanto à sua alimentação, fez uma dieta acompanhada por nutricionista e eliminou dez quilos. A parceria que o PDE1 fez com a nutricionista do restaurante do Centro Universitário contribuiu com o fortalecimento da reeducação alimentar da aluna:

Na hora do almoço a aluna A3 tem excelente interação com os amigos que conquistou no restaurante, fala de assuntos diferenciados. Serve o seu prato, seleciona os alimentos mais saudáveis como verduras, grãos integrais e controla a quantidade (Tutora T9)

A tutora T9 foi amiga e companheira. Esperava-a na saída do prédio de aula. Iam ao restaurante e voltavam juntas, e nessa caminhada aproveitavam para conversar sobre variados assuntos.

Na disciplina Saúde Bucal, Figura 20, a aluna A3 apresentou um repertório de 18% do conhecimento previsto. No decorrer do semestre o seu desenvolvimento foi crescente e sempre acima da média prevista. Ao final da disciplina, a aluna apresentou 80% de aproveitamento.

No critério referente a elementos anatômicos, ela dominou de forma surpreendente a nomenclatura de todos os dentes e as partes que compõem a cavidade bucal. Teve muita facilidade para memorizar, porém nas atividades em que necessitava de mais raciocínio ela apresentava dificuldade. A professora elaborou duas provas durante o semestre e ela precisou de auxílio para entender o que foi solicitado.

Os resultados da Disciplina Educação para o Trânsito, Figura 19, evidenciaram um desempenho positivo na aquisição dos conteúdos pela aluna. Ela também apresentou muita facilidade na memorização das placas, mas um pouco de dificuldade nas aulas práticas, principalmente em lateralidade.

Na Linha de Base da disciplina Produção Textual, Figura 19, a aluna apresentou um repertório de 25% de habilidades na leitura e escrita, porém, com as intervenções no decorrer do semestre, o seu desenvolvimento foi crescente, chegando ao final da disciplina com aproveitamento de 90%.

Houve uma excelente parceria entre o trabalho da professora e da tutora. Elas estavam sempre preocupadas em vivenciar situações que contribuíssem para o desenvolvimento das produções escritas da aluna.

A professora PDE7 concluiu o período letivo destacando aspectos positivos/negativos da aluna A3:

Faz relatos do cotidiano e de histórias com sequência lógica compreensível, inventa frases, descreve cenas, faz narrativas orais, manifesta e explica seus pensamentos ou ideias.

Lê e escreve. Compreende o sistema convencional de escrita. Entretanto, algumas vezes, omite e/ou troca letras a na palavra. Frequentemente, oculta palavras no texto. Possui dificuldade para organizar o texto em parágrafos. Está em processo de aprendizagem. Produz texto escrito com auxílio.

Integra-se bem ao grupo. Oferece colaboração aos colegas durante as atividades. Expressa seus sentimentos com facilidade.

No início do semestre demonstrou excessiva insegurança e medo de errar. No decorrer do processo, a demonstração desses sentimentos se tornou menos frequente.

Parece reconhecer seu estado de ansiedade. Controla sua respiração inspirando profundamente diante dos desafios.

Na disciplina Habilidades Sociais, Figura 19, o índice de independência na realização das atividades foi crescente, e a aluna A3 atingiu 85% na execução das atividades propostas. Nas aulas, foram ensinadas noções conceituais e atividades práticas para aprendizagem de cada habilidade social, fazendo-se uso de estratégias de modelação, modelagem e instruções. Todas as atividades ensinadas pela professora foram retomadas pelo tutor.

No início da disciplina Orientação Profissional I, Figura 19, o desenvolvimento da aluna A3 foi perceptível. Na primeira fase da intervenção, a aluna teve 60% de aproveitamento, chegando ao final da disciplina com aproveitamento de 85%.

Trabalhar a disciplina no laboratório de informática foi muito significativo para a aluna. Ela demonstrava a preocupação de salvar as atividades realizadas no computador em seu *pen drive*, pois não queria perder nada. A aluna, com a ajuda da tutora, realizou muitas leituras e buscas sobre as profissões. Ela apreciou as visitas aos espaços em que eram desenvolvidas as profissões estudadas (padaria, paisagismo, biblioteca e uma fábrica de produtos alimentícios).

Sobre a aluna, a professora PDE3 relatou:

Durante o semestre a aluna A3 apresentou ótimo relacionamento com os colegas, professor e tutor da disciplina em questão. Possui um alto nível

de autonomia, porém muito ansiosa e dependendo das situações atrapalha na execução de algumas atividades.

Uma variedade de estratégias foi utilizada para ajudar A3 a fim de alcançar seus objetivos profissionais. Ela não tinha muita certeza do que pretendia realizar profissionalmente. Depois de muitas aulas e tutorias, decidiu que queria ser professora auxiliar. Vivenciar as aulas na biblioteca foi motivador para A3, pois ela apreciava procurar a indicação dos livros no computador e encontra-los nas prateleiras. Ela gostou das aulas práticas. O nível de independência da aluna no final do semestre foi de 96%.

Nas disciplinas especiais 2015, houve um nível mais intenso de cobrança, pois já haviam vivenciado várias situações acadêmicas no ano anterior, e novos desafios deveriam ser colocados para o segundo ano. O objetivo era desenvolver ao máximo possível o potencial da aluna tanto na aquisição dos conhecimentos propostos quanto na responsabilidade acadêmica.

Na disciplina Habilidades Sociais II, Figura 20, A3 tinha um índice de independência na Linha de Base de 8%, porém, após as intervenções em todas as subfases, houve crescimento, chegando ela ao final com 95% de independência.

Na disciplina Leitura e Escrita, Figura 20, o repertório inicial de independência foi bom (25%). Com as intervenções, ela atingiu 75% de independência nas atividades, porém na última intervenção caiu para 60%. A Professora relatou:

Percebi crescimento da aluna na organização do seu pensamento, sua fala está mais organizada. Ela é capaz de relatar acontecimentos com mais fluência e seu vocabulário parece estar mais enriquecido. Demonstra monitorar a sua aprendizagem, com perguntas: “professora eu não entendi o que é pra fazer, explica pra mim de novo?”

Na disciplina Orientação Profissional II e III, Figura 20, após as primeiras intervenções a aluna estava abaixo da média mínima proposta, todavia houve desenvolvimento, e no final ficou acima da média. A professora PDE05 comentou:

A aluna A3 às vezes se apresentou distraída nas realizações das atividades, porém participou de todas as atividades propostas e realizou as atividades com capricho. Tem alto índice de ansiedade e isso muitas vezes atrapalhou o seu desempenho. Possui boa oralidade e descreve fatos de forma coerente. Realizar todas as tarefas solicitadas.

Na disciplina Orientação Sexual I e II, Figura 20, a aluna teve um aproveitamento de 70% de independência no final do primeiro e segundo semestre. Ela foi muito responsável realizando todas as atividades solicitadas. A professora PDE05, ao falar sobre sua participação nas aulas, explicou:

A aluna expressou-se de forma correta em todas as suas participações de aulas, demonstrou seus sentimentos e emoções. Quando solicitada para explicar algum tema estudado em sala ela obteve bons resultados.

5.3.2 Avaliação somativa

Os resultados apresentados no nível geral de desenvolvimento do aluno A2 em todas as disciplinas estão apresentados nas figuras 21 e 22.

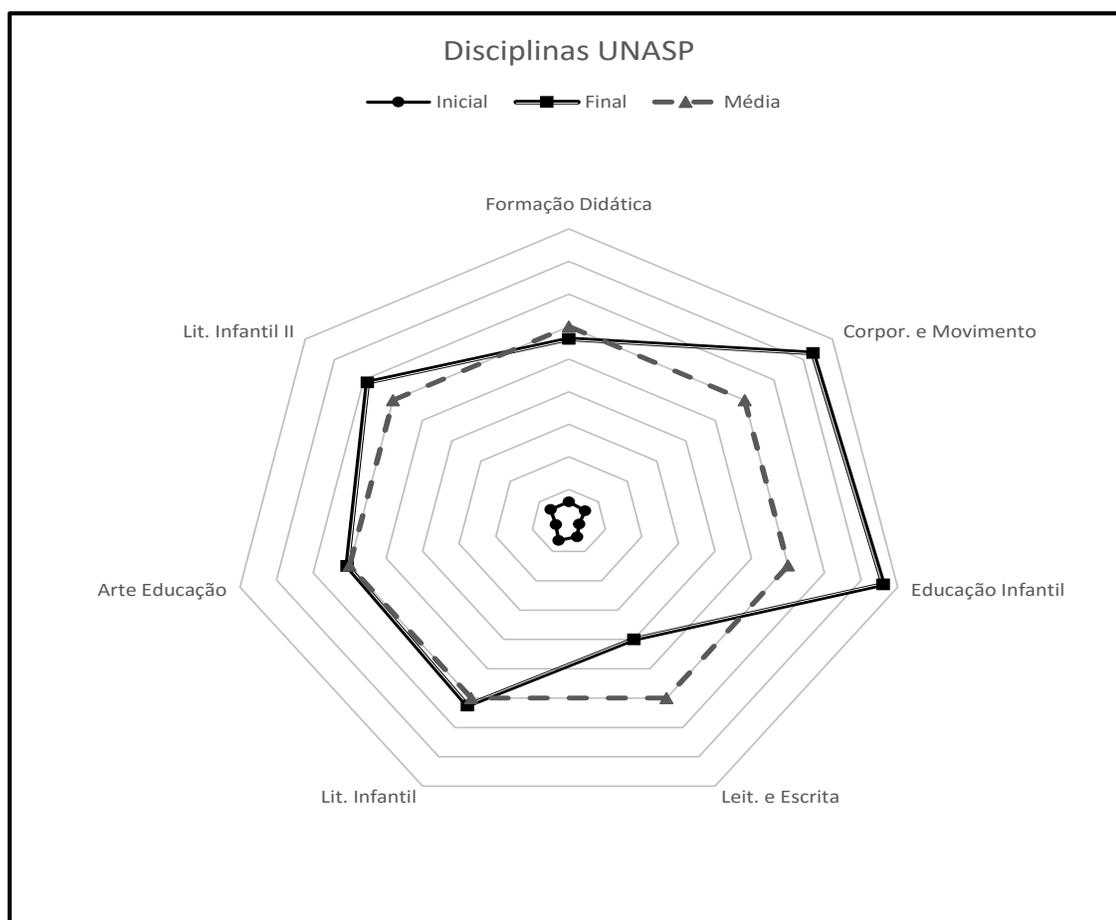


Figura 21 – Resultados inicial e final das disciplinas regulares cursadas pela aluna A3 em 2014 e 2015



Figura 22 – Resultados inicial e final das disciplinas especiais cursadas pela aluna A3 em 2014 e 2015

Na Figura 22, estão apresentados os dados obtidos pela aluna A3 nas Disciplinas Especiais. Inicialmente, a aluna precisou de ajuda em todas as disciplinas. Com as intervenções nas diferentes subfases, ela conseguiu ficar acima da média mínima proposta em todas as disciplinas, exceto Leitura e Escrita no Contexto Educacional Brasileiro I e Formação Didática. Nas disciplinas Corporeidade e Movimento e Educação Infantil, a aluna A3 atingiu acima de 90% de independência.

Na Figura 21, estão apresentados os dados obtidos pela aluna A3 nas disciplinas especiais 2014 e 2015. Nas disciplinas Orientação Profissional I (2014), Produção Textual (2014) e Leitura e Escrita (2015), a aluna obteve um índice na Linha de Base de 30% e 28% de independência na realização das atividades. Nas disciplinas Biblioteca (2014), Saúde e Bem-Estar (2014), Habilidades Sociais II (2015) e Leitura e Escrita (2015), a aluna apresentou maior índice de independência.

5.3.3 Escala Intensidade de Apoio – SIS

Durante todo o processo de implementação do PPP, bem como antes e depois, foram realizados os testes da SIS a fim de verificar o desenvolvimento do comportamento adaptativo da aluna A3. Os dados relacionados à ocorrência ou não desses comportamentos estão apresentados na Quadro 14.

Quadro 14 – Comparação entre os resultados da SIS inicial (fevereiro de 2014), durante (fevereiro de 2015) e final (janeiro de 2016) da aluna A3

Seção 1B: Pontuação geral dos níveis de suporte								
Circule os escores obtidos em cada subescala. Em seguida, ligue os círculos com um traço para formar um gráfico.								
Percentil	A. Vida doméstica	B. Vida comunitária	C. Aprend. ao longo da vida	D. Emprego	E. Saúde segurança	F. Sociais	Índice Geral	Percentil
99	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131	99
	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131	
90	14	14	14	14	14	14	120-123	90
	13	13	13	13	13	13	116-119	
80							113-115	80
	12	12	12	12	12	12	110-112	
70							108-109	70
							106-107	
60	11	11	11	11	11	11	105	60
							102-104	
50	10	10	10	10	10	10	100-101	50
							98-99	
40	9	9	9	9	9	9	97	40
							94-96	
30							92-93	30
27	8	8	8	8	8	8	90-91	27
							88-89	
20							85-87	20
19/13	7	7	7	7	7	7	82-84	19/13
							75-81	
10	6	6	6	6	6	6		10
	5	5	5	5	5	5		
1	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74	1

○ Resultado fevereiro de 2014

□ Resultado junho de 2015

△ Resultado janeiro de 2016

Ao comparar os resultados referentes à primeira aplicação da SIS com as subsequentes, percebeu-se um progresso em cinco áreas das seis avaliadas. A área B (vida comunitária) e a C (aprendizagem ao longo da vida) foram as de maior desenvolvimento.

Os resultados da SIS também revelaram que, no geral, a aluna A3 precisa de maior apoio nas *atividades de vida doméstica* (cuidar da roupa, preparar os alimentos, cuidar da casa e limpá-la), *atividades de vida comunitária* (usar serviços públicos na comunidade, ir às compras e adquirir produtos, e contratar serviços), *aprendizagem ao longo da vida* (aprender a usar estratégias de resolução de problemas, acessar contextos educacionais e de formação, aprender a contar dinheiro, aprender habilidades de autodeterminação), e *emprego* (adaptações no trabalho em outras tarefas,

completar tarefas em uma velocidade aceitável e com qualidade aceitável, ajustar-se a novas atribuições no trabalho).

Analisando a pontuação geral do escore-padrão entre a primeira e a segunda avaliação, houve uma diminuição no Índice de Necessidade de Apoio de 91 para 87, e no Índice do Percentil de Necessidade de Apoio, de 25% para 19%. Ao ponderar o escore-padrão entre a segunda e última avaliação, houve crescimento em algumas áreas do comportamento adaptativo, baixando de 87 para 83 o Índice de Necessidade de Apoio, e o Percentil, de 19% para 13%. Os dados evidenciaram que a organização de um Planejamento Centrado na Pessoa, a partir da primeira avaliação da SIS, contribuiu para melhores resultados da aluna A3.

5.4 Resultados do aluno A4

O Tabela 4 apresenta o número semanal de aulas e tutorias em cada disciplina cursada pelo aluno A4 e a distribuição de sessões (aulas) realizadas durante as etapas de Linha de Base e Intervenções.

5.4.1 Delineamento AB e Critério Móvel

5.4.1.1 Disciplinas Regulares

A Figura 24 contém os conteúdos propostos para as respectivas disciplinas em 2014 e 2015 que fazem parte do curso de Pedagogia.

Em todas as disciplinas, ele obteve Linha de Base igual a 0% a 10% nas atividades realizadas nessa fase. Observa-se que houve mudanças de comportamento no decorrer das intervenções. As disciplinas foram cursadas em diferentes turmas do curso de Publicidade e Propaganda e Rádio e TV. Foi realizada adaptação curricular a partir da escala SIS juntamente com os professores das respectivas disciplinas, o coordenador dos cursos e a coordenadora do PPP.

Quadro 15 – Total de disciplinas, aulas, sessões e intervenções realizadas pelo aluno A4 e distribuídas nas etapas do estudo experimental em 2014 e 2015

DISCIPLINAS		AULAS	SESSÕES		TOTAL
ÁREAS DO CURSO	DISCIPLINAS POR ÁREA	NÚMERO DE AULAS Semanal e semestral	LINHA DE BASE Número de sessões	INTERVENÇÕES Número de sessões	
Acadêmica	Sociedade e Consumo*	03 - 45	3	16 – Critério Móvel	
	Técnicas de Fotografia*	03 - 45	3	15 – Critério Móvel	
	Formação Profissional I*	02 - 30	3	9 – Critério Móvel	
	Técnicas de Apresentação*	03 - 45	3	15 – Critério Móvel	
	Direção de Fotografia*	03 - 45	3	19 – Critério Móvel	
	Formação Profissional II*	02 - 30	3	19 – Critério Móvel	
	Princípios de Vida Saudável*	02 - 60	3	19 – Critério Móvel	
Vida Independente	Saúde**	02 - 30	3	18 – Critério Móvel	
	Saúde Bucal**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel	
	Educação de Trânsito**	01 - 15	3	7 – AB	
	Produção Textual**	04 - 60	3	16 – AB	
	Habilidades Sociais I**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel	
	Leitura e Escrita **	04 - 60	3	14 – AB	
	Orientação Sexual I**	02 -30	3	15 – Critério Móvel	
Orientação Profissional	Orientação Sexual II**	02 - 30	3	15 – Critério Móvel	
	Habilidades Sociais II**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel	
	Orientação Profissional I**	02 - 30	3	16 – Critério Móvel	
	Orientação Profissional II**	02 - 30	3	15 – Critério Móvel	
	Photoshop I**	02 - 30	3	20 – AB	
	Photoshop II**	02 - 30	3	28 – AB	
	Word **	02 - 30	3	13 – AB	
	Orientação Profissional III**	02 - 30	3	15 – Critério Móvel	
	Tecnologia I**	01 - 15	3	10 – AB	
	Tecnologia II**	01 - 15	3	9 – AB	
	Estágio**	08 - 60	3	10 – AB	
	TOTAL	22 disciplinas	60 - 900 aulas	75 aulas	381 aulas

*Disciplina regular

**Disciplina Específica

Tabela 4 – Apresentação das **disciplinas regulares** 2014 e 2015 e conteúdos trabalhados com o aluno A4

	DISCIPLINA UNASP	CR*	SMT**	ANO	CRITÉRIO 1	CRITÉRIO 2	CRITÉRIO 3	CRITÉRIO 4
01	Técnicas de Fotografia	3	1.º	2014	A câmera fotográfica: compactas, DSRL e seus recursos	Fundamentos: percepção visual e a composição na construção de imagens	Técnicas de iluminação: luz natural e artificial, seu uso e recursos	Ensaio fotográfico
02	Sociedade e Consumo	3	1.º	2014	Conceituação sociedade	Conceituação consumo	Tipos de consumidores hedonistas e moralistas	Tipos de consumidores naturalistas e utilitaristas
03	Formação Profissional I	2	2.º	2014	Hábitos de estudo: tempo e lugar separado e adequado, preparação com antecedência, concentração e foco	Organização e agenda	Importância dos momentos de entretenimento	_____
04	Técnicas de Apresentação	3	2.º	2014	Apresentação oral: passos que compõe o processo	Técnicas de apresentação: Imposição da voz e gesticulação	Roteiro de apresentação: treinamento e apresentação para plateia	_____
05	Direção de Fotografia	3	1.º	2015	História da dramaturgia televisiva	Direção de dramaturgia: preparação de atores	Direção de dramaturgia: marcação de câmera,	Direção de dramaturgia: eixo e sequência
06	Formação Profissional II	2	2.º	2015	Atuação do publicitário no mercado de trabalho	O mercado publicitário: carreiras	O mercado publicitário: competências	_____
07	Princípios de Vida Saudável	2	2.º	2015	Remédios Naturais Água e Ar puro	Remédios Naturais Exercício Físico e Descanso	Remédios Naturais Alimentação e Temperança	Remédios Naturais Confiança em Deus

*CR= Créditos **SMT= Semestre

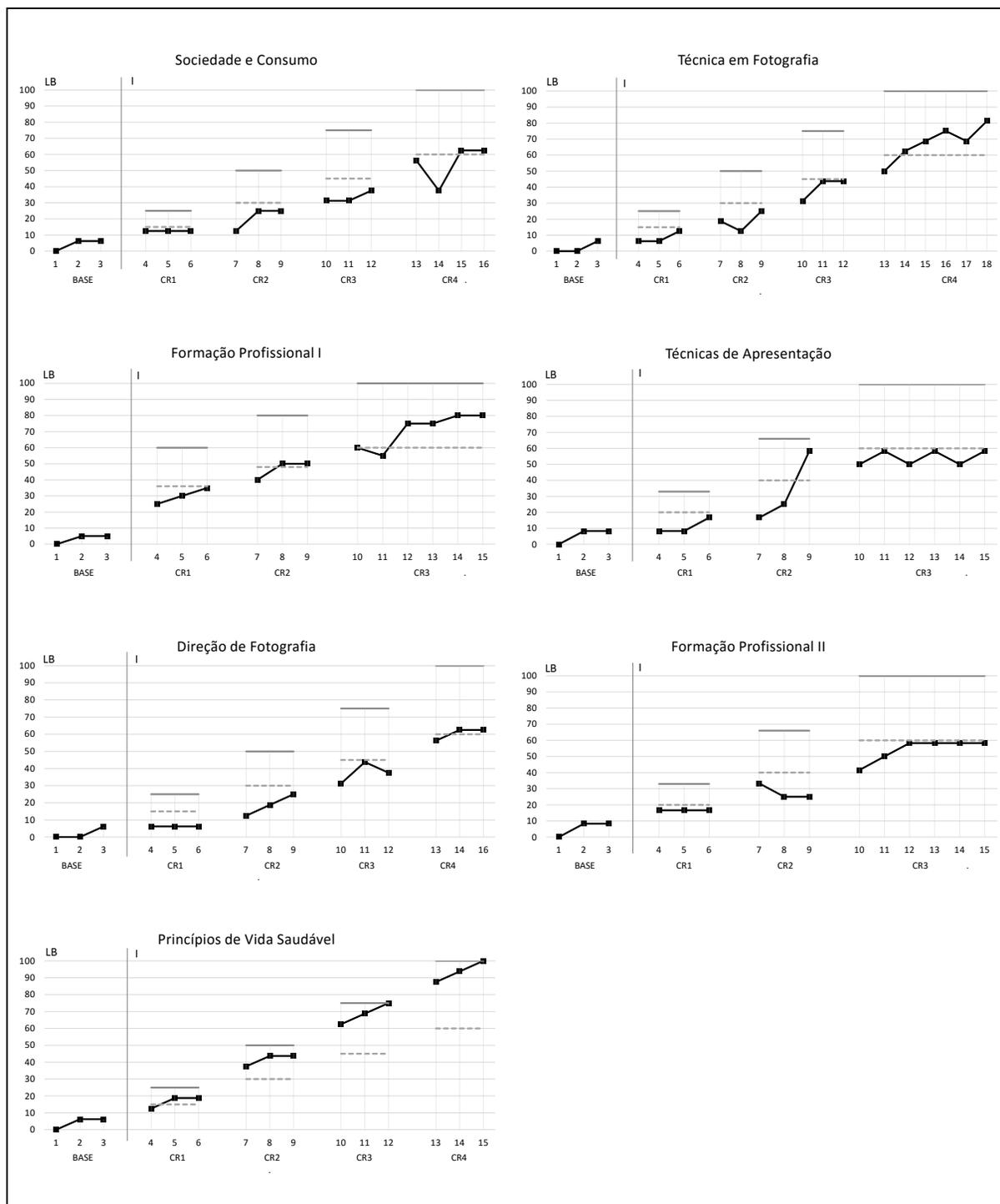


Figura 23 – Resultados obtidos pelo aluno A4 a partir dos procedimentos de ensino das disciplinas regulares de 2014 e 2015

A disciplina Sociedade e Consumo, Figura 23, foi cursada por A4 na turma do segundo ano matutino do curso de Comunicação. Ele iniciou as atividades de intervenção sem repertório na primeira subfase e concluiu com 60% de independência a última subfase.

O aluno apresentou dificuldade nas atividades propostas, pois faltavam para ele pré-requisitos fundamentais para cursar a disciplina. A tutora preparou matérias para ele sobre consumo capitalista, produtos, meios de comunicação e formas de comunicação. Ela elaborou alguns jogos sobre troca de produtos para compreensão do conceito de que não se compram apenas produtos, mas serviços. Um dificultador no processo, segundo a tutora, foi a dificuldade do aluno de compreender leituras mais complexas. A tutora T21 comentou: *O aluno A4 não compreende tudo que lê, mas aceita a informação, está disposto a aprender e confia em quem ensina. É muito bom sentir a confiança dele, mas é muita responsabilidade.*

A tutora T21 também revisava semanalmente os conteúdos apresentados em sala de aula fazendo uso do material em Power Point utilizado pela professora. Além disso, estudava com ele os textos propostos e propunha situações-problema para que A4 refletisse sobre as situações propostas.

Na disciplina Técnicas de Fotografia, Figura 23, o conhecimento que se mostrou quase ausente no repertório inicial do aluno A4 passou a apresentar um índice inicial de 30% após as intervenções, ultrapassando o índice de 80% na última subfase. A tutora teve uma boa interação com o professor da disciplina, que a orientou como melhor trabalhar os conteúdos com o aluno A4. Visto que a disciplina consistiu em técnicas de fotografias, ele sugeriu que ela iniciasse a tutoria repassando a técnica trabalhada em sala, com Power Point, e depois saísse com o aluno para praticar o explicado. O aluno ficou entusiasmado, contagiando a família, e o pai o presenteou com uma máquina fotográfica semiprofissional. Como resultado das atividades práticas, o aluno participou de uma exposição de fotografia promovida pelo professor da disciplina.

A disciplina Formação Profissional I, Figura 23, foi cursada com alunos do primeiro ano matutino de Comunicação. Inicialmente, ele era tímido, mas alguns colegas de classe aproximaram-se dele. Esse acolhimento o deixou à vontade. O conteúdo dessa disciplina era referente a técnicas de estudo. A tutora T13 elaborou com ele um horário para organizar os compromissos acadêmicos e pessoais. Após a primeira intervenção, o aluno teve 45% de independência no programa propostos e concluiu com 80%. A tutora T13 esclarece:

Entender todos os passos que compõem uma apresentação oral, criar um roteiro de apresentação, fazer uso de técnicas para apresentação, tais

como a imposição da voz e a gesticulação, foi um desafio para o Aluno A4 pela dificuldade que ele tem de falar. Mesmo diante de suas limitações se esforça ao máximo. Ele segue fielmente as orientações do tutor.

Após essas vivências, o seu desenvolvimento foi perceptível, passando de 6% na Linha de Base para 80% na segunda subfase. Porém, na última subfase o aluno ficou abaixo de 60% com algumas recaídas, em virtude da possibilidade de insegurança em apresentações orais, principalmente diante de um público.

Na disciplina Direção de Fotografia, Figura 23, em todas as subfases o aluno A4 ficou abaixo da média prevista, mas evidenciou crescimento na última subfase, ficando acima da média prevista. Essa disciplina o aluno realizou no curso de Rádio e TV, no período noturno. Percebeu-se que, por ser uma turma nova, ele teve dificuldade na interação com os colegas, que também não se aproximaram dele.

Na disciplina Princípios de Vida Saudável, Figura 24, na primeira subfase, na intervenção, o aluno A4 passou a apresentar índices de independência de 40%, concluindo essa etapa com 60%. Houve um crescimento nas demais subfases, chegando ele ao final do semestre com 100% de independência na realização das atividades propostas.

5.4.1.2 Disciplinas especiais

As figuras 25 e 26 apresentam os resultados do percurso de desenvolvimento do aluno A4 ao participar dos procedimentos de ensino implementados pelos professores e reforçados pelos tutores acadêmicos.

A Figura 25 apresenta o desempenho do aluno A4 na aprendizagem das atividades propostas nas disciplinas especiais de 2014. Foi destaque o repertório do aluno na Linha de Base nas disciplinas: Photoshop II (55%), Photoshop I (45%), Padaria (Estágio, 22%), Orientação Profissional I (20%). Ao serem inseridas as intervenções, o aluno apresentou altos índices de desenvolvimento nessas disciplinas.

A decaída observada nas sessões de intervenção 12, 13, 24 e 25, da disciplina Photoshop II, pode ser referente à própria complexidade do programa, tanto que na sessão seguinte ele volta a apresentar bons índices de independência.

Analisando os resultados da disciplina Microsoft Word, Figura 23, percebeu-se que o aluno apresentou um desempenho positivo no processo de aquisição dos conteúdos, sempre acima da média prevista para cada intervenção, chegando ao final da disciplina com aproveitamento de 98%.

O Estágio na Padaria foi realizado com muita satisfação pelo aluno. Ele estava atento aos pães e bolos que eram feitos. O padeiro propôs a aprendizagem de bolo de chocolate para o restaurante da universidade. Após sete sessões, ele conseguiu, sem auxílio, fazer o bolo. Recebeu muitos elogios do padeiro sobre a qualidade do produto.

Na Linha de Base da disciplina Saúde Bucal, Figura 23, A4 apresentou um repertório baixo do conhecimento do assunto. No decorrer do semestre, seu desenvolvimento foi crescente e sempre acima da média prevista. Ao final da disciplina, o aluno apresentou 88% de aproveitamento. No critério referente a elementos anatômicos, ele dominou de forma surpreendente a nomenclatura de todos os dentes e as partes que compõem a cavidade bucal.

Os resultados da Disciplina Educação para o Trânsito, Figura 24, evidenciaram um desempenho positivo na aquisição dos conteúdos do aluno. Na Linha de Base não apresentou repertório em relação ao conhecimento das regras de trânsito, todavia ele atingiu apenas 62% do conteúdo proposto. Ele apresentou dificuldade nas aulas práticas de lateralidade e identificação e memorização do nome das placas de trânsito.

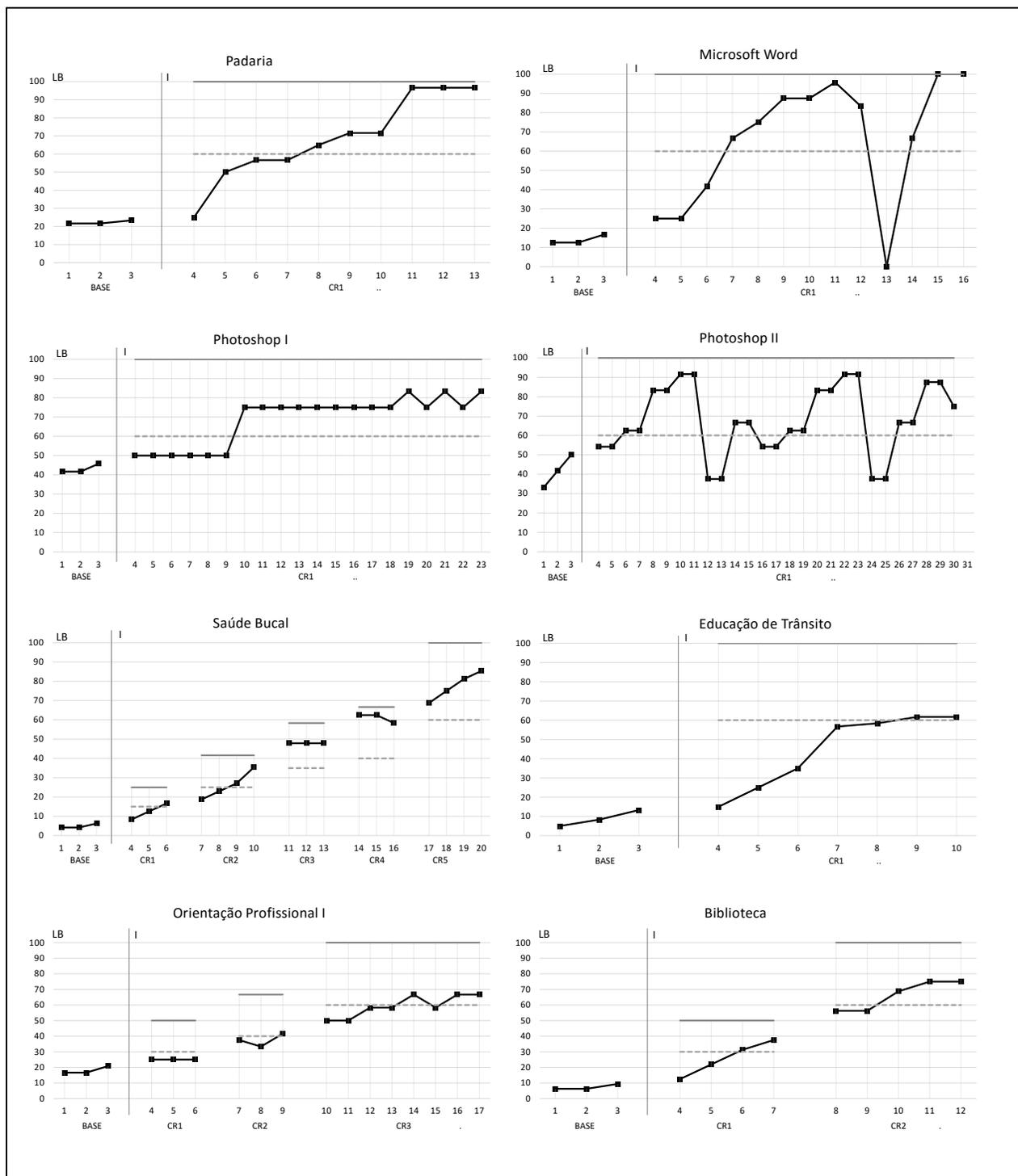


Figura 24 – Resultados obtidos pelo aluno A4 a partir dos procedimentos de ensino das disciplinas especiais de 2014

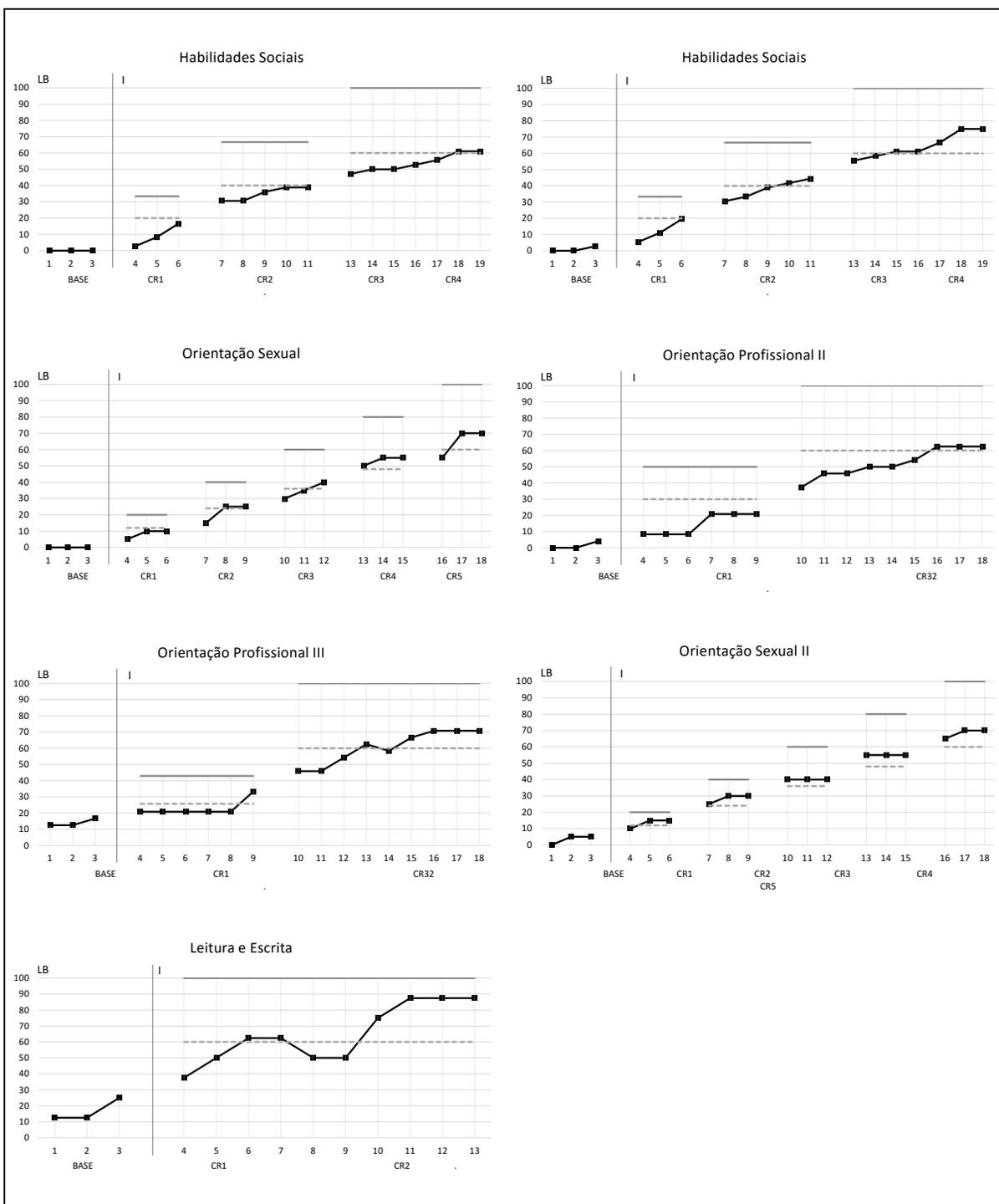


Figura 25 – Resultados obtidos pelo aluno A4 a partir dos procedimentos de ensino das disciplinas especiais 2015

Nas disciplinas Habilidades Sociais, Figura 25, o índice de independência na realização das atividades foi crescente. A4 atingiu 60% na execução das atividades propostas para o primeiro

semestre e 72% na execução das atividades propostas para o segundo semestre. Nas aulas, foram ensinadas noções conceituais e atividades práticas para aprendizagem de cada habilidade social pelo uso de estratégias de modelação, modelagem e instruções. Todas as atividades ensinadas pela professora foram retomadas pelo tutor.

No início da disciplina Orientação Profissional II e III, Figura 25, o repertório de conhecimento de A4 era baixo, no entanto no decorrer do semestre o desenvolvimento do aluno foi perceptivelmente acima da média prevista. A professora da disciplina relatou:

O aluno A4 obteve bom progresso nos aspectos sociais e pedagógicos durante o primeiro e segundo semestre. Teve um bom desempenho em todas as propostas da disciplina. Interagiu bem com os colegas e a professora, sendo sempre solidário e respeitoso. Sua frequência foi excelente. Revelou-se atento e participou de todas as atividades propostas. Extremamente responsável e dedicado.

Uma variedade de estratégias foi utilizada para ajudar A4 a fim de alcançar seus objetivos profissionais. Ele sonha com o dia em que poderá ser profissional, e o PPP tem por objetivo auxiliá-lo para que, ao final do curso, tenha condições de ser contratado, ter um trabalho remunerado relacionado à sua escolha e de acordo com seu objetivo de carreira.

Na disciplina Leitura e Escrita, Figura 25, o repertório inicial de independência foi alto (26%). Com as intervenções, o aluno chegou ao final do semestre com 89% de independência. A professora PDE5 relatou:

O aluno A4 desenvolveu na comunicação oral e escrita. Expressa seus pensamentos, está mais assertivo com seus colegas. “Isso é meu, rapaz... cuidado”, “se quiserem podem usar meu tablete, mas cuidado”. Faz questão de dizer à professora: “Eu tenho a chave da minha casa e o controle do meu portão, posso chegar a qualquer momento que eu não fico de fora”. Após atender a ligação no celular disse: “Eu já falei para minha mãe que eu não sou criança, eu já cresci, mas ela continua falando assim comigo. Fazer o que... mãe é mãe...”

Na disciplina Orientação Sexual I e II, Figura 25, os resultados iniciais foram diferentes, no primeiro semestre. Após a intervenção, o aluno teve um aproveitamento de 25%, e no segundo semestre, de 11%. Todavia, em ambos os semestres ele atingiu 70% de independência na realização das atividades propostas.

5.4.2 Avaliação somativa

Os resultados apresentados no nível geral de desenvolvimento do aluno A4 em todas as disciplinas estão apresentados nas figuras 26 e 27.

Na Figura 26, estão apresentados os dados obtidos pelo aluno A4 nas disciplinas regulares. Inicialmente, o aluno precisou de ajuda em todas as disciplinas. Com as intervenções nas diferentes subfases, ele conseguiu ficar acima da média mínima proposta em todas as disciplinas, com destaque em Princípios de vida saudável, na qual teve um excelente desenvolvimento.

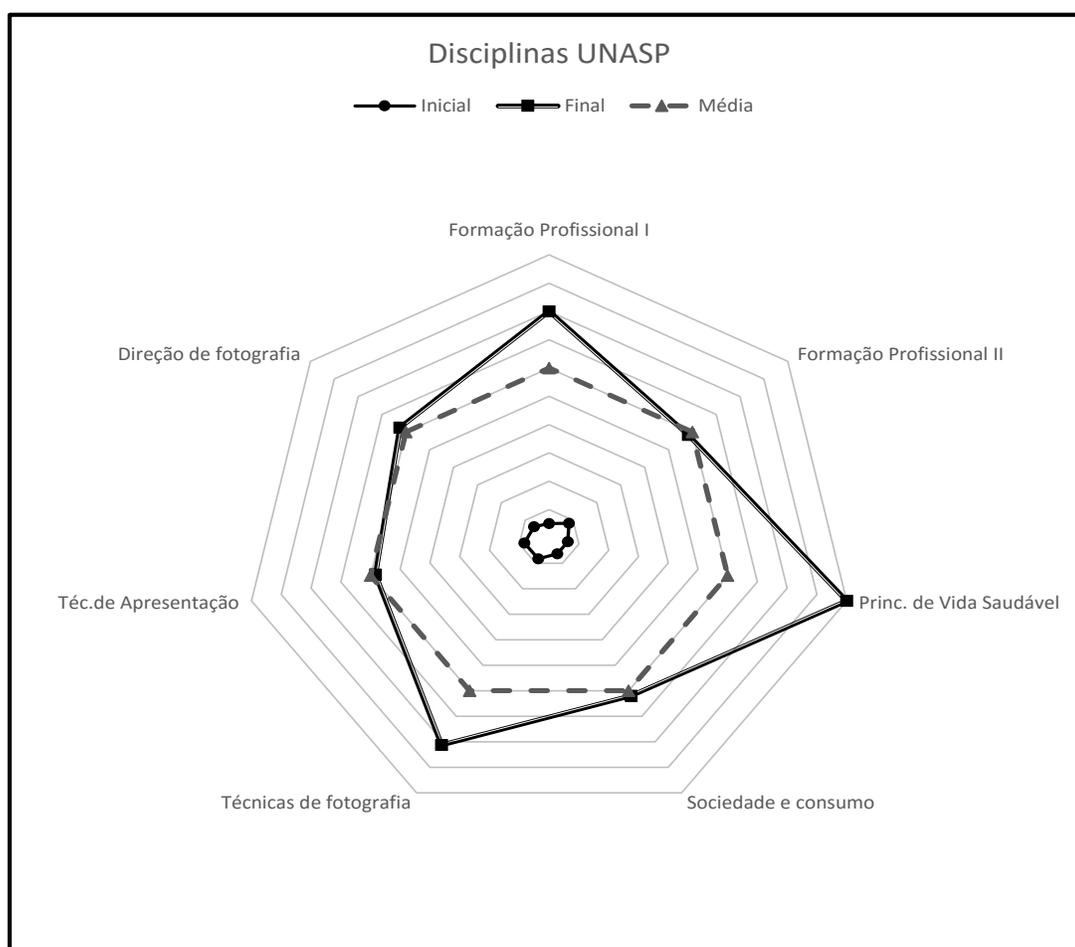


Figura 26 – Resultado inicial e final das disciplinas regulares 2014 e 2015 cursadas pelo aluno A4

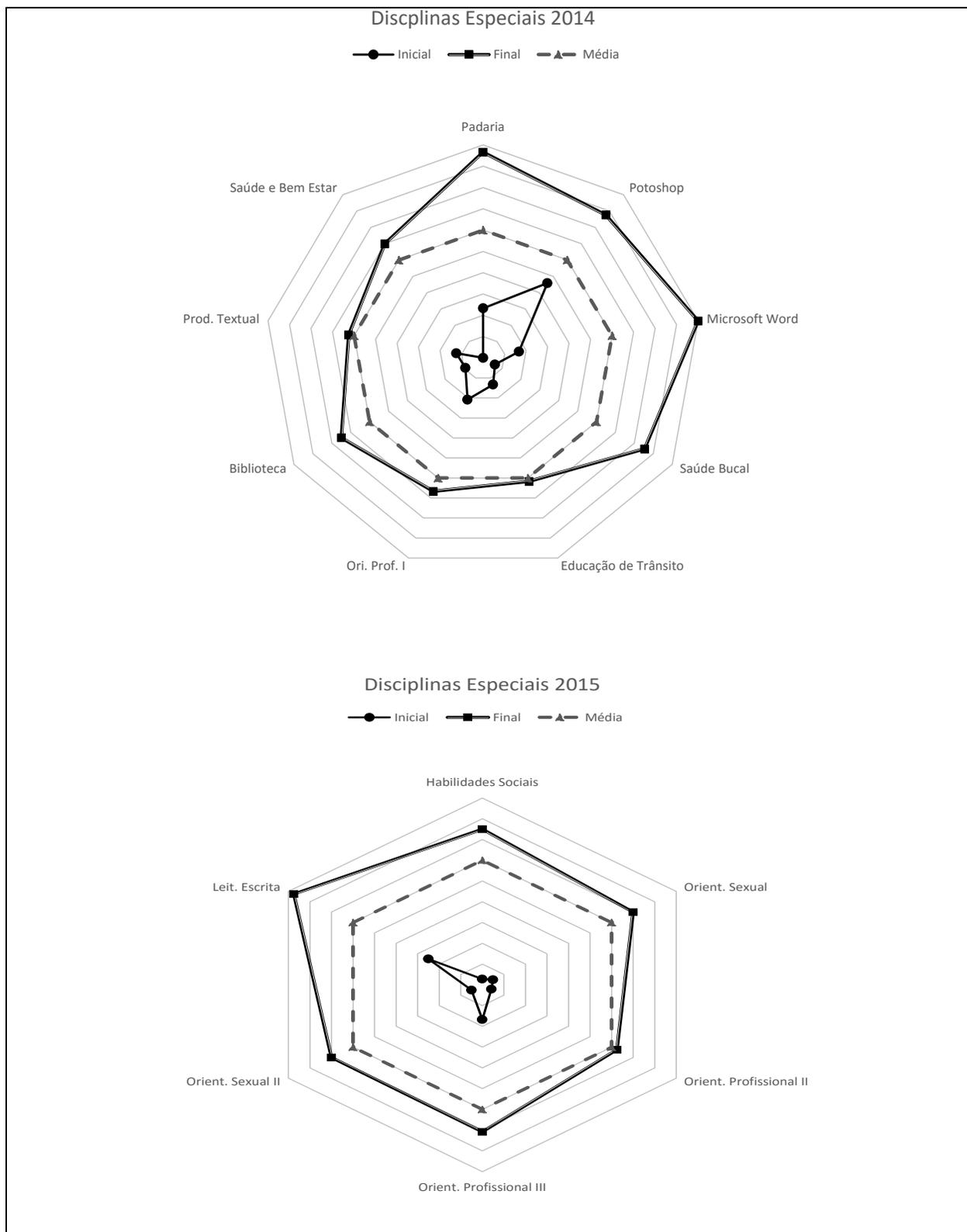


Figura 27 – Resultados inicial e final das disciplinas regulares 2014 e 2015 cursadas pelo aluno A4

Na Figura 27, estão apresentados os dados obtidos pelo aluno A4 nas disciplinas especiais 2014 e 2015. Nas disciplinas Photoshop I (2014), Padaria – Estágio (2014) e Leitura e Escrita (2015), o aluno apresentou um índice na Linha de Base de 50% na primeira e 25% de independência nas demais. Ao analisar o desenvolvimento da Linha de Base ao final das intervenções, destacaram-se com maior desenvolvimento as disciplinas Microsoft Word, Saúde Bucal e Estágio, ambas de 2014. As disciplinas especiais de 2015 tiveram o mesmo índice de desenvolvimento. Esse resultado positivo pode estar ligado ao fato de serem ensinadas atividades práticas e vivências do dia a dia.

5.4.3 Escala Intensidade de Apoio

Durante todo o processo de implementação do PPP, bem como antes e depois, foram realizados os testes da SIS a fim de se verificar o nível e possível desenvolvimento do comportamento adaptativo do aluno A4, conforme apresenta o Quadro 19.

Ao comparar os resultados referentes à primeira aplicação da SIS com as subsequentes, percebeu-se um progresso nas seis áreas avaliadas. Na área C (aprendizagem ao longo da vida), que era a de maior defasagem, percebeu-se maior desenvolvimento, seguida da área D (emprego).

Os resultados da SIS também revelaram que, no geral, o aluno A4 tem boas competências adaptativas e é relativamente independente em cinco das seis áreas avaliadas. Ele necessita de mais apoio na área de aprendizagem ao longo da vida, porém ainda precisa de apoio nas áreas de emprego e atividades sociais, mais especificamente *aprender competências acadêmicas funcionais* (lidar com dinheiro, ler sinais), *usar estratégias para resolução de problemas*, *aprender competências de autodeterminação* (criar um plano para atingir esse objetivo), *aprender estratégias de autorregulação* (recompensar-se depois de ter completado uma tarefa), *procurar informação e apoio do empregador*, *relacionar-se com pessoas fora do ambiente familiar e comunicar-se com os outros sobre necessidades pessoais*.

Analisando a pontuação geral do escore-padrão entre a primeira e a segunda avaliação, houve uma diminuição no Índice de Necessidade de Apoio de 82 para 74, e no Índice do Percentil de Necessidade de Apoio de 10% para 2%. Ao considerar o escore-padrão entre a segunda e última avaliação, houve crescimento em algumas áreas do comportamento adaptativo, baixando de 74 para 68 o Índice de Necessidade de Apoio, e no Índice do Percentil de Necessidade de Apoio, de

2% para 1%. Porém, não houve mudança de nível no Índice Geral. Os dados evidenciaram que a organização de um PCP, a partir da primeira avaliação SIS, contribuiu para melhores resultados da aluna avaliada.

Quadro 16 – Comparação entre os resultados da SIS inicial (fevereiro de 2014), durante (fevereiro de 2015) e final (janeiro de 2016) do Aluno A4

Seção 1B: Pontuação geral dos níveis de suporte								
Circule os escores obtidos em cada subescala. Em seguida, ligue os círculos com um traço para formar um gráfico.								
Percentil	A. Vida doméstica	B. Vida comunitária	C. Aprend. ao longo da vida	D. Emprego	E. Saúde segurança	F. Sociais	Índice Geral	Percentil
99	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131	99
	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131	
90	14	14	14	14	14	14	120-123	90
	13	13	13	13	13	13	116-119	
80			12	12	12	12	113-115	80
	12	12					110-112	
70							108-109	70
							106-107	
60	11	11	11	11	11	11	105	60
							102-104	
50	10	10	10	10	10	10	100-101	50
							98-99	
40	9	9	9	9	9	9	97	40
							94-96	
30	8	8	8	8	8	8	92-93	30
							90-91	
20	7	7	7	7	7	7	88-89	20
							85-87	
10	6	6	6	6	6	6	82-84	10
							75-81	
6	5	5	5	5	5	5	6	6
	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74	2/1

○ Resultado fevereiro de 2014

□ Resultado fevereiro de 2015

△ Resultado janeiro de 2016

5.5 Resultados do Questionário de Validade Social

A validade social foi medida com a aplicação de um questionário que buscou verificar o grau de satisfação e a importância dada pelos professores de disciplinas regulares, professores de disciplinas especiais e tutores.

Das disciplinas regulares 54% dos professores que participaram do estudo preencheram o questionário; dos professores de disciplinas especiais, 100% preencheram o questionário; e dos tutores, 69% preencheram o questionário.

Os quadros 17, 18, 19, 20 e 21 apresentaram o grau de satisfação e importância para os professores Regulares e Especiais quanto às atividades realizadas com os alunos com DI do PPP. Cada quadro foi organizado seguindo a seguinte sequência: (a) primeira coluna, questões analisadas pelos professores; (b) bloco Grau de Satisfação; e (c) bloco Grau de Importância. Os dois blocos foram subdivididos cada um em quatro colunas, indicando: o número de participantes; o *Ranking* Médio do Grau de Satisfação e Grau de Importância; frequência mínima de cada questão; e frequência máxima de cada questão.

O questionário dos professores de disciplinas regulares tinha apenas questões referentes à área acadêmica, enquanto que o dos professores de disciplinas especiais, além das questões da área acadêmica, continham questões das áreas vida profissional, vida independente e vida universitária (social), uma vez que esses tinham maior proximidade com os alunos com DI e suas disciplinas contemplavam mais o desenvolvimento dessas áreas.

Quadro 17 – Estatística descritiva relativa à avaliação dos professores de disciplinas regulares do grau de satisfação e importância das **atividades acadêmicas** com alunos com e sem DI

QUESTÕES	GRAU DE SATISFAÇÃO				GRAU DE IMPORTÂNCIA			
	N	RM	Min	Max	N	RM	Min	Max
1.1 As atividades acadêmicas realizadas na sala de aula regular proporcionaram a participação dos alunos com DI.	12	3,6	2	5	12	4,9	4	5
1.2 O ambiente da sala de aula favoreceu a interação social entre os alunos com e sem DI.	12	4,2	2	5	12	4,9	4	5
1.3 Os recursos de ensino foram utilizados sem diferenciação para alunos com e sem DI.	12	4,5	3	5	12	4,5	4	5
1.4 Os conteúdos foram adequados ao nível de cognição do aluno.	12	3,3	1	5	12	4,7	4	5
1.5 A quantidade de atividades proposta foi adequada ao desempenho do aluno com DI.	12	4,1	3	5	12	4,7	4	5
1.6 Os instrumentos avaliativos atenderam às especificidades do aluno com DI.	12	4,1	3	5	12	4,5	3	5
1.7 O tutor contribuiu para o desenvolvimento das atividades acadêmicas do aluno com DI.	12	4,1	1	5	12	4,8	4	5
Total Geral	12	3,9	2	5	12	4,7	3,8	5

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao analisar o resultado geral sobre a opinião particular dos professores de disciplinas regulares nas atividades acadêmicas, o RM do Grau de Satisfação (GS) foi de 3,9, e o do Grau de Importância (GI) foi de 4,7. As questões com maior RM no GS foram: recursos de ensino utilizados sem diferenciação para jovens com e sem DI em sala de aula (4,5) e o favorecimento do ambiente de sala de aula para interação entre alunos com e sem DI (4,2). E no GI se destacaram: atividades acadêmicas que proporcionem a participação dos alunos com DI (4,9), o ambiente de sala de aula que favoreça a interação social dos alunos com e sem DI (4,9), também destacado no GS, e a contribuição do tutor para o desenvolvimento de atividades com o aluno com DI (4,8).

Os professores de disciplinas regulares afirmaram que os alunos com DI foram aceitos nas salas de aula e existiu uma inter-relação de alunos com e sem DI, todavia esse processo poderia ser melhor. Eles também relataram que os alunos com DI foram modelos para os demais, pois mesmo com as suas limitações fizeram o melhor para cumprirem o que era solicitado. Houve preocupação por parte dos alunos sem DI em encaixá-los nas atividades de grupo, e a interação aconteceu com respeito e dedicação por parte dos alunos sem DI (PDR03, PDR05, PDR06, PDR09, PDR12).

As atividades desenvolvidas em sala pareceram não ser um problema para os professores e vários explicaram que as orientações eram as mesmas, porém o nível de atividade era diferenciado, de acordo com o planejamento, que era centrado no aluno (PDR03, PDR05). Um professor relatou que alguns alunos com DI entendiam o que era solicitado, mas ficaram inibidos em executar atividades propostas junto com os colegas (PDR09).

Os professores destacaram o papel do professor na interação do aluno com DI em sala e com os conteúdos. Eles precisaram preparar aulas que tivessem, pelo menos em algum momento, algumas atividades que pudessem inserir esses alunos ou motivá-los a participarem (PDR03, PDR06, PDR09 e PDR12).

Os professores de disciplinas regulares também enalteceram o trabalho dos tutores e afirmaram ser ele essencial para o desenvolvimento dos alunos com DI. Entretanto, também expuseram a necessidade de estes serem responsáveis, pois alguns alunos deixaram de fazer as atividades quando algum tutor faltou ou não houve uma preocupação de incentivar o aluno entregar no tempo determinado a atividade ou contribuir para que isso acontecesse.

Quadro 18 – Estatística descritiva relativa à avaliação dos professores de disciplinas especiais do grau de satisfação e importância das **atividades acadêmicas** realizadas com a alunos com DI

QUESTÕES	GRAU DE SATISFAÇÃO				GRAU DE IMPORTÂNCIA			
	N	RM	Min	Max	N	RM	Min	Max
1.1 Os conteúdos desenvolvidos oportunizaram a transição para a vida adulta dos alunos com DI.	9	4,6	3	5	9	4,5	3	5
1.2 Os conteúdos foram adequados ao nível de cognição do aluno com DI.	9	4,6	3	5	9	4,5	3	5
1.3 As atividades propostas foram organizadas a partir das necessidades específicas de apoio do aluno com DI.	9	4,7	2	5	9	4,7	3	5
1.4 A quantidade de atividades proposta foi adequada ao desempenho do aluno com DI.	9	4,8	4	5	9	4,4	3	5
1.5 Os instrumentos de avaliação foram adaptados para as especificidades do aluno com DI.	9	4,3	3	5	9	4,8	3	5
1.6 O tutor contribuiu para o desenvolvimento das atividades acadêmicas do aluno com DI.	9	3,7	2	5	9	4,5	3	5
Total Geral	9	4,4	2,8	5	9	4,5	3	5

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 19 – Estatística descritiva relativa à avaliação dos professores de disciplinas especiais do grau de satisfação e importância das **atividades de preparo profissional** realizadas com alunos com DI

QUESTÕES	GRAU DE SATISFAÇÃO				GRAU DE IMPORTÂNCIA			
	N	RM	Min	Max	N	RM	Min	Max
2.1 Os conteúdos desenvolvidos nas aulas especiais contribuíram para a formação profissional do aluno com DI.	10	4,4	4	5	10	4,8	3	5
2.2 O uso de computador nas diferentes atividades proporcionou ao aluno contextos que contribuíram no desenvolvimento para a vida profissional do aluno com DI.	10	3,9	1	5	10	4,8	3	5
Total Geral	10	4,1	2,5	5	10	4,8	3	5

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 20 – Estatística descritiva relativa à avaliação dos professores de disciplinas especiais do grau de satisfação e importância das **atividades de convívio social** realizada com alunos com DI

QUESTÕES	GRAU DE SATISFAÇÃO				GRAU DE IMPORTÂNCIA			
	N	RM	Min	Max	N	RM	Min	Max
3.1 O uso de tecnologia para comunicação social (<i>e-mail</i> , mensagens de texto, celular telefone, Facebook, Twitter e Skype) contribuíram para interação envolvendo professores, alunos e tutores.	10	4,2	3	5	10	4,7	4	5
3.2 Os conteúdos oportunizaram o desenvolvimento de habilidades sociais nas interações sociais do aluno com DI.	10	4,8	4	5	10	4,6	3	5
3.3 As tarefas propostas envolveram os alunos com DI em atividades sociais tais como: serviços à comunidade, vida religiosa, experiências interativas no centro acadêmico, aprendizagem de serviços, experiências extracurriculares, esportes estudantis, eventos de entretenimento, programas de lazer, etc.	10	4,4	3	5	10	4,8	4	5
3.4 As atividades proporcionaram ao aluno com DI experimentar novos conhecimentos, desafios e amizades.	10	4,5	4	5	10	4,9	4	5
Total Geral	10	4,4	3,5	5	10	4,7	3,7	5

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 21 – Estatística descritiva relativa à avaliação dos professores de disciplinas especiais do grau de satisfação e importância das **atividades para o desenvolvimento de vida independente** realizada com alunos com DI

QUESTÕES	GRAU DE SATISFAÇÃO				GRAU DE IMPORTÂNCIA			
	N	RM	Min	Max	N	RM	Min	Max
4.1 As disciplinas especiais contribuíram para o desenvolvimento de habilidades de autodeterminação para vida independente dentro e fora do <i>campus</i> .	10	4,7	4	5	10	4,9	4	5
4.2 As instruções visando à autogestão dos compromissos do aluno com DI (horários, análises de tarefas, controle de tempo e instruções escritas) contribuíram para a ampliação de sua independência.	10	4,5	4	5	10	4,5	3	5
4.3 Os conteúdos contemplaram treinamentos de vida ativa saudável a fim de alcançar metas de saúde para alunos com DI.	10	4,5	2	5	10	5,0	5	5
Total Geral	10	4,5	3,3	5	10	4,8	4	5

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao analisar o resultado geral sobre a opinião particular dos professores de disciplinas especiais nas diferentes áreas do programa, o resultado de satisfação e importância das atividades foi muito bom, a saber:

(a) na área acadêmica, o GS (4,4) destacou a quantidade de atividades desenvolvida com os alunos com DI, que as atividades foram adequadas para o bom desempenho desses alunos e que elas foram organizadas a partir da necessidade de apoio que eles tinham; o GS (4,5) enfatizou a importância dos Instrumentos Avaliativos, que contemplaram as especificidades do aluno com DI com atividades adequadas à sua condição.

(b) na área de preparo profissional, o GS (4,1) ressaltou conteúdos que contemplaram alguns aspectos do preparo vocacional; o GS (4,8) destacou a importância do uso dos computadores e seus recursos nas atividades do programa que contribuiu para a formação profissional desse grupo de alunos.

(c) na área de convívio social, o GS (4,4) enfatizou o trabalho realizado a partir de atividades sociais tanto em sala de aula quanto em atividades variadas no *campus*; o GS (4,7) ressaltou a importância de atividades que desafiaram os alunos à busca de novos conhecimentos, amizades, algo realizado a partir de atividades sociais no *campus*.

(d) na área de vida independente, o GS (4,5) destacou as atividades que envolveram a autodeterminação dos alunos; o GS (4,8) ressaltou a importância do estabelecimento de metas e treinamentos para que os alunos tivessem uma vida saudável.

Os professores de disciplinas especiais afirmaram que as atividades realizadas em suas disciplinas contribuíram nas quatro áreas propostas no PPP. Destacaram que, mesmo valorizando a proposta do programa, precisam melhorar em alguns pontos avaliados no nível de satisfação do Questionário de Validade Social. Eles também elogiaram o trabalho dos tutores e destacaram a importância deles para o bom funcionamento do programa e desenvolvimento dos alunos com DI.

Os quadros 22, 23, 24 e 25 apresentaram o grau de satisfação e importância dos tutores quanto às atividades realizadas com os alunos do PPP com DI.

Quadro 22 – Estatística descritiva relativa à avaliação dos tutores do grau de satisfação e importância das **atividades acadêmicas** realizadas com alunos com DI

QUESTÕES	GRAU DE SATISFAÇÃO				GRAU DE IMPORTÂNCIA			
	N	RM	Min	Max	N	RM	Min	Max
1.1 A relação desenvolvida entre tutor e aluno com DI contribuiu para que o aluno com DI alcançasse melhores resultados acadêmicos.	18	4	3	5	18	4,6	3	5
1.2 Os conteúdos foram adequados ao nível de cognição do aluno com DI.	18	4	2	5	18	4,4	2	5
1.3 As atividades desenvolvidas apresentaram oportunidades de aprendizagem adulta disponível na comunidade acadêmica, como disciplinas universitárias, orientação vocacional, saúde, tecnologia, etc.	18	3,7	1	5	18	4,1	2	5
1.4 As atividades propostas foram organizadas a partir das necessidades específicas do aluno com DI.	18	3,8	1	5	18	4,5	3	5
1.5 A quantidade de atividades proposta foi adequada ao desempenho do aluno com DI.	18	3,5	1	5	18	4,4	2	5
1.6 As atividades desenvolvidas foram organizadas em pasta pelos alunos com DI com auxílio dos tutores.	18	2,3	1	5	18	3,5	1	5
1.7 A utilização de materiais de apoio (jogos, recursos tecnológicos, etc.) ajudou no desempenho acadêmico do aluno com DI.	18	3,6	1	5	18	4,5	2	5
1.8 O registro em fichas do desempenho dos conteúdos trabalhados em cada tutoria contribuiu para melhor acompanhamento do aluno com DI.	18	3,4	1	5	18	4,3	2	5
Total Geral	18	3,5	1,3	5	18	4,2	2,1	5

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao analisar o resultado geral sobre o parecer dos tutores das diferentes áreas do programa, o resultado de satisfação e importância das atividades foi bom.

Na área acadêmica, os destaques foram nos itens GS (4) e GI (4,6 e 4,4). O primeiro item foi referente à influência da inter-relação tutor e aluno para resultados positivos na aquisição dos conteúdos ensinados. Os tutores estiveram com os alunos a cada semana e perceberam que a confiança na relação ajudou no desenvolvimento acadêmico do aluno com DI. O segundo destaque apontado pelos tutores tanto pela satisfação quanto pela importância foi o item relativo à adequação

dos conteúdos ao nível de cognição dos alunos com DI. Essa adequação foi tanto pelo que era proposto pelo professor quanto por aquelas que foram necessárias nas tutorias.

Quadro 23 – Estatística descritiva relativa à avaliação dos tutores do grau de satisfação e importância das **atividades de preparo profissional** realizadas com alunos com DI

QUESTÕES	GRAU DE SATISFAÇÃO				GRAU DE IMPORTÂNCIA			
	N	RM	Min	Max	N	RM	Min	Max
2.1 Os conteúdos propostos pelos professores e trabalhados na tutoria contribuíram para a formação profissional do aluno com DI.	18	3,2	2	5	18	3,7	4	5
2.2 O uso de computador nas diferentes atividades proporcionou ao aluno contextos que contribuíram no desenvolvimento para a vida profissional do aluno com DI.	18	3,1	2	5	18	3,4	3	5
Total Geral	18	3,1	2	5	18	3,5	3,5	5

Fonte: Dados da Pesquisa

Na área de preparo profissional, a média do GS e GI dos tutores nos dois itens avaliados ficou no ponto neutro. Vários tutores em seus depoimentos deixaram visível uma maior preocupação de desenvolver os conteúdos propostos com os alunos do que a preocupação de fazer uso do que estava sendo desenvolvido e aplicar para a formação profissional do aluno. Porém, esses itens foram bem avaliados pelos alunos que eram tutores de disciplinas voltadas para a área profissional. Em seus relatos, eles ressaltaram a importância de conteúdos que muitas vezes não são de orientação profissional, mas contribuem para esse fim, como, por exemplo, as atividades de treinamento de habilidades sociais e tecnologia, entre outras.

A avaliação dos alunos quanto ao GS e GI das atividades sociais mostra que estiveram no ponto neutro e pouco satisfeitos. O item de maior destaque foi referente ao aprimoramento social de cada encontro, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos com DI. Os que apresentaram insatisfação tanto no GS quanto no GI relacionaram-se ao uso de tecnologia para o desenvolvimento social do aluno e à participação do tutor em atividades sociais com alunos com DI no *campus*. Este último item talvez se deva ao fato de que os tutores do exercício físico e almoço participaram mais das atividades sociais com alunos com DI do que os demais que estão mais preocupados em cumprir as atividades que deverão ser entregues aos professores nas aulas posteriores.

Quadro 24 – Estatística descritiva relativa à avaliação dos tutores do grau de satisfação e importância das **atividades de convívio social** realizadas com alunos com DI

QUESTÕES	GRAU DE SATISFAÇÃO				GRAU DE IMPORTÂNCIA			
	N	RM	Min	Max	N	RM	Min	Max
3.1 O uso de tecnologia para comunicação social (<i>e-mail</i> , mensagens de texto, celular, telefone, Facebook, Twitter e Skype) colaborou com interação entre professores, alunos e tutores.	18	2,6	1	5	18	2,9	1	5
3.2 Os conteúdos oportunizaram o desenvolvimento de habilidades sociais nas interações sociais do aluno com DI.	18	3,5	3	5	18	3,9	3	5
3.3 O desenvolvimento das habilidades sociais (boas maneiras, conversações e relações interpessoais, fazer perguntas) foi aprimorado em cada encontro.	18	3,8	2	5	18	3,9	2	5
3.4 A participação do tutor com o aluno com DI em programas sociais no <i>campus</i> , serviços voluntários para a comunidade, vida religiosa, experiências curriculares, aprendizagem de serviços, esportes estudantis, eventos de entretenimento, programas de lazer contribuiu no desenvolvimento social do aluno com DI.	18	2,6	1	5	18	3,5	1	5
3.5 A metodologia utilizada pelo tutor para realização das atividades proporcionou ao aluno com DI experimentar novas formas de aquisição dos conhecimentos, desafios e amizades.	18	3,4	2	5	18	3,9	3	5
3.6 A confraternização e brincadeiras entre os tutores, alunos e pais promoveram a interação social do aluno com DI.	18	3,3	1	5	18	3,6	3	5
Total Geral	18	3,2	1,6	5	18	3,6	13	5

Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 25 – Estatística descritiva relativa à avaliação dos tutores do grau de satisfação e importância das **atividades para o desenvolvimento de vida independente** realizadas com alunos com DI

QUESTÕES	GRAU DE SATISFAÇÃO				GRAU DE IMPORTÂNCIA			
	N	RM	Min	Max	N	RM	Min	Max
4.1 Os conteúdos contemplaram o desenvolvimento de habilidades de autodeterminação para vida independente dentro e fora do <i>campus</i> .	18	2,8	2	5	18	3,6	3	5
4.2 As atividades que envolviam práticas de vida diária contribuíram para o desenvolvimento de habilidades para vida independente.	18	3,2	1	5	18	3,6	4	5
4.3 As instruções visando à autogestão dos compromissos do aluno com DI (horários, análises de tarefas, controle de tempo e instruções escritas) contribuíram para a ampliação de sua independência.	18	3,0	1	5	18	3,7	3	5
Total Geral	18	3	1,3	5	18	3,6	3,3	5

Fonte: Dados da Pesquisa

Na área de desenvolvimento de vida independente, na média do GS e GI dos tutores, dos três itens avaliados dois ficaram no ponto neutro e um com pouca satisfação. O item de maior destaque de satisfação foi referente a atividades de práticas de vida diária, e de importância foi referente às instruções visando à autogestão dos compromissos.

Os tutores afirmaram que as atividades realizadas em suas intervenções contribuíram nas quatro áreas propostas no PPP, porém a área mais destacada foi a acadêmica. Eles também destacaram a importância do trabalho por eles desenvolvido tanto para o aumento de independência do aluno com DI quanto para o bom funcionamento do programa.

6 DISCUSSÃO

Oportunidades de participação de jovens com deficiência intelectual (DI) em programas no Ensino Superior têm aumentado nos últimos anos nos Estados Unidos (GRIGAL; HART; WEIR, 2012). Programas foram implementados em mais de 260 universidades e cresceu o número de estudos que apontam para importância deles para um processo de transição que contemple melhor qualidade de vida e oportunidades de emprego. No Brasil, o tema sobre programas de transição para a vida adulta no ambiente universitário é apresentado pela primeira vez por meio do presente estudo, contribuindo com a literatura nacional na área.

A partir desta pesquisa, foram encontradas contribuições relevantes em relação à implementação de programas educacionais inclusivos e seus benefícios para a independência de jovens com DI. Assim, o principal objetivo do estudo foi: elaborar, implementar e analisar os efeitos de um Programa de Transição para a Vida Adulta no ambiente universitário de jovens com DI com o intuito de verificar os resultados desse programa.

A discussão à luz da literatura na área será apresentada abordando quatro temáticas: importância da Escala Intensidade de Apoio (SIS) para elaboração do planejamento de ensino individualizado; importância do professor no processo de inclusão de alunos com DI no Ensino Superior; desempenho dos alunos com DI; envolvimento dos tutores para desenvolvimento dos alunos com DI; desafios no processo de implementação do Programa Próximos Passos (PPP).

6.1 Escala Intensidade de Apoio (SIS): avaliação do repertório e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual (DI) no Ensino Superior

As modificações que ocorreram com o conceito de DI a partir de 2001 e atualmente, confirmada pela American Association of Intellectual and Developmental Disability (AAIDD) no que se refere à limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expressas nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, apontam para a necessidade de formas mais atualizadas de avaliar os comportamentos adaptativos de jovens com DI na realidade brasileira (ALLES et al., 2015). Entretanto, Stanquini et al. (2015) relatam que poucos estudos nacionais levam em conta a importância de instrumentos que indicam as necessidades de apoio dos jovens com DI em sua formação.

Os instrumentos de avaliação foram necessários e utilizados durante todas as etapas deste estudo com a finalidade de identificar a necessidade e intensidade de apoio dos alunos com DI do PPP. A SIS (THOMPSON, 2004) foi um importante instrumento para o programa por ser uma escala multidimensional e um auxílio na determinação do padrão e intensidade de apoio para cada indivíduo. Apesar de todos os alunos participantes terem diagnóstico de DI, foi perceptível a diferença entre eles. Inicialmente, o principal motivo do uso da SIS foi avaliar o nível de apoio necessário para cada participante para a elaboração de um Planejamento Individualizado de Ensino centrado no aluno. Posteriormente, o instrumento foi usado para verificar e comparar os resultados ano a ano de intervenções para nortear as novas decisões.

A partir dos conhecimentos obtidos pela pesquisadora na literatura e do acompanhamento das aplicações da SIS com os quatro alunos da pesquisa acompanhados pelos pais/professores em 2014, 2015 e 2016, foi possível visualizar o nível de independência adquirido pelos alunos individualmente nas atividades propostas e o seu desenvolvimento nas subescalas da SIS (atividades de vida doméstica, atividades da vida comunitária, atividades de aprendizagem ao longo da vida, atividades de emprego, atividades de saúde e segurança, atividades sociais).

Thoma et al. (2001) enaltecem a participação de alunos com DI em reuniões de avaliação, planejamento e valorizam a participação ativa na elaboração do seu currículo. A SIS permitiu esse envolvimento de diálogos entre professores, pais e alunos e foi possível coletar informações sobre o desenvolvimento que possibilitaram regular o processo visando a posteriores progressos.

Os resultados de cada aluno foram diferenciados e apontaram necessidade de apoio para cada aluno participar plenamente da vida no ambiente universitário. Segundo Thompson, et al. (2002, p. 390), os apoios são “[...] recursos e estratégias que promovem o interesse e bem-estar dos indivíduos e resultam no aumento da independência pessoal e produtividade”.

Para o planejamento de cada ano foi necessária a realização de nova avaliação fazendo uso da SIS, pois por meio dela foi possível verificar os benefícios obtidos pelos jovens com DI após as intervenções realizadas no ano. A cada ano deve ser realizada uma reavaliação da SIS anualmente para nortear novas decisões.

Ao comparar e analisar os resultados de desenvolvimento de cada aluno entre a primeira aplicação da SIS (2014) com a segunda (2015) e a terceira (2016), observou-se maior progresso dos alunos nos resultados de desenvolvimento entre a primeira e segunda comparação (2014-2015). Percebeu-se menor diminuição nos níveis de independência entre nos resultados 2015-

2016, quando comparados aos primeiros resultados. Esse dado pode estar relacionado ao fato de que as primeiras mudanças são menos complexas e mais perceptíveis, e, conforme o aluno vai se desenvolvendo, os níveis posteriores são mais complexos. Os indivíduos com DI necessitam de uma formação contínua ao longo da vida, mesmo daqueles conhecimentos já adquiridos. A cada nível evolutivo, o desafio é mais complexo e exige-se mais no processo.

Ao analisar o tipo de apoio que foi mais necessário entre os quatro alunos com DI participantes do programa, considerando-se as seis subescalas da SIS, destacaram-se com necessidade de maior apoio as no âmbito das *atividades de aprendizagem ao longo da vida* e de *emprego*. Nas demais subáreas, houve muita diversidade entre os alunos. O tipo de apoio menos necessário para a maioria foi o de *saúde e segurança*. As maiores limitações na capacidade funcional dos alunos com DI, participantes no estudo, foram percebidas em atividades de aprendizagem e uso de competências (acadêmicas, de autodeterminação e autorregulação) e de estratégias para a resolução de problemas. Também, revelam maiores necessidades de apoio em atividades de emprego.

Os resultados da análise da SIS aplicada e reaplicada após cada ano de intervenções também possibilitaram a verificação da eficácia desse instrumento para aluno com DI do programa implementado no Ensino Superior. A manifestação de necessidades específicas de apoio dos componentes do grupo pode ser diagnosticada pelos resultados da SIS. A quantidade de suporte nas tarefas da vida diária, vida em ambiente universitário, aprendizagens ao longo da vida, no trabalho, na saúde e nas relações sociais foi proporcional às limitações desenvolvimentais e estruturais do aluno tanto no tipo de apoio fornecido quanto no tempo diário e na frequência do apoio.

Essa realidade também foi apontada por Gonçalves e Machado (2012), ao falarem sobre a importância de interações adequadas com o meio para o desempenho satisfatório das necessidades dos alunos com DI, para sua independência pessoal, e ratificada por Almeida (2012), destacaram eles a importância do auxílio que a SIS (THOMPSON, 2004) presta no desenvolvimento centrado na pessoa quando o profissional considera tanto as necessidades quanto as escolhas do aluno com DI.

A SIS mostrou-se um instrumento viável para a adequação de conteúdos e atividades necessárias para o desenvolvimento do aluno com DI no Ensino Superior, uma vez que possibilitou aos professores a obtenção de dados mais concretos para planejarem as atividades do programa,

com orientação para aprendizagens e realização das atividades, promovendo o alcance desejado pelo próprio aluno e equipe de trabalho nas tarefas que compõem o processo, e indicação de bons resultados em relação ao desenvolvimento dos alunos.

6.2 Importância do professor no processo de inclusão de alunos com DI no Ensino Superior

Por meio deste estudo, foi possível analisar o impacto de uma experiência inclusiva no Ensino Superior e a importância dos professores no processo de inclusão de jovens com DI nesse contexto. Estar inserido no ambiente universitário não foi suficiente para melhorar os resultados dos alunos com DI. Houve necessidade de ações e serviços específicos por meio das disciplinas acadêmicas e especiais, a partir de uma análise da necessidade de apoio de cada aluno. O planejamento elaborado pelos professores tinha como foco o aluno com DI. Eles necessitaram de projetos que os ajudassem no desenvolvimento acadêmico, profissional, social e de vida independente no processo de transição dos alunos para a vida adulta.

Nas reuniões com a equipe de professores no período inicial do PPP, aconteceram palestras e oficinas que proporcionaram a esse grupo momentos de reflexão e sensibilização acerca do significado da inclusão em ambiente universitário e ações no cotidiano acadêmico que contribuiriam com a obtenção de melhores resultados em todas as etapas do programa. Todavia, percebeu-se uma lacuna entre a teoria e a prática. O professor universitário, mesmo aquele que acreditava na importância da inclusão para jovens com DI no Ensino Superior, em seus depoimentos apresentou insegurança. Szymanski et al. (2009) destacam a insegurança como fator que gera impedimento na prática docente no Ensino Superior pelo fato de os professores não terem clareza quanto ao limite de cobrança e apresentarem dificuldades em preparar aulas que contemplem a necessidade desses alunos. Isso indica que os professores também precisam de apoio ao longo do processo.

Glat (2010) e Redig (2010) afirmam que a falta de programas específicos inibe o desenvolvimento dos alunos com DI, impedindo-os de viver uma vida independente. Muitos professores ao perceberem o baixo nível de desenvolvimento desses alunos, argumentam que o ensino regular não é próprio para eles. Todavia, quando os professores do PPP se envolviam com os alunos e buscavam estratégias apropriadas para o contexto que estava sendo trabalhado, os resultados eram positivos.

Ao analisar o desempenho dos alunos com DI nas disciplinas tanto regulares quanto especiais, o envolvimento e acompanhamento do professor fez toda a diferença na adequação do aluno em sala de aula e no desempenho acadêmico. Os professores que propiciaram um ambiente relacional entre os conteúdos ensinados e alunos com e sem DI obtiveram melhores resultados no desenvolvimento dos alunos com DI. Ao mesmo tempo em que os alunos com DI foram beneficiados com um direito, eles contribuíram para o desenvolvimento social e de valores humanos de todos os que compunham o ambiente acadêmico. Segundo Neville e White (2011), o aumento de experiências da educação inclusiva levou uma população de estudantes universitários a estar mais acostumada a lidar com as diferenças e ter colegas com dificuldades de aprendizagem ao seu lado na sala de aula.

No Programa PPP, foi possível a percepção de quatro tipos de professores: (a) professores que apenas aceitaram os alunos em sala, mas não se dispuseram a fazer nenhuma alteração em sua rotina de sala de aula; (b) professores que aceitaram os alunos com DI em sala de aula e ajudaram na construção de um plano individualizado para eles, porém não desenvolveram ações que os envolvessem em sala de aula, conforme planejado, acreditando que estavam incluindo; (c) professores que desenvolverem suas aulas com a presença de alunos com DI e inicialmente fizeram seu trabalho apenas como obrigação, porém, com o passar do tempo, perceberam que eles eram capazes de se desenvolverem quando aplicavam conteúdos mais práticos e pautados nas necessidades dos alunos; e (d) aqueles professores que aguardavam por uma proposta inclusiva, planejaram e executaram ações com resultados positivos.

Pensar em educação inclusiva requer repensar os segmentos dos espaços educacionais de forma mais apropriada para atender os alunos públicos-alvos da Educação Especial, abarcando aqueles com DI. Para esse processo há necessidade de programas bem direcionados que contemplem as diferenças e o pleno desenvolvimento de cada aluno (MENDES, 2006). Quanto maior (mais alto?) o nível de ensino, mais complexas e desafiadoras são as propostas inclusivas para esse grupo, pelo fato de os alunos com DI apresentarem limitações cognitivas e de comportamento adaptativo.

Para obter resultados positivos com alunos com DI no Ensino Superior, o professor deve empregar estratégias que contribuam com as necessidades individuais no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno no programa. Devem-se levar em conta prazos e níveis de conteúdos diferenciados nas propostas de ensino.

6.3 Envolvimento dos tutores para desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual

Os tutores foram alunos estudantes matriculados no Centro Universitário que forneceram auxílio acadêmico, social, profissional e de vida independente a alunos com DI do PPP. As atividades desenvolvidas pelos tutores (voluntários) com esse grupo de alunos constituíram-se na coluna vertebral do programa, pois esses jovens interagiram com os professores e com os alunos com DI nos processos de intervenção em todas as áreas ensinadas. Ao estarem em sala de aula com seus pares, alunos da mesma idade, os alunos com DI buscaram ser iguais a eles, transformaram sua forma de falar e vestir e foram capazes de traduzir para suas experiências de vida os conhecimentos adquiridos em conversas, aulas e orientações.

Os tutores foram capacitados para o trabalho, receberam orientação continuada e *feedback* em relação às atividades realizadas. Ao analisar a fala de alguns tutores, notou-se que eles relataram que suas experiências no programa despertaram neles um novo olhar relativo ao futuro, para, quando formados, poderem valorizar pessoas com DI nos espaços de trabalho ou mesmo sociais. Afirmaram que quando tiverem sua empresa ou qualquer outro tipo de trabalho contratarão jovens com DI, pois puderam perceber que, se orientados, eles são capazes de realizar o proposto.

Apesar da importância do seu trabalho, os tutores não tiveram a função de substituir nem eliminar o potencial do aluno com DI, ou seja, fazerem por ele ou serem seus únicos amigos. Os tutores proporcionaram condições para que os alunos com DI, ao realizarem suas atividades com ajuda, adquirissem a sua independência. Eles também tiveram a incumbência de auxiliá-los na conquista de amizades, para que seus pares da mesma idade que não eram tutores se aproximassem deles. Estudos realizados por Jones e Goble (2012) mostraram que utilização de tutores não deve substituir em eliminar o potencial de estudantes com DI de se aproximarem de seus pares, estudantes sem DI que não sejam mentores.

Neste estudo foi observado que os tutores que tinham a mesma idade dos alunos com DI tiveram mais sucesso na realização das atividades. Foram apenas três tutores que estavam com idade acima da idade do grupo dos alunos do PPP. Esses tutores não foram percebidos pelos alunos com DI como companheiros, mas sim como pessoas adultas que queriam cobrar em excesso deles. Eles manifestaram o desejo de terem como tutores pessoas que tivessem o comportamento mais próximo do deles. Talvez o problema pudesse não estar na idade, mas no comportamento, que deveria ser mais próximo da idade do grupo, para favorecer essa identificação.

Em sua maioria, os tutores que fizeram parte do PPP eram do gênero feminino. Estudos feitos por Griffin et al. (2012) mostraram que alunos do gênero feminino tiveram atitudes mais positivas em relação aos alunos com DI no Ensino Superior do que os do gênero masculino. Porém, apesar de o número de tutores do gênero masculino ser menor, nesse estudo eles apresentaram atitudes muito positivas para com os alunos do PPP e foram bem aceitos por eles.

Um quesito de fundamental importância, percebido neste estudo, foi o acompanhamento do trabalho dos tutores. Da mesma forma que eles auxiliavam os alunos com DI, sentiram a necessidade de serem apoiados e de *feedback* do seu trabalho, bem como de orientações, quando necessárias. Jones e Goble (2012) destacaram a importância da supervisão e formação continuada nas atividades dos tutores. Esse processo foi fundamental para a solidificação do PPP e desenvolvimento dos alunos com DI. Continuamente, os tutores pensaram em melhorias de qualidade no atendimento a alunos com DI a fim de garantir a eficácia do programa em ambiente universitário.

6.4 Desempenho dos alunos com deficiência intelectual em ambiente universitário

Segundo Hart (2010), nos EUA, e cada vez mais, os jovens com DI participam de programas em ambiente universitário com os demais jovens. Esse crescimento se deve às mudanças que ocorreram nas leis que, associadas com o conhecimento avançado no assunto, incentivam esse grupo a romper com as limitações da sociedade com base em velhos paradigmas, percepções e estereótipos.

Por meio deste estudo, percebeu-se não apenas a participação dos alunos com DI em sala de aula DI, mas em diferentes atividades sociais no decorrer do período letivo. Ao ingressarem no programa, eram tímidos e sem iniciativa, mas com apoio dos tutores e atividades específicas, com propósito de socialização, esses alunos se tornaram independentes na área social.

Pode-se observar que, ao serem inseridos os procedimentos de ensino nas diferentes disciplinas ou atividades profissionais e sociais, houve alteração no repertório comportamental dos alunos do PPP. A utilização dos registros em cada intervenção possibilitou aos professores e tutores terem controle sobre a aprendizagem dos alunos com DI. O registro para acompanhamento do desenvolvimento dos alunos mostrou-se eficaz, uma vez que, ao se verificar o aumento de independência do aluno com DI, passou-se à observação dos comportamentos que precisavam de

ajuda e os já instalados. Possibilitou-se também que professores e tutores verificassem o resultado de seu trabalho. As estratégias utilizadas fizeram do participante parte integrante da pesquisa, e os resultados foram positivos no envolvimento e desempenho.

6.5 Desafios na implementação do Programa Próximos Passos

O PPP é um programa para estudantes com DI em ambiente universitário que oportunizou a esse grupo dar sequência à sua formação do Ensino Médio, tendo acesso ao Ensino Superior. Esses estudantes puderam estar com seus pares da mesma idade e sem DI nesse nível de ensino. Pensou-se nessa opção de educação no Ensino Superior como resposta a uma necessidade local e também nacional.

A implementação desse programa foi um real desafio por não haver nenhuma orientação dos órgãos responsáveis pelo Ensino Superior no País nem estrutura organizacional alguma no Brasil a ser seguida como parâmetro, surgindo, dessa forma, a necessidade de buscar apoio pedagógico e conhecimento literário em outros países.

O contexto e a estrutura do PPP foram elaborados a partir de padrões da educação inclusiva, segundo os quatro pilares de atuação propostos por Grigal et al. (2012), a saber: acesso acadêmico, vida independente, vida social e preparação profissional como elementos essenciais para a prática de qualidade.

Todavia, o maior desafio para a sua implementação foi o financeiro, uma vez que não havia verbas específicas para esse tipo de programa na instituição. Por isso, a equipe de trabalho foi pequena: coordenadora e professores de disciplinas especiais. Para o trabalho das disciplinas regulares foram utilizados os professores já contratados pelo Centro Universitário e sempre fazendo aproveitamentos dos recursos dos setores já existentes no *campus* para preparação profissional e atividades sociais.

Houve um apoio administrativo extraordinário pelo fato de a instituição pensar de forma inclusiva. O Diretor Geral do *campus* compreendeu a proposta e acolheu pelo fato de prezar pela igualdade de acesso e oportunidades educacionais para todos os alunos. Mesmo se demonstrando interesse pelo projeto, as verbas eram baixas, um desafio para a ampliação do projeto.

Os resultados positivos do PPP quanto ao desempenho e satisfação demonstrados pelos alunos com e sem DI, bem como os professores que participaram do projeto, tornaram a

administração mais sensível em relação às necessidades e possibilidades das pessoas com DI, e eles forneceram uma base para prosseguimento da proposta.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos dez anos, a literatura internacional vem apresentando a importância de programas de transição para jovens com deficiência intelectual (DI) no Ensino Superior e o potencial que eles têm para aumentar a possibilidade de participação social e profissional desse grupo. O desenvolvimento deste estudo possibilitou a análise dos efeitos de um programa de transição de jovens com DI em ambiente universitário.

Os resultados apresentados no estudo poderão contribuir com literatura sobre o tema estudado pela escassez de estudos nacionais. Nesse sentido, a partir dos Estudos de Caso Experimental, foi possível observar os ganhos dos jovens com DI em relação às aprendizagens de conteúdos acadêmicos, de formação profissional, de vida social e vida independente e ainda verificar os benefícios para os jovens com DI proporcionados pela aplicação do Programa Próximos Passos (PPP).

Ao implementar o PPP por meio da avaliação da Escala Intensidade de Apoio (SIS), foi possível verificar o nível de apoio necessário para cada aluno e obter informações dos alunos, pais e professores que contribuíram para a elaboração de um Planejamento Centrado no Aluno. A partir desse planejamento, foi possível orientar as atividades da vida acadêmica (por meio das disciplinas regulares), profissional (por meio de disciplinas específicas e estágios), social (por meio de disciplinas específicas e atividades nos *campi*) e de vida independente (responsabilidades com atividades, horários e traslado dentro e fora do *campus*).

Por meio das avaliações realizadas por meio da SIS no final de cada ano letivo foi possível verificar o desenvolvimento de todos os alunos com DI participantes do PPP e reajustar o que ainda era necessário ser melhorado. A cada semestre do programa, procurou-se propiciar um ambiente favorável para novas aprendizagens. Os professores e tutores contribuíram para a solidificação do processo.

As ações do corpo docente foram fundamentais para o desenvolvimento do aluno com DI em turmas comuns. O professor que estabeleceu um ambiente relacional com alunos com e sem DI proporcionou benefícios para ambos os grupos. Para aumento do repertório desse grupo de alunos o professor esteve atento à variedade de estratégias empregada com a finalidade de: apoio à necessidade individual no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, prazos e níveis de conteúdos diferenciados na realização das propostas de ensino; incentivo para melhor interação e

participação em todos os contextos acadêmicos; avaliação formativa para acompanhar todos os processos de ensino-aprendizagem; desenvolvimento de habilidades essenciais para vida independente, social e profissional.

Os tutores mostraram-se elementos indispensáveis no PPP, sendo necessária a realização de cursos de pequena duração para formação inicial e contínua desses alunos. A interação entre professores e tutores faz-se necessária para intervenção em todas as áreas do currículo. Os tutores, ao interagirem com os alunos do PPP, ajudam na aquisição dos conhecimentos e passam a ser modelos para os alunos com DI, principalmente na forma de falar e se vestir.

O nível de desenvolvimento pessoal de cada aluno foi perceptível, com variações entre as diferentes disciplinas. Essa avaliação foi possível por meio dos instrumentos avaliativos utilizados no decorrer do programa, possibilitando a regulação da proposta quando necessária.

Os dados do Questionário de Validade Social indicaram o grau de satisfação dos professores de disciplinas regulares, especiais, e dos tutores em relação à proposta de ensino realizada com os alunos com DI no Ensino Superior, bem como o nível de importância das atividades desenvolvidas, confirmando assim a eficácia do programa.

A buscar interpretar os resultados deste estudo, consideraram-se algumas limitações. Como em todo delineamento de sujeito único, o número de participantes foi limitado. Contou-se com quatro participantes devido à dificuldade de encontrar jovens com DI que tivessem concluído o Ensino Médio, contemplando os critérios estabelecidos pelo PPP para ingresso dos alunos. Decorrente do número pequeno da amostra, resultou a dificuldade de demonstrar maior validade externa e generalizar os resultados.

Outra questão a se destacar foi a limitação da bibliografia nacional e de programas de transição para a vida adulta em ambiente universitário, além da falta de preparo dos professores do Ensino Superior.

Sugere-se que futuras pesquisas analisem a participação da família em programas de transição para a vida adulta em ambiente universitário e a viabilidade desses programas em relação ao custo e à sustentabilidade em longo prazo.

Os avanços obtidos com este estudo poderão subsidiar novas pesquisas que tenham em vista o trabalho com programas de transição para vida adulta em ambiente universitário. O PPP poderia ser utilizado como modelo para elaboração de novos programas que visem à independência e à melhor qualidade de vida da pessoa com DI.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AFONSO C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber e Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. n. 10. Disponível em: <<http://purl.net/ese/f/handle/10000/26>>. Acesso em: nov. 2014.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (AEDNEE). Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus. Relatório Síntese, 2002. [Versão Eletrônica]. Disponível em: <eduardus.do.sapo.pt/port.doc>.

ALBERTO, P. A.; TROUTMAN, A. C. Single-Subject Designs. In: ALBERTO, P. A.; TROUTMAN, A. C. *Applied behavior analysis for teachers*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall, p. 167-227, 2003.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 e 2002. *Revista de Educação*, Campinas, vol. 6, p. 33-48, 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*. Secretaria da educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. São Paulo: SE, 2012.

ALVES, E. *O Mistério do Silêncio e das Mãos*. Lisboa, Dinalivro, 1997.

ALMEIDA, L.; SOARES, A P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: Mercuri, E; Polydoro, S. A J. *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 15-40, 2003.

ALVES, E. *O Mistério do Silêncio e das Mãos*. Lisboa. Dinalivro. 1997.

ALVES, F. *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

AMARAL, L. A. *Conhecendo a Deficiência: em Companhia de Hércules*. São Paulo: Robe, 1995.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved from: <http://aaid.org/content_100.cfm?navID=21>, 2010.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. Tradução M. F. Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANACHE, A. A. O deficiente e o mercado de trabalho: concessão ou conquista? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, vol. 2, n. 4, p. 119-126, 1996.

ANASTASI, A.; URBINA, S. *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ANGELUCCI, C. B. A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. Em L. S. Viégas; B. Angelucci (Orgs.) *Políticas públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 187-228, 2006.

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola viva – garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na Escola – alunos com Necessidades Educacionais Especiais*, Brasília: MEC/ SEESP, n. 5, 2000.

_____. *Trabalho e emprego: instrumento de construção da identidade pessoal e social*. Brasília: Corde, 2003. Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência, v. 9.

_____. *Trabalho e emprego: instrumento de construção da identidade pessoal e social*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

ARAÚJO, E. C.; ESCOBAL, G.; GOYOS, C. Programa de suporte comunitário: alternativa para o trabalho do adulto deficiente mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 2, p. 221-240.

ASSOCIAÇÃO CARPE DIEM et al. *Mude seu falar que eu mudo meu ouvir*. São Paulo: Associação Carpe Diem/Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2012.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARREIRO, E.; GONÇALVES, F. Formar e Integrar – uma vocação. *Revista Diversidades*. Funchal. ISSN 1646-1819. Ano 2, n.8, abr., maio, jun./2005.

BIANCONI, E. C.; MUNSTER, M. B. Avaliação de aspectos psicomotores em jovens e adultos com deficiência intelectual antes e após programa de Educação Física. *VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*, Londrina, ISSN 2175-960X. p. 2.847-20.857, 2011.

BIJOU, S. W.; BAER, D. M. *Behavior analysis of child development*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.

BLACHER, J. Transition to adulthood: Mental retardation, families, and culture. *American Journal on Mental Retardation*, 106 (2), p. 173-188, 2001.

BLACKORBY, J.; WAGNER, M. Longitudinal post school outcomes of youth with disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study. *Exceptional Children*, 62, p. 399-413, 1996.

BRADDOCK, D. PARISH, S. Uma história institucional de deficiência. In: G. Albrecht; K. Seelman; M. Bury (Eds.). *Manual de estudos sobre deficiência*. Nova Iorque: Prudentes, p. 11-68, 2001.

BRASIL. Parecer n. 1 do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2003.

_____. Resolução n. 2. Institui as diretrizes da educação especial na educação básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Edição Especial. Eycyclopedia Britannica do Brasil, 1988.

_____. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), 2008.

_____. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008 [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Acesso em: mar. 2013.

_____. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Diário Oficial da União, 248(I), de 23/12/96, 27833, 1996.

_____. Ministério da Educação. *O ensino superior público*. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.

_____. Ministério da Educação. Capes. Banco de Teses. 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>>. Acesso em: 1.º ago. 2013.

_____. Ministério da Educação/SEESP. *Programa Incluir*. Edital n. 3, 26 abr. 2007. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=303m>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

_____. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2005.

BRONFRENBERGER, U. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, Washington, DC: American Psychological Association, n. 32, p. 513-531, 1977.

BRONFENBERGER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil – 2000/2009. In: BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: 20 anos depois*. São Paulo, EDUC, 2011.

BÜRKLE, T. S. *A sala de recursos como suporte à Educação Inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana*. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BUTCHER, S.; WILTON, R. Stuck in transition? Exploring the spaces of employment training for youth with intellectual disability. *Geoforum*, 39, 1.079-1.092, 2008.

CAMARANO, A. A. *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

_____, A. A.; BELTRAO, K. I.; KANSO, S. Dinâmica Populacional Brasileira na Virada do Século XX. In: Texto para Discussão n. 1.034, Rio de Janeiro, Ipea, 2004.

CAMPOS, J. A. P. P. *Programa de habilidades sociais em situação natural de trabalho de pessoas com deficiência: análise dos efeitos*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Tese (Doutorado), 2006.

CARNEIRO, M. S. C. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007, 193 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARREIRA, D. *A integração da pessoa deficiente no mercado de trabalho*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

CARVALHO, M. F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. *Horizontes*, Itatiba, vol. 24, n. 2, p. 161-171, 2006.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva com os pingos nos “is”*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTANHO, D. M.; FREITAS S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. In: *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

CASTRO, S. F. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, vol. 20, n. 2, p. 179-194, abr.-jun./2014.

CERQUEIRA, M. T. A. *Estratégias de ensino-aprendizagem para a pessoa com deficiência intelectual de 12 a 18 anos*. Curitiba: UFPR, 2008.

CHAMBERS, C. R.; HUGHES C.; CARTER, E. W. Parent and sibling perspectives on the transition to adulthood. *Education and Training*. In: *Developmental Disabilities*, 39(2), p. 79-94, 2004.

CHALMERS, A. A Dependência que a Observação tem da Teoria. In: *O que é ciência afinal?* São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHAUÍ, M. S. A universidade pública sob nova perspectiva. *Conferência de abertura da 26.ª Reunião Anual da ANPED*, Poços de Caldas, 5 out. 2003.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CLARKE, A. *Human resilience: A fifty-year quest*. London: Jessica Kingsley, 2003.

COOK, B. G.; TANKERSLEY, M.; COOK, L.; LANDRUN, T. J. Teacher's attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, Glasgow, v. 67, n. 1, p.115-135, 2000.

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. (Ed.). *Educação Especial e Inclusão*. Quem Disse que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2010.

CORREIA, M. R. A. *Inclusão no mercado de trabalho de populações especiais*. Que factores para o sucesso? Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Educação Especial, 2011.

COUTINHO, M. C. et al. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*, 19, Edição especial, 1, Porto Alegre, Brasil, p. 29-37, 2007.

CROCHÍK, J. L. *Preconceito: indivíduo e cultura*. 2. ed. São Paulo: Robe, 1997.

DANTAS, D. C. L. *A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso*. 288. f. Dissertação (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

_____. *O estudante com deficiência intelectual no ensino superior: entre a utopia e a realidade*, UFRN-SIGAA. 2013.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; GOMIDE, A. B. Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. In: *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, p. 333-352, 2008.

DGIDC. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial*. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas. Um guia para directores. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

DIAS FERRARI, M. A. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. In: *Psicologia: ciência e profissão*. vol. 27, n. 4 Brasília, dez. 2007.

DIAS, A. P. M. F. *Processos de transição para a vida pós-escolar de crianças e jovens com deficiência*. Um estudo de caso no conselho da Lourinhã. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal, 2011.

DIAS, S. S. *Construção de significados e posicionamentos de jovens adultos com deficiência intelectual egressos do Ensino Médio*. 103 f. Qualificação de Projeto de Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

_____. *O sujeito por trás do rótulo: significações de si em narrativas de estudantes de ensino médio com indicação de deficiência mental*. 209 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. O. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 19, n. 2, Marília, abr.-jun./2013.

DSM – 5 Manual diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais – American Psychiatric Association. Artmed, 2014.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FALVEY, M. A. *Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment, curriculum, and instruction*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1996.

FALVEY, M. S.; GAGE, S. T.; ESHLILIAN, L. Secondary curriculum and instruction. In M. A. Falvey (Ed.). *Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment, curriculum, and instruction*, p. 341-362, 1995.

FÂNZERES, L. *Alunos com dificuldades de aprendizagem e a transição para o mercado de trabalho*. Dissertação (Mestrado). Braga: Universidade do Minho, 2007.

FERGUSON, P. M.; FERGUSON, D. L. The promise of adulthood. In: M. E. Snell; F. Brown (Eds.) *Instruction of students with severe disabilities*, 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, p. 629-656, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERRARI, D.; SEKKEL, C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. *Psicologia ciência e profissão*, 27 (4), p. 636-647, 2007.

FERREIRA, M. C. C. A escolarização da pessoa com deficiência mental. In: Lodi et al. (Orgs.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FINLAY, W. M. L.; LYONS, E. Rejecting the label: a social constructionist analysis. *Mental Retardation*, vol. 43, n. 2, p. 120-134, April, 2005.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias nas mudanças pessoais dos estudantes. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Editora Cabral, 2003.

FISHER, D.; SAX, C. Noticing Differences between Secondary and Postsecondary Education: Extending Agran, Snow, and Swaner's Discussion. In: *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. *Sage Journals*, vol. 24, p. 303-305, December, 1999.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed., Trad. J. E. Costa. São Paulo: Artmed, 2009. (Obra original publicada em 1995).

FURNEY, K. S.; HASAZI, S. B.; DESTEFANO, L. Transition policies, practices, and promises: Lessons from three states. *Exceptional Children*, 63(3), p. 343-355, 1997.

GARCIA, E. G. Normalización e integración. In: MAYOR SÁNCHEZ, Juan. (Dir.). *Manual de Educación Especial*. Madrid: Ed. Anaya. p. 57-78, 1988.

GETZEL, E. E.; WEHMAN, P. (Eds.). *Going to college: Expanding opportunities for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2005.

GETZEL, E. E.; STODDEN, R. S.; BRIEL, L. W. *Pursuing postsecondary education opportunities for individuals with disabilities*. University of Hawaii, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GILMORE, D. S.; BOSE, J.; HART, D. Postsecondary Education as a Critical Step toward Meaningful Employment: Vocational Rehabilitation's. *Research to practice*, vol. 7, Number 4, July, 2001.

GILROY, P. Identidade, pertencimento e a crítica da similitude pura. In: GILROY, Paul. *Entre campos*. Nações, culturas e o fascínio da raça. Trad. C. M. M. Azevedo et al. São Paulo: Annablume, p. 123-162, 2007.

GILSON, S. F. Students with disabilities: An increasing voice and presence on college campuses. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 6, p. 263-272, 1996.

GLAT, R. A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

_____. *Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade*. In: Revista Souza Marques, vol. I, p. 16-23, 2000.

_____. Um estudo etnográfico sobre o cotidiano da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas da rede regular de ensino. *Relatório de Pesquisa*, CNPq, 2010.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, p. 15-35, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamim Constant*. Rio de Janeiro, 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

GOESSLER, D. C. B. Inclusão no Ensino Superior: o que revela os microdados do senso da Educação Superior no período de 2009-2012. *Anped Sul*. Out./2014.

GONÇALVES, A.; MACHADO, A. C. A importância das causas na Deficiência Intelectual para o entendimento das dificuldades escolares. In: ALMEIDA, M. A. (Org.) *Deficiência Intelectual: realidade e ação*. Secretaria da educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. São Paulo: SE, 2012.

GOTTFREDSON, L. S. Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology* (Monograph), 28 (6), p. 545-579, 1981.

GRIFFIN, M. M. et al. Attitudes toward including students with intellectual disabilities at college. In: *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, vol. 9, i. 4, p. 234-239, December, 2012.

GRIGAL, M. et. al. Comparing the transition planning, postsecondary education and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Journal Career development for exceptional individuals*. Hammell Institute on Disabilities, 2011.

GRIGAL, M.; HART, D. Postsecondary education: The next frontier for individuals with intellectual disabilities. In: GRIGAL, M.; HART, D. (Eds.) *Think College: Postsecondary education options for students with intellectual disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, p. 1-29, 2010.

GRIGAL, M.; HART, D. *Think College! Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company, 2010.

GRIGAL, M.; HART, D.; WEIR, C. *Think College Standards Quality Indicators, and Benchmarks for Inclusive Higher Education*. Boston, MA: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion. 2012.

GRIGAL, M.; NEUBERT, D. A.; MOON, M. S. Public school programs for students with significant disabilities in postsecondary settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, p. 244-254, 2001.

HALL, M.; KLEINERT, H. L.; KEARNS, F. J. Going to college! Postsecondary programs for students with moderate and severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 32(3), p. 58-65, 2000.

HALLAHAN, P. B. et al. Fragile x syndrome: A pilot proton magnetic resonance spectroscopy study in permutation carriers. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*. 4:23, 2012.

HALPERN, A. S. The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement of the division on career development in transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), p. 115-124, 1994.

HART, D. et al. Community college: A pathway to success for youth with learning, cognitive, and intellectual disabilities in secondary settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(1), p. 54-66, 2004.

HART, D. et. al. Comparing transition planning, higher education, and students work results with intellectual disabilities and other disabilities. In: Career Development and Transition for exceptional individuals. *A Journal of the Hammill Institute on disabilities*, vol. 34, p. 4, 2011.

HART, D. et al. Postsecondary education options for students with intellectual disabilities. *Research to Practice Issue*, n. 45. Boston, MA: Institute for Community Inclusion, 2006.

HART, D.; GRIGAL, M.; SAX, C; MARTINEZ, D.; WILL, M. Postsecondary education options for students with intellectual disabilities. *Research to Practice*, 45, p. 1-4. 2006.

HART, D.; GRIGAL, M.; WEIR, C. Expanding the paradigm: Postsecondary education options for individuals with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, p. 134-150, 2010.

HEGARTY, S. *Educating children and young people with disabilities*. Paris: Unesco, 1994.

HOLBURN, S. et al. Quantifying the process and outcomes of person-centered planning. *American Journal on Mental Retardation*, 105(5), p. 402-416, 2000.

HUGHES, C. Transition to adulthood: Supporting young adults to access social, employment, and civic pursuits. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*. Baltimore, vol. 7, n. 2, p. 84-90, 2001.

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE. *Education, Employment and Training Policies and Programmes for Youth with Disabilities in four European Countries*. Geneva: ILO, 1998. [Versão Eletrônica]. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_emp/documents/publication/wcms_120230.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2011.

JACQUES, M. G. Identidade. In: STREY, M. N. et al. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

JEKIELEK, S.; BROWN, B. *The Transition to Adulthood: Characteristics of young adults ages 18 to 24 in America*. The Annie E. Casey Foundation, Population Reference Bureau and Child Trends. [S.l.] The Annie E. Casey Foundation, 41 p., 2005.

JENARO, C. La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: Necesidades y demandas. In: *Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*, 3, 1999, Salamanca: INICO, 1999. Acta electrónica. Disponível em: <<http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/conferencias.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

JESUS, S. N.; MARTINS, M. H. *Escolas Inclusivas e Apoios Educativos*. Porto: ASA Editores, 2000.

JIMÉNEZ, R. B. Modalidade de escolarização. A classe especial e a classe de apoio. In: JIMÉNEZ, R. B. (Cord.) *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dina livro, p. 37-51, 1997.

JORDAN, B.; DUNLAP, G. Construction of adulthood and disability. *Mental Retardation*, 39(4), p. 286-296, 2001.

KARLINSKI, L. *Inclusão social de deficientes intelectuais no mercado de trabalho de tangará da serra*. Monografia apresentada à Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat – para obtenção do título de Administradora em Empreendedorismo, orientada por Salli Baggenstoss, Estado de Mato Grosso, 2008.

KELLEY, K.; WESTLING, D. E. A focus on natural supports in postsecondary education for students with intellectual disabilities at Western Carolina University. *Journal of Vocational Rehabilitation*, vol. 38, p. 67-76, 2013.

KOHLER, P. D.; CHAPMAN, S. Literature review on school-to-work transition. Retrieved October 31, 2001. From: <<http://www.ed.uiuc.edu/sped/tri/2stwresearch>>, 1999.

KOHLER, P. D. et al. An analysis of exemplary transition programs: How and why are they selected? *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, p. 187-202, 1994.

KUHN, T. A *Estrutura das Revoluções Científicas*. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAURENTI, C.; BARROS, M. N. F. *Identidade: questões conceituais e contextuais*, v. 2, n. 1 – jun./2000. ISSN: 15164888. Disponível em: Laurenti & Barros. <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>>, 2000.

LEHMAN, C. M. et al. Transition from school to adult life: Empowering youth through community ownership and accountability. *Journal of Child and Family Studies*, 11(1), p. 127-141, 2002.

LEHMANN, J. P. Listening to student voices about postsecondary education. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), p. 60-65, 2000.

LICHTENSTEIN, S. Characteristics of youth and young adults. In RUSCH, F. R; CHADSEY, J. G. (Eds.), *Beyond high school: Transition from school to work*, Belmont, p. 3-31, 1998.

LIMA, N. M. *Legislação Federal Básica na área da pessoa portadora de Deficiência*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007.

LOPES FILHO, J. A. Arquitetura inclusiva e o direito ao ensino... (sobre o lento processo de mudança social). Disponível em: <<http://www.saci.org.br>> Acesso em: 24 abr. 2003.

LOPES, P. Deficiência intelectual e identidade: notas a partir de trajetórias pessoais. Trabalho apresentado na 28.^a *Reunião Brasileira de Antropologia*, realizada entre os dias 2 e 5 de julho de 2012 em São Paulo, SP, Brasil.

LOURENÇO, E. A. G.; HAYASHI, M. C. P. I.; ALMEIDA, M. A. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, vol. 15, n. 2, p. 319-336, mai.-ago./2009.

LUCKASSON, R.; REEVE, A. Naming, defining, and classifying in mental retardation. *Mental Retardation*, vol. 39, p. 47-52, 2001.

MACHADO, E. V.; MAZZARO, J. L. Inclusão sócio-educacional do deficiente mental. *Temas de Seminário da Unicid*, vol. 1, p. 97-101, 2004.

MAIOLA, C. S. et al. Inclusão na Universidade sob ótica dos acadêmicos com necessidades especiais: possibilidades e desafios. *Ponto de Vista*. Florianópolis, n. 10, p. 79-93, 2008.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MANZINI, E. J. et.al. Acessibilidade em Ambiente Universitário: Identificação e Quantificação de Barreiras Arquitetônicas. In: MARQUERZINE, M. C. et al. (Org.). *Educação Física, Atividades Motoras e Lúdicas e Acessibilidade de Pessoas com Necessidades Especiais*. Londrina: Eduel, 2003.

MAZZARO, J. L. *Baixa visão na escola: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais*, em Brasília, DF. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 2003.

MELETTI, S. M. F. O Significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. *Dissertação (Mestrado)*. UFSCar, 1997.

MENDES, M. C. R. *Transição para a vida adulta dos jovens com deficiência mental: respostas educativas e organizacionais das escolas do 2.º e 3.º ciclos*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Paula Frassinetti para aquisição de grau de Mestre em Ciência da Educação, especialização em Educação Especial, sob orientação do Dr. Carlos Manuel Peixoto Afonso, mar./2010.

MENDES, D. T. *Ensaio sobre educação e universidade*. Brasília: INEP/MEC, 2006.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 33, set.-dez./2006.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EDUFSCAR, p. 61-85, 2002.

MENDES, M. C. R. *Transição para a vida adulta dos jovens com deficiência mental: respostas educativas e organizacionais das escolas do 2.º e 3.º ciclo*. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Cidade do Porto, Portugal, 2010.

MENDES, N. *Transição para a Vida Adulta*. Percursos de Vida. Felgueiras: ISCE, 2004.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: Encontro Interinstitucional de Pesquisa: políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência. Londrina. *Anais Encontro Interinstitucional de Pesquisa*, p. 1-18, 2010.

MITHAUG, D. E. Equity and Excellence in School-to-Work Transitions of Special Populations. *Center Focus*, 7, August, 1994.

MIURA, R. K. K. et. al. A Inclusão de pessoas com Síndrome de Down em curso regular de capacitação para o trabalho e oficina abrigada. In MANZOLI, L. P.; SIGOLO, S. R. R. L. (Org.) *A Pessoa com Deficiência: Perspectivas Educacionais em Estudo*. Cultura acadêmica, 2010.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 8, p. 757-776, 2004.

MOON, M. S. et al. *Helping persons with severe mental retardation get and keep employment*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing CO, 1990.

NEUBERT, D. A. et al. Postsecondary educational practices for individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, p. 155-168, 2001.

NEUBERT, D. A.; MOON, M. S. Postsecondary settings and transition services for students with intellectual disability: Models and research. *Focus on Exceptional Children*, 39(4), p. 1-8, 2006.

NEUBERT, D. A.; MOON, M. S.; GRIGAL, M. Activities of students with significant disabilities receiving services in postsecondary settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, p. 16-25, 2004.

NEVES, T. R. L. *Movimentos sociais, auto-advocacia e educação para a cidadania de pessoas com deficiência mental*. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2000.

NEVILL, R. A.; WHITE, S. W. College Students' Openness toward Autism Spectrum Disorders: Improving Peer Acceptance. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(12), p. 1.619-1.628, 2011.

NEWMAN, L. et al. Comparisons across time of the outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school. *A report of findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2) (NCSE 2010-3008)*. Menlo Park, CA: SRI International, 2010.

O'BRIEN, J.; LOVETT, H. *Finding a Way toward Everyday Lives: The Contribution of Person Centered Planning*: Pennsylvania Office of Mental Retardation, 1992.

OLIVEIRA, R. *Transição para a Vida Adulta*. Inclusão de Pessoas Portadoras de Deficiência no Mercado de Trabalho. Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação). Escola Superior de Educação Almeida Garrett: Lisboa, 2012.

OMS. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Tradução D. Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *Possibilidades de história ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

PAPAY, C. K.; BAMBARA, L. M. Postsecondary education for transition-age students with intellectual and other developmental disabilities: a national survey. *Education and Training*, 2011.

PASTORE, J. *Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência*. 2. ed. São Paulo: LTr, 2001.

PERAINO, J. Post-21 studies: how do special education graduates fare? In P. WEHMAN (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore: Brookes, p. 21-70, 1992.

PESTANA, M. A. G. *Deficiência intelectual: transição para a vida activa*. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (Trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

_____. *Os nomes da loucura*. São Paulo: 34, 1999.

PIERANGELO, R.; CRANE, R. *Complete Guide to Special Education Transition Services*. West Nyack, NY: The Center for Applied Research in Education, 1997.

PIRES, J. Por uma ética de inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, p. 29- 66, 2006.

RAMÓN, R. R.; GELABERT, S. V. La inclusión de personas con discapacidad en el lugar de trabajo en las Islas Baleares. *Revista Europea de Formación Profesional*, Thessaloniki, n. 45, p. 181-200, 2008.

RAUE, K.; LEWIS, L. Students with disabilities at degree-granting postsecondary institutions (NCES 2011-018). U. S. *Department of Education, National Center for Education Statistics*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office, 2011.

REDIG, A. G. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: narrativas de professoras especialistas*. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2010.

RIBEIRO, T. S. A inclusão de pessoa com deficiência no mercado de trabalho e a ineficácia da aplicação da lei de cotas nas empresas privadas. In: O Portal Jurídico na Internet. Ambito Juridico.com.br.2015. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11835>. Acesso em: 20 dez. 2015.

RICHARDSON, S. A.; KOLLER, H. *Twenty-two years: Causes and consequences of mental retardation*. Cambridge: Harvard University Press, p. 240-268, 1996.

RODRIGUES, D. A. Inclusão na universidade: limites e possibilidades de construção de uma universidade inclusiva. *Revista de educação Especial UFSM*, Santa Maria, n. 23, 2004.

ROJO, V.; PASTOR, C. Orientación Vocacional de Jóvenes con Necesidades Especiales. *Programas de Transición a la Vida Adulta*. Madrid, Editorial EOS, 1997.

RUMRILL, R. D. Introduction to special issue on postsecondary education and disability (Electronic version). *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 143-144, 2001.

RUSCH, F.; WOLFE, P. When Will Our Values Finally Result in the Creation of New Pathways for Change-Change That We Can Believe In? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(3), p. 96-97, 2008.

SÁ, E. D. *Acessibilidade: as pessoas cegas no itinerário da cidadania*. Disponível em: <www.saci.org.br>. Acesso em: 23 mar. 2003.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 1991.

SANDERSON, H. (2000) *Person-centred Planning: Key Features and Approaches*. York: Joseph Rowntree Foundation.

SARAMAGO, V. *Jovens com necessidades educativas especiais: transição para o trabalho*. Dissertação (Mestrado). Aveiro, Universidade de Aveiro, 2009.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: Da Concepção à Ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SASSAKI, R. K. *Deficiência mental ou deficiência intelectual*. s. l., dez./2004. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-einclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual/>>.

SCHMIDT, P. From Special Ed to Higher Ed. *Chronicle of Higher Education*, 51, 24, p. 1-6. 2005.

SCHWARTZ, A. A.; HOLBURN, S. C.; JACOBSON, J. W. Defining person-centeredness: Results of two consensus methods. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), p. 235-249, 2000.

SEKKEL, M. C. *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. São Paulo. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SHAKESPEARE, T. The Social Model of Disability. In: DAVIS, L. J. (Org.). *The Disability Studies Reader*, 3. ed. Nova York/Oxon: Routledge, p. 266-273, 2010.

SHOGREN, K. A. et al. *Intellectual disability: Definition, classification and systems of support*. Washington (DC): AAIDD, 2010.

SHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, G. M. D. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. *Tempo Social*. vol. 18, n. 2, p. 131-165, 2006.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e Diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 73-102, 2000.

SITLINGTON, P. et al. *Transition assessment: The position of the division on career development and transition*. Career Development for Exceptional Individuals, 20, p. 69-79, 1997.

SITLINGTON, P. L.; CLARK, G. M.; KOLSTOE, O. P. *Transition education and services for adolescents with disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn e Bacon, 2000.

SMITH, M. D.; BELCHER, R. G.; JUHRS, P. D. *A guide to successful employment for individuals with autism*. Baltimore: Brookes, 1995.

SMITH, D. D. *Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão*. Trad. M. A. Almeida. São Paulo: Artmed, 2008.

SOARES, A. M. M. *Nada sobre nós sem nós: estudo para a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária*. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOUSA SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Edições afrontamento, 1994.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 21-34, 1999.

STODDEN, R. A.; WHELLEY, T. Postsecondary education and persons with intellectual disabilities: An introduction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(1), p. 6-15, 2004.

SZYMANSKI, M. L. S.; IACONO, J. P.; PELIZETTI, I. G. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: NOVOS DESAFIOS. *Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina, PR: UEL, 2009.

TAVARES, S. M. S. *Transição para a vida ativa de jovens com deficiência mental*. Dissertação (Mestrado). Repositório Comum de Portugal, Portugal, 2012.

The ARC. Report card on inclusion in education of students with mental retardation. Arlington, TX: The ARC, 1995.

THOMA, C. A. et al. Student transition planning: Unheard voices. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, p. 16-29, 2001.

THOMA, C. A.; ROGAN, P.; BAKER, S. R. Student involvement in transition planning: Unheard voices. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, p. 16-29, 2001.

THOMSON, G. O. B.; WARD, K. M. Pathways to Adulthood for Young Adults with Specialist Educational Needs. *British Journal of Education and Work*, vol. 8(3), p. 75-87, 1995.

THOMPSON, J. et. al. Supports Intensity Scale – *User Manual*. American Association on Mental Retardation, 2004.

TYRE, P. *Another barrier broken: For intellectually disabled kids, college has finally become an option*, 2006. Disponível em: <<http://www.msnbc.msn.com/id/12306378/site/Newsweek/page/ 2/>>.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VELTRONE, A. A.; ALMEIDA, M. A. Perfil da pessoa com deficiência no mercado de trabalho na cidade de São Carlos-SP. *Revista Educação Especial*, vol. 23, n. 36, p. 73-89, jan.-abr./2010, Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil.

VERGARA, S. C. *Método de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2005.

VIANA, T. V. *Proposta de identificação de crianças portadoras de altas habilidades: estudo em escolas públicas no município de Fortaleza*. 284 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação (Faced), Universidade Federal do Ceará. 2005.

WEHMAN, P. *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. 2nd ed. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co, 1996.

WEHMEYER, M. L. Self-determination as an educational outcome: How does it relate to the educational needs of our children and youth? In D. J. Sands; M. L. Wehmeyer (Eds.) *Selfdetermination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes, p. 17-36, 1996.

WEHMEYER, M. L.; PALMER, S. B. Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 2, p. 131-144, 2003.

WEHMEYER, M. L.; SCHWARTZ, M. Self-Determination and Positive Adult Outcomes: A Follow-Up Study of Youth with Mental Retardation or Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255, 1997.

WINNICK, J. P. Educação Física e Esportes Adaptados. Barueri: Manole, 2004.

WITTENBURG, D. C.; FISHMAN, M. E.; GOLDEN, T. P.; ALLEN, V. School-to-work transitions by youths with disabilities: Background and policy research issues. Ithaca, NY: *Rehabilitation Research and Training Center on Economic Research on the Impact of Employment Policy for Persons with Disabilities*, Cornell University, 2000.

WITTENBURG, D. C.; GOLDEN, T.; FISHMAN, M. Transition options for youth with disabilities: An overview of the programs and policies that affect the transition from school. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17, p. 195-206, 2002.

YAZBECK, M.; MCVILLE, K.; PARMENTER, Attitudes toward people with intellectual disabilities. An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), p. 77-111, 2004.

ZAFFT, C.; HART, D.; ZIMBRICH, K. College career connection: A study of youth with intellectual disabilities and the impact of postsecondary education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(1), p. 45-54, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**Pesquisador:** Betania Jacob Stange Lopes**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PROGRAMA DE TRANSIÇÃO PARA VIDA ATIVA E EMPREGO**Instituição Proponente:****Versão:** 1**CAAE:** 25686813.3.0000.5504**Área Temática:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Número do Parecer:** 508.209**Data da Relatoria:** 11/02/2014**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER**

A inclusão oportuniza mudanças significativas na vida de jovens com Deficiência Intelectual, principalmente ao que se refere a educação e vida social. Assim, o objetivo deste estudo será elaborar, implementar e avaliar um Programa de Transição para a Vida Adulta no Ensino Superior para fornecer aos jovens com DI experiências de aprendizagens em um ambiente educacional inclusivo que desenvolva a auto-consciência de suas possibilidades, independência e a inserção no mercado de trabalho.

Apresentação do Projeto:**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Elaborar, implementar e avaliar um Programa de Transição para a Vida Adulta no Ensino Superior para fornecer aos jovens com DI experiências de aprendizagens em um ambiente educacional inclusivo que desenvolva a auto-consciência de suas possibilidades, independência e a inserção no mercado de trabalho.

Objetivo Secundário:

Identificar as dificuldades e as formas de acesso ao Ensino Superior e ao emprego de jovens com Deficiência Intelectual. Analisar o processo de preparação do jovem com Deficiência Intelectual e sua inserção no Mercado de Trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

Riscos:

Os riscos relacionados ao tempo despendido dos participantes, a saber, Empresários Professores, Pais, para a realização do preenchimento dos questionários, entrevista, escalas sobre a importância do programa de transição para a vida ativa no Ensino Superior de Jovens com Deficiência Intelectual. Quanto aos filhos que participarem do programa, o tempo para participarem do preenchimento da Escala de Suporte/Apoio (Tompison et al 2004). Os riscos também poderão ser relacionados a algum desconforto na rotina devido a inserção de atividades diferentes das que os jovens com DI desenvolvem no cotidiano, principalmente em relação a interação com os demais alunos universitários.

Benefícios:

Estimular a criação de programas para jovens com Deficiência Intelectual no Ensino Superior, comprometidos com a sua integração em todos os aspectos da universidade e da comunidade em que estão inseridos. Que pensem em planejamentos centrados na pessoa e em atividades que permitam o desenvolvimento das habilidades de auto-regulagem, organização e administração da própria vida, a fim que tenham maiores oportunidades no desenvolvimento da carreira e vida universitária. Erradicar o preconceito em relação a participação do jovem com Deficiência Intelectual no Ensino Superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisa relevante para a área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**Recomendações:**

Projeto considerado aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**Situação do Parecer:** Aprovado**Necessita Apreciação da CONEP:** Não

SAO CARLOS, 08 de Janeiro de 2014

Assinador por:**Maria Isabel Ruiz Beretta****(Coordenador)**

13.565-905

(16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO 2



ESCALA DE INTENSIDADE DE APOIOS

Adultos e Jovens
(a partir de 16 anos)

(Versão Brasileira)

Código de Identificação

Nome: _____

Data de aplicação da SIS: ___/___/___ Cidade/ Estado: _____

Data de nascimento: ___/___/___ Idade: _____ Gênero: () M () F

Idioma utilizado em casa: _____

Etnia: () branco () afro-descendente () indígena () outro: _____

Escolaridade: _____

Tempo em que está na instituição: _____

Moradia: () Residência própria com apoio () Residência própria sem apoio
() Mora com familiares () Pais: () Irmãos () Outros _____

() Mora em alguma instituição residencial () Outra: _____

Localização da residência: () Urbana () Rural

Emprego: () Competitivo () Abridado () Oficina protegida () Desempregado
() Voluntário () Outro: _____

Pessoa que prove o apoio para a pessoa com deficiência intelectual

Nome: _____ Parentesco: _____ Telefone: _____

Nome: _____ Parentesco: _____ Telefone: _____

Nome: _____ Parentesco: _____ Telefone: _____

Informações adicionais: _____

Instrumento de avaliação do nível intelectual: _____

_____ Data de realização da avaliação: ___/___/___

Resultado: _____

Instrumento de avaliação de Comportamento Adaptativo: _____

_____ Data de realização da avaliação: ___/___/___

Resultado: _____

Diagnóstico(s) [especificar se tem outra(s) deficiência(s) associada(s)]: _____

Nome do respondente	Parentesco/Professor/Profissional
1. _____	_____
2. _____	_____

Entrevistador: _____

Formação acadêmica: _____ Tempo de experiência em Educ. Especial: _____

Instituição que trabalha: _____ Telefone: _____

Cargo: _____ E-mail: _____

Seção 1. Escala de Necessidades de Apoio

INSTRUÇÕES: Identifique o tipo, a frequência e o tempo diário de apoio que o indivíduo necessita para obter sucesso em cada um dos seis domínios de atividade (Partes A a F). Para cada parâmetro (tipo, frequência e tempo diário de apoio), circule o número apropriado (0-4) (veja a chave de pontuação). Some as pontuações dos três parâmetros avaliados em cada uma das atividades para obter as pontuações totais. Some as pontuações totais de todas as atividades para obter a pontuação total de cada Parte.

1. Esta escala deve ser preenchida sem considerar os serviços ou apoios correntemente proporcionados ou disponíveis.
2. As pontuações devem refletir os apoios de que a pessoa necessita para ter sucesso em cada atividade.
3. No caso da pessoa utilizar tecnologias de apoio, a pontuação deve ser atribuída considerando a sua utilização.
4. Complete TODOS os itens, mesmo aqueles que representam atividades que a pessoa atualmente não desempenha.

Chave de Pontuação

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

PARTE A: Atividades da Vida Doméstica	Tipo de apoio	Frequência de apoio	Tempo diário de apoio	Pontuações totais
1. Utilizar o banheiro	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
2. Cuidar da roupa (incluindo lavá-la)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
3. Preparar alimento	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
4. Alimentar-se	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
5. Cuidar e limpar a casa	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
6. Vestir-se	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
7. Tomar banho, cuidar da higiene e cuidados pessoais (tais como unha, cabelo, pés, higiene íntima)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
8. Utilizar aparelhos domésticos e eletrônicos (televisão, microondas, torradeira, máquinas de lavar, liquidificador, etc.)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Pontuação total Atividades da Vida Doméstica				

Anote a pontuação total (máximo 92) no Perfil, na página 9, Seção 1A, Parte A

PARTE B: Atividades da Vida Comunitária	Tipo de apoio	Frequência de apoio	Tempo diário de apoio	Pontuações totais
1. Deslocar-se de um local para outro na comunidade, utilizando ou não transporte	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
2. Participar em atividades de recreação e lazer na comunidade	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
3. Usar serviços públicos na comunidade	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
4. Visitar amigos e familiares	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
5. Participar em atividades de sua preferência na comunidade (igreja, voluntariado, etc.)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
6. Ir às compras, adquirir produtos e contratar serviços	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
7. Interagir com pessoas da comunidade	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
8. Frequentar locais públicos (parques, correios, bancos, lojas, etc.)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Pontuação total Atividades da Vida Comunitária				

Anote a pontuação total (máximo 91) no Perfil, na página 9, Seção 1A, Parte B

PARTE C: Atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida	Tipo de apoio	Frequência de apoio	Tempo diário de apoio	Pontuações totais
1. Interagir com outras pessoas em atividades de aprendizagem	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
2. Participar nas decisões sobre a própria educação e formação	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
3. Aprender e usar estratégias para resolução de problemas	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
4. Utilizar tecnologia para aprender	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
5. Acessar contextos educacionais e de formação	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
6. Aprender competências acadêmicas funcionais (ler sinais, contar o troco, etc.)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
7. Aprender habilidades para a saúde e atividades físicas	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
8. Aprender habilidades de autodeterminação	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
9. Aprender estratégias de autogerenciamento	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Pontuação total Atividades de Aprendizagem ao Longo da Vida				

Anote a pontuação total (máximo 104) no Perfil, na página 9, Seção 1A, Parte C

PARTE D: Atividades de Emprego	Tipo de apoio	Frequência de apoio	Tempo diário de apoio	Pontuações totais
1. Ter acesso e receber orientações para ajustes/adaptações no trabalho ou em outras tarefas.	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
2. Aprender e usar habilidades específicas de trabalho	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
3. Interagir com colegas de trabalho	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
4. Interagir com supervisores e tutores	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
5. Completar tarefas relacionadas ao trabalho em uma velocidade aceitável	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
6. Completar tarefas relacionadas ao trabalho com qualidade aceitável	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
7. Ajustar-se a novas atribuições no trabalho	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
8. Procurar informação e assistência do empregador	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Pontuação total Atividades de Trabalho e Emprego				

Anote a pontuação total (máximo 87) no Perfil, na página 9, Seção 1A, Parte D

PARTE E: Atividades de Saúde e Segurança	Tipo de apoio	Frequência de apoio	Tempo diário de apoio	Pontuações totais
1. Tomar medicação	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
2. Evitar riscos para a sua saúde e segurança	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
3. Obter serviços de cuidados de saúde	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
4. Deslocar-se sem apoio de outra pessoa	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
5. Aprender a ter acesso aos serviços de emergência	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
6. Manter uma dieta nutritiva e equilibrada	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
7. Manter a saúde e uma boa forma física	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
8. Manter o bem-estar emocional	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Pontuação total Atividades de Saúde e Segurança				

Anote a pontuação total (máximo 94) no Perfil, na página 9, Seção 1A, Parte E

PARTE F: Atividades Sociais	Tipo de apoio	Frequência de apoio	Tempo diário de apoio	Pontuações totais
1. Socializar-se no ambiente doméstico	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
2. Participar em atividades de recreação e lazer com os outros	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
3. Socializar-se fora do ambiente doméstico	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
4. Estabelecer e manter amizades	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
5. Comunicar com os outros sobre necessidades pessoais	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
6. Utilizar competências sociais apropriadas (boas maneiras, cumprimentos etc.)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
7. Envolver-se em relacionamentos amorosos e íntimos	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
8. Engajar-se em trabalho voluntário	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	
Pontuação total Atividades Sociais				

Anote a pontuação total (máximo 93) no Perfil, na página 9, Seção 1A, Parte F

Seção 2. Escala Suplementar de Proteção e Defesa

Para cada parâmetro (frequência, tempo diário de apoio e tipo de apoio), circule o número apropriado (0-4) (veja a chave de pontuação). Complete TODOS os itens, mesmo aqueles que representam atividades que a pessoa atualmente não desempenha. Some as pontuações dos três parâmetros avaliados em cada uma das atividades para obter as pontuações totais. Ordene as pontuações totais da mais alta a mais baixa (1=mais alta). Anote as quatro atividades com pontuações totais mais elevadas (1-4) no Perfil de Necessidades de Apoio, página 9, Seção 2.

Atividades de Proteção e Defesa	Tipo de apoio	Frequência de apoio	Tempo diário de apoio	Pontuações Totais	Classificação das pontuações totais das mais altas para as mais baixas
1. Defender seus direitos	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		
2. Administrar dinheiro e finanças pessoais	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		
3. Proteger-se contra exploração	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		
4. Exercer responsabilidades legais (votar nas eleições, obedecer às leis etc.)	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		
5. Pertencer e participar de organizações de autoadvocacia e de apoio	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		
6. Reconhecer a necessidade e obter serviços jurídicos	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		
7. Fazer escolhas e tomar decisões	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		
8. Defender os direitos dos outros	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4		

Em Validação

Seção 3. Necessidades Específicas de Apoio Médico e Comportamental

Circule o número apropriado (0-2) para indicar a quantidade de apoio necessária em cada um dos itens da tabela (veja a chave de pontuação). Indique o número de itens pontuados com 1 e 2 para obter os subtotais de 1 e 2, respectivamente. Some estes dois subtotais para obter a pontuação total desta seção. Complete TODOS os itens.

Chave de Pontuação

0= Não necessita de apoio

1= Necessita de algum apoio (por exemplo, supervisão ou assistência ocasional)

2=Necessita de muito apoio (por exemplo, providenciar assistência regular para gerir a sua condição médica ou o seu comportamento)

Seção 3A Necessidade de Apoio Médico	Não necessita de apoio	Necessita de algum apoio	Necessita de muito apoio
Cuidados Respiratórios			
1. Terapia de inalação/nebulização ou oxigenação	0	1	2
2. Drenagem postural (posicionamento do indivíduo para drenar secreções)	0	1	2
3. Fisioterapia respiratória (ex. tapotagem)	0	1	2
4. Aspiração de secreções	0	1	2
Assistência na Alimentação			
5. Estimulação oral ou posicionamento das mandíbulas	0	1	2
6. Alimentação por sonda (ex. nasogástrica)	0	1	2
7. Alimentação parenteral (alimentação endovenosa)	0	1	2
Cuidados com a Pele			
8. Mudar posicionamento	0	1	2
9. Fazer curativo em feridas abertas	0	1	2
Outros cuidados médicos específicos			
10. Proteção de doenças infecciosas devidas à deficiência do sistema imunológico	0	1	2
11. Tratamento e controle de crises convulsivas	0	1	2
12. Diálise	0	1	2
13. Cuidados com ostomias (colostomia, urostomia, traqueostomia, gastrostomia, etc.)	0	1	2
14. Levantar-se e/ou transferir-se	0	1	2
15. Serviços de terapia	0	1	2
16. Outro (s) (Especificar)	0	1	2
Subtotal 1 e Subtotal 2			
Total (Soma dos subtotais 1 e 2) Anotar o total na página 9, Seção 3A			

Seção 3B Necessidade de Apoios Comportamentais	Não necessita de apoio	Necessita de algum apoio	Necessita de muito apoio
Agressividade dirigida ao exterior			
1. Prevenção de ataques, ferimentos e danos a outros	0	1	2
2. Prevenção da destruição de propriedades (incendiar locais, danificar mobílias, destruir objetos de outros)	0	1	2
3. Prevenção do roubos	0	1	2
Agressividade Autodirigida			
4. Prevenção de autolesões	0	1	2
5. Prevenção a ingestão de substâncias não comestíveis	0	1	2
6. Prevenção de tentativas de suicídio	0	1	2
Sexual			
7. Prevenção de agressão sexual a outros	0	1	2
8. Prevenção de comportamentos inapropriados (exposição em público das partes íntimas do corpo, gestos ou contato físico inadequados)	0	1	2
Outros			
9. Prevenção de birras ou explosões emocionais	0	1	2
10. Prevenção de perambulação (andar a esmo correndo risco de se perder ou se machucar)	0	1	2
11. Prevenção de abuso de substâncias	0	1	2
12. Manutenção dos tratamentos de saúde mental	0	1	2
13. Prevenção de outro(s) problema(s) grave(s) de comportamento – Especifique:	0	1	2
Subtotal 1 e Subtotal 2			

Informações gerais:

Autores da SIS: James R. Thompson; Brian R. Bryant; Edward M. Campbell; Ellis M. (Pat) Craig; Carolyn M. Highes; David A. Rotholz; Robert L. Schalock; Wayne P. Silverman; Marc J. Tassé; Michael L. Wehmeyer

Grupo de pesquisadores brasileiros que estão realizando a validação da SIS no Brasil está localizado na Universidade Federal de São Carlos e trabalha sob coordenação da Profa. Dra. Maria Amélia Almeida.



ESCALA DE INTENSIDADE DE APOIOS

FORMULÁRIO PARA PONTUAÇÃO GERAL

Código de Identificação

Nome: _____

Data de aplicação da SIS: ____/____/____

Nome do entrevistador: _____

Seção 1A: Classificação da Necessidade de Apoio			
1. Preencha o escore bruto das subescalas de A-F.			
2. Preencha o escore padrão e o percentil consultando apêndice 6.2.			
3. Preencha o índice de necessidade de apoio consultando o apêndice 6.3.			
Atividades das subescalas	Escore Bruto Total	Escore Padrão (Consulte Apêndice 6.2)	Percentil das subescalas (Consulte Apêndice 6.2)
A. Vida Doméstica			
B. Vida comunitária			
C. Aprendizagem ao longo da vida			
D. Emprego			
E. Saúde e segurança			
F. Sociais			
Escore padrão total			
Índice de Necessidade de Apoio SIS (Consulte Apêndice 6.3)			
Índice do Percentil de Necessidade de Apoio (Consulte Apêndice 6.3)			

Seção 1B: Pontuação geral dos níveis de suporte								
Circule os escores obtidos em cada subescala. Em seguida ligue os círculos com um traço para formar um gráfico.								
Percentil	A. Vida doméstica	B. Vida comunitária	C. Aprendizagem ao longo da vida	D. Emprego	E. Saúde e segurança	F. Sociais	Índice geral	Percentil
99	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	17-20	>131	99
	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	15-16	124-131	
90	14	14	14	14	14	14	120-123	90
	13	13	13	13	13	13	116-119	
80							113-115	80
	12	12	12	12	12	12	110-112	
70							108-109	70
							106-107	
60	11	11	11	11	11	11	105	60
							102-104	
50	10	10	10	10	10	10	100-101	50
							98-99	
40	9	9	9	9	9	9	97	40
							94-96	
30							92-93	30
	8	8	8	8	8	8	90-91	
20							88-89	20
	7	7	7	7	7	7	85-87	
10	6	6	6	6	6	6	82-84	10
	5	5	5	5	5	5	75-81	
1	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	1-4	<74	1

Seção 2: Escore da Escala Suplementar de Proteção e Defesa.	
*Indique as quatro atividades com maior pontuação da seção 2.	
Atividade	Escore bruto
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____

Seção 3: Considerações sobre as Necessidades Específicas de Apoio Médico e Comportamental		
A. Médico		
1. Complete com o número total de pontos		
2. Este total é maior que 5?	Sim	Não
3. Foi circulado pelo menos 2 atividades?	Sim	Não
B. Comportamental		
1. Complete com o número total de pontos		
2. Este total é maior que 5?	Sim	Não
3. Foi circulado pelo menos 2 atividades?	Sim	Não
* Se o "sim" foi circulado em qualquer uma das perguntas acima, é altamente provável que este indivíduo tenha maiores necessidades de apoio do que outros com um índice de necessidades de suporte SIS semelhantes.		

Tammy Day or other NS staff

11:00 a.m. **Observe Next Steps Self Awareness 1 class**
107 Hobbs Building

12:00 p.m. **Lunch with Bud Sugg and Emily Duchac**

12:30 p.m. **Programmatic meeting**
407 Hobbs Building
Tammy Day

1:30 p.m. **Break**

2:35 p.m. **Observe Next Steps Career Tech 3 class** 107 Hobbs Building

3:35 p.m. **Break**

4:00 p.m. **Observe Parent's Meeting** 105 Hobbs Building
Conclude by 5:30 p.m.

5:30-8:00 **Time on the Town**
Maria, Caio, and Tammy

Friday, October 18

9:00 a.m. **Positive Behavior Supports**

414 Hobbs Building

Kelly Wendel – Program Coordinator, Next Steps at Vanderbilt

10:00 a.m. **Observe daily planning session of Sean Druffel with Natasha Abdullah**
Commons Lounge

11:00 a.m. **Break**

11:30 a.m. **Food Foray** Stambaugh House with Tammy

1:10 p.m. **Observe Next Steps Self Awareness 3 class** 107 Hobbs Building

2:10 p.m. **Break**

3:00 p.m. **Science Lab** Stevenson Building
Tammy Day will escort here.

4 p.m. **Final meeting**
407 Hobbs Building
Tammy Day
Conclude by 5 p.m.

*During observations with Next Steps students and Ambassadors, there will be some opportunities to talk with students and Ambassadors (peer mentors).

APÊNDICES

APÊNDICE 1

CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Ao Professor(a) do ENSINO SUPERIOR DO CENTRO UNIVERSITÁRIO

Eu, Betania Jacob Stange Lopes, aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, estou realizando uma pesquisa com o título “**Transição para Vida Ativa de Jovens com Deficiência intelectual em Ambiente Universitário**”. O trabalho de pesquisa tem como objetivo elaborar, implementar e avaliar um Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário a fim fornecer aos jovens com DI experiências de aprendizagens e a inserção no mercado de trabalho. A pesquisa será organizada e realizada nos espaços de um Centro Universitário no interior do Estado de São Paulo que oferece 16 cursos de Ensino Superior para 5.000 alunos. Na presente etapa será realizado um questionário de Validade Social com os professores (as) que trabalham no Centro Universitário e com alunos do Programa Próximos Passos (PPP), a fim de verificar o nível de satisfação e o nível de importância do ensino desenvolvido junto a jovens com deficiência Intelectual no Ensino Superior e que fazem parte do PPP. Assim, venho pedir, por meio desta, a autorização para transcrever, armazenar e utilizar os registros dos questionários a fim de viabilizar os procedimentos de pesquisa com qualidade e fidedignidade. Quaisquer nomes de pessoas, lugares ou instituições mencionados e registrados, ao serem publicados serão substituídos por códigos alfanuméricos que impedirão a identificação, garantindo o sigilo. Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa por ser Professor (a) do Ensino Superior e a sua participação na pesquisa é voluntária. Assim, a qualquer momento, é possível desistir de participar e retirar o consentimento. Não há nenhum prejuízo em recusar a participação, ou abandonar a pesquisa em qualquer momento, se caso desejar.

A participação na pesquisa não envolve qualquer dano à integridade dos participantes, as identidades de participantes serão preservadas e protegidas. O impacto da demanda de tempo para a realização do preenchimento de formulário pode ser minimizado por meio da liberdade de organização das mesmas, ou seja, o participante tem total liberdade para escolher o horário para realização. A sua participação será de grande valor na produção de conhecimento na área de transição para a vida Adulta de jovens com Deficiência Intelectual no Ensino Superior e, de forma geral, na Educação Especial.

Você está recebendo uma cópia deste termo. Nesta cópia está disponível o meu telefone e endereço como responsável pela pesquisa. Há disponibilidade total para oferecer quaisquer esclarecimentos, sanar dúvidas ou disponibilizar mais informações, seja agora ou em qualquer momento futuro.

Após a conclusão dos trabalhos os participantes terão acesso total ao estudo e demais produções científicas ligadas a essa pesquisa. O trabalho de pesquisa não prevê qualquer ônus para os participantes, porém, ainda assim, se houver algum tipo de custo eventual para o participante, serão ressarcidos de forma adequada.

Doutoranda Me. Betania Jacob Stange Lopes
RG: 52452065 SSP SP
Telefone: 019 96255674
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Prof. Dra Maria Amélia Almeida
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Professor(a) do Centro Universitário

Eu, _____, autorizo a execução das atividades referentes à pesquisa “**Transição para Vida Ativa de Jovens com Deficiência intelectual em Ambiente Universitário**”. Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido em um período de ____h(s) e/ou ____ min.

Declaro ainda que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa.

Não haverá qualquer custo financeiro na participação do trabalho de pesquisa. Todo material será fornecido pela pesquisadora e ela será responsável por coletar e entregar todo o material de pesquisa. Em caso de contato telefônico para sanar dúvidas ou pedir orientações de ser feito a cobrar.

Fui informado(a) que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, cujo endereço é: Rodovia Washington Luiz, Km. 235, Caixa Postal 676, CEP 13.565-905, São Carlos, SP. Telefone 16 3351 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

Assinatura:

Data:

APÊNDICE 2
CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
Ao Professor(a) Disciplinas especiais do ENSINO SUPERIOR DO CENTRO UNIVERSITÁRIO

Eu, Betania Jacob Stange Lopes, aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, estou realizando uma pesquisa com o título “**Transição para Vida Ativa de Jovens com Deficiência intelectual em Ambiente Universitário**”. O trabalho de pesquisa tem como objetivo elaborar, implementar e avaliar um Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário a fim fornecer aos jovens com DI experiências de aprendizagens e a inserção no mercado de trabalho. A pesquisa será organizada e realizada nos espaços de um Centro Universitário no interior do Estado de São Paulo que oferece 16 cursos de Ensino Superior para 5.000 alunos. Na presente etapa será realizado um questionário de Validade Social com os professores (as) que trabalham no Centro Universitário e com alunos do Programa Próximos Passos (PPP), a fim de verificar o nível de satisfação e o nível de importância do ensino especial desenvolvido junto a jovens com deficiência Intelectual no Ensino Superior e que fazem parte do PPP. Assim, venho pedir, por meio desta, a autorização para transcrever, armazenar e utilizar os registros dos questionários a fim de viabilizar os procedimentos de pesquisa com qualidade e fidedignidade. Quaisquer nomes de pessoas, lugares ou instituições mencionados e registrados, ao serem publicados serão substituídos por códigos alfanuméricos que impedirão a identificação, garantindo o sigilo. Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa por ser Professor (a) de disciplinas Especiais no Ensino Superior e a sua participação na pesquisa é voluntária. Assim, a qualquer momento, é possível desistir de participar e retirar o consentimento. Não há nenhum prejuízo em recusar a participação, ou abandonar a pesquisa em qualquer momento, se caso desejar.

A participação na pesquisa não envolve qualquer dano à integridade dos participantes, as identidades de participantes serão preservadas e protegidas. O impacto da demanda de tempo para a realização do preenchimento de formulário pode ser minimizado por meio da liberdade de organização das mesmas, ou seja, o participante tem total liberdade para escolher o horário para realização.

A sua participação será de grande valor na produção de conhecimento na área de transição para a vida Adulta de jovens com Deficiência Intelectual no Ensino Superior e, de forma geral, na Educação Especial.

Você está recebendo uma cópia deste termo. Nesta cópia está disponível o meu telefone e endereço como responsável pela pesquisa. Há disponibilidade total para oferecer quaisquer esclarecimentos, sanar dúvidas ou disponibilizar mais informações, seja agora ou em qualquer momento futuro.

Após a conclusão dos trabalhos os participantes terão acesso total ao estudo e demais produções científicas ligadas a essa pesquisa.

O trabalho de pesquisa não prevê qualquer ônus para os participantes, porém, ainda assim, se houver algum tipo de custo eventual para o participante, serão ressarcidos de forma adequada.

Doutoranda Me. Betania Jacob Stange Lopes
 RG: 52452065 SSP SP
 Telefone: 019 96255674
 Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
 Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Prof. Dra Maria Amélia Almeida
 Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
 Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Professor(a) de Disciplinas Especiais do Centro Universitário

Eu, _____, autorizo a execução das atividades referentes à pesquisa “**Transição para Vida Ativa de Jovens com Deficiência intelectual em Ambiente Universitário**”. Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido em um período de ____h(s) e/ou ____ min.

Declaro ainda que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa.

Não haverá qualquer custo financeiro na participação do trabalho de pesquisa. Todo material será fornecido pela pesquisadora e ela será responsável por coletar e entregar todo o material de pesquisa. Em caso de contato telefônico para sanar dúvidas ou pedir orientações de ser feito a cobrar.

Fui informado(a) que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, cujo endereço é: Rodovia Washington Luiz, Km. 235, Caixa Postal 676, CEP 13.565-905, São Carlos, SP. Telefone 16 3351 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

Assinatura:

Data:

APÊNDICE 3
CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
Ao Tutor(a) do Programa Próximos Passos DO CENTRO UNIVERSITÁRIO

Eu, Betania Jacob Stange Lopes, aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, estou realizando uma pesquisa com o título “**Transição para Vida Ativa de Jovens com Deficiência intelectual em Ambiente Universitário**”. O trabalho de pesquisa tem como objetivo elaborar, implementar e avaliar um Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário a fim fornecer aos jovens com DI experiências de aprendizagens e a inserção no mercado de trabalho. A pesquisa será organizada e realizada nos espaços de um Centro Universitário no interior do Estado de São Paulo que oferece 16 cursos de Ensino Superior para 5.000 alunos. Na presente etapa será realizado um questionário de Validade Social com os tutores (as) que participam do Programa Próximos Passos do Centro Universitário a fim de verificar o nível de satisfação e o nível de importância do ensino desenvolvido junto a jovens com deficiência intelectual no Ensino Superior e que fazem parte do PPP. Assim, venho pedir, por meio desta, a autorização para transcrever, armazenar e utilizar os registros dos questionários a fim de viabilizar os procedimentos de pesquisa com qualidade e fidedignidade. Quaisquer nomes de pessoas, lugares ou instituições mencionados e registrados, ao serem publicados serão substituídos por códigos alfanuméricos que impedirão a identificação, garantindo o sigilo. Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa por ser Tutor (a) do Programa Próximos Passos do Ensino Superior e a sua participação na pesquisa é voluntária. Assim, a qualquer momento, é possível desistir de participar e retirar o consentimento. Não há nenhum prejuízo em recusar a participação, ou abandonar a pesquisa em qualquer momento, se caso desejar.

A participação na pesquisa não envolve qualquer dano à integridade dos participantes, as identidades de participantes serão preservadas e protegidas. O impacto da demanda de tempo para a realização do preenchimento de formulário pode ser minimizado por meio da liberdade de organização das mesmas, ou seja, o participante tem total liberdade para escolher o horário para realização.

A sua participação será de grande valor na produção de conhecimento na área de transição para a vida Adulta de jovens com Deficiência Intelectual no Ensino Superior e, de forma geral, na Educação Especial.

Você está recebendo uma cópia deste termo. Nesta cópia está disponível o meu telefone e endereço como responsável pela pesquisa. Há disponibilidade total para oferecer quaisquer esclarecimentos, sanar dúvidas ou disponibilizar mais informações, seja agora ou em qualquer momento futuro.

Após a conclusão dos trabalhos os participantes terão acesso total ao estudo e demais produções científicas ligadas a essa pesquisa.

O trabalho de pesquisa não prevê qualquer ônus para os participantes, porém, ainda assim, se houver algum tipo de custo eventual para o participante, serão ressarcidos de forma adequada.

Doutoranda Me. Betania Jacob Stange Lopes
 RG: 52452065 SSP SP
 Telefone: 019 96255674
 Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
 Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Prof. Dra Maria Amélia Almeida
 Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
 Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Tutor(a) do Programa Próximos Passos do Centro Universitário

Eu, _____, autorizo a execução das atividades referentes à pesquisa “**Transição para Vida Ativa de Jovens com Deficiência intelectual em Ambiente Universitário**”. Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido em um período de ____h(s) e/ou ____ min.

Declaro ainda que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa.

Não haverá qualquer custo financeiro na participação do trabalho de pesquisa. Todo material será fornecido pela pesquisadora e ela será responsável por coletar e entregar todo o material de pesquisa. Em caso de contato telefônico para sanar dúvidas ou pedir orientações de ser feito a cobrar.

Fui informado(a) que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, cujo endereço é: Rodovia Washington Luiz, Km. 235, Caixa Postal 676, CEP 13.565-905, São Carlos, SP. Telefone 16 3351 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

Assinatura:

Data:

APÊNDICE 4
CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
Ao Pai/mãe do jovem com DI candidato ao Programa Próximos Passos no
ENSINO SUPERIOR DO CENTRO UNIVERSITÁRIO

Eu, Betania Jacob Stange Lopes, aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, estou realizando uma pesquisa com o título “**Transição para Vida Ativa de Jovens com Deficiência intelectual em Ambiente Universitário**”. O trabalho de pesquisa tem como objetivo elaborar, implementar e avaliar um Programa de Transição para a Vida Adulta no Ambiente Universitário a fim fornecer aos jovens com DI experiências de aprendizagens e a inserção no mercado de trabalho. A pesquisa será organizada e realizada nos espaços de um Centro Universitário no interior do Estado de São Paulo que oferece 16 cursos de Ensino Superior para 5.000 alunos. No estudo seu/sua filho(a) participará de todas etapas como aluno do Programa Próximos Passos . Assim, venho pedir, por meio desta, a autorização para transcrever, armazenar e utilizar os registros dos resultados do aproveitamento das atividades realizadas por ele (a) fim de viabilizar os procedimentos de pesquisa com qualidade e fidedignidade. Quaisquer nomes de pessoas, lugares ou instituições mencionados e registrados, ao serem publicados serão substituídos por códigos alfanuméricos que impedirão a identificação, garantindo o sigilo. Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa por ser Pai/mãe e a participação do seu /sua filho (a) na pesquisa é voluntária. Assim, a qualquer momento, é possível desistir de participar e retirar o consentimento. Não há nenhum prejuízo em recusar a participação, ou abandonar a pesquisa em qualquer momento, se caso desejar.

A participação na pesquisa não envolve qualquer dano à integridade dos participantes, as identidades de participantes serão preservadas e protegidas. O impacto da demanda de tempo para a realização do preenchimento de formulário pode ser minimizado por meio da liberdade de organização das mesmas, ou seja, o participante tem total liberdade para escolher o horário para realização.

A sua participação será de grande valor na produção de conhecimento na área de transição para a vida Adulta de jovens com Deficiência Intelectual no Ensino Superior e, de forma geral, na Educação Especial.

Você está recebendo uma cópia deste termo. Nesta cópia está disponível o meu telefone e endereço como responsável pela pesquisa. Há disponibilidade total para oferecer quaisquer esclarecimentos, sanar dúvidas ou disponibilizar mais informações, seja agora ou em qualquer momento futuro.

Após a conclusão dos trabalhos os participantes terão acesso total ao estudo e demais produções científicas ligadas a essa pesquisa.

O trabalho de pesquisa não prevê qualquer ônus para os participantes, porém, ainda assim, se houver algum tipo de custo eventual para o participante, serão ressarcidos de forma adequada.

Doutoranda Me. Betania Jacob Stange Lopes
 RG: 52452065 SSP SP
 Telefone: 019 96255674
 Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
 Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Prof. Dra Maria Amélia Almeida
 Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
 Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Ao Pai/mãe do jovem com DI candidato ao Programa Próximos Passos

Eu, _____, autorizo a execução das atividades referentes à pesquisa “**Transição para Vida Ativa de Jovens com Deficiência intelectual em Ambiente Universitário**”. Declaro estar ciente de que o trabalho será desenvolvido em um período de ____h(s) e/ou ____ min.

Declaro ainda que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa.

Não haverá qualquer custo financeiro na participação do trabalho de pesquisa. Todo material será fornecido pela pesquisadora e ela será responsável por coletar e entregar todo o material de pesquisa. Em caso de contato telefônico para sanar dúvidas ou pedir orientações de ser feito a cobrar.

Fui informado(a) que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, cujo endereço é: Rodovia Washington Luiz, Km. 235, Caixa Postal 676, CEP 13.565-905, São Carlos, SP. Telefone 16 3351 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

Assinatura:

Data:

APÊNDICE 5

DIÁRIO DE CAMPO ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	
Objetivo:	
Descrição da cena	Esclarecimento dos participantes
Apreciação pessoal sobre a cena	
Considerações teóricas sobre a cena	

APÊNDICE 6 - Modelo

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO I Saúde e Bem Estar

ALUNO (A):

SEMESTRE/ PERÍODO: 1º Semestre - 2014

RESPONSÁVEL: Betania Jacob Stange Lopes/ Evandro Rezende

	Conhecimento sobre alimentos			4. Cores dos alimentos	TOTAL	Tipos de Nutrientes				TOTAL	Pirâmide Alimentar	TOTAL	Montagem de um prato saudável	TOTAL	TOTAL
	1 Frutas	2. Legumes e folhas	3. Cereais			Proteínas	Lipídios	Carboidratos	Vitaminas Sais Minerais						
	E	E	E			E	E	E	E						
Segunda31/03/14	1	1	1	1	4									4	10
Segunda07/04/14	2	2	1	2	7									7	17
Segunda14/04/14	3	3	3	3	12									12	30
Segunda28/04/14	3	3	3	3	12	1	1	1	1	4				16	40
Segunda05/05/14	3	3	3	3	12	2	1	1	2	6				18	45
Segunda12/05/14	4	4	4	4	16	3	2	2	3	10				26	65
Segunda19/05/14	4	4	4	4	16	3	3	3	3	12				28	70
Segunda26/05/14	4	4	4	4	16	3	3	3	3	12	1	29		29	72
Segunda02/06/14	4	4	4	4	16	3	3	3	3	12	1	29		29	72
Segunda09/06/14	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	2	34		34	85
Segunda16/06/14	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	2	34		34	85
Segunda23/06/14	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	3	35		35	87
Segunda30/06/14	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	36	3	39	97
Segunda04/08/14	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	36	4	40	100
Quarta 11/08/14	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	36	4	40	100

APÊNDICE 7
 QUESTIONÁRIO DE VALIDADE SOCIAL
 PROFESSORES - DISCIPLINA ESPECIAL

Você está sendo convidado a responder este questionário para sabermos seu grau de satisfação e qual a sua opinião quanto a importância dos procedimentos realizados na sua disciplina com alunos com DI do PPP-UEC (Programa Próximos Passos – Unasp, Engenheiro Coelho), programa de transição para a vida adulta de jovens com DI em ambiente universitário. É importante que você responda com sinceridade, pois esses dados serão utilizados para aperfeiçoar o programa implementado.

Instruções:

Complete os quadros abaixo indicando um nível de pontuação para cada enunciado.

Justificativas, observações, exemplos e considerações em relação à escolha da pontuação de cada enunciado deverão ser escritos no espaço abaixo de cada bloco do questionário. Quando necessário pode-se usar o verso da folha.

GRAU DE SATISFAÇÃO	GRAU DE IMPORTÂNCIA
1 = Ruim	1 = Irrelevante
2 = Razoável	2 = Sem muita importância
3 = Bom	3 = Importante
4 = Muito bom	4 = Muito importante
5 = Excelente	5 = Essencial

1 VIDA ACADÊMICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DISCIPLINA ESPECIAL										
Indicadores de Qualidade	GRAU DE SATISFAÇÃO					GRAU DE IMPORTÂNCIA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.1 Os conteúdos desenvolvidos oportunizaram a transição para a vida adulta dos alunos com DI.										
1.2 Os conteúdos foram adequados ao nível de cognição do aluno com DI.										
1.3 As atividades propostas foram organizadas a partir das necessidades específicas de apoio do aluno com DI.										
1.4 A quantidade de atividades propostas foram adequadas ao desempenho do aluno com DI.										
1.5 Os instrumentos de avaliação foram adaptados para as especificidades do aluno com DI.										
1.6 O tutor contribuiu para o desenvolvimento das atividades acadêmicas do aluno com DI.										
Total da pontuação										
1.1										
1.2										
1.3										
1.4										
1.5										
1.6										
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR – EDUCAÇÃO ESPECIAL										

APENDICE 8

QUESTIONÁRIO DE VALIDADE SOCIAL

VIDA ACADÊMICA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR - DISCIPLINA REGULAR

Você está sendo convidado a responder este questionário para sabermos o grau de satisfação e qual a sua opinião quanto a importância dos procedimentos realizados durante o desenvolvimento de sua disciplina com alunos sem e com deficiência intelectual do PPP - UEC (Programa Próximos Passos - Unasp, Engenheiro Coelho), programa de transição para a vida adulta de jovens com DI em ambiente universitário. É importante que você responda com sinceridade, pois esses dados serão utilizados para aperfeiçoar o programa implementado.

Instruções:

Complete os quadros abaixo indicando um nível de pontuação para cada enunciado.

Justificativas, observações, exemplos e considerações em relação à escolha da pontuação de cada enunciado deverão ser escritos no espaço abaixo do bloco do questionário. Quando necessário pode-se usar o verso da folha.

GRAU DE SATISFAÇÃO	GRAU DE IMPORTÂNCIA	
1 = Ruim 2 = Razoável 3 = Bom 4 = Muito bom 5 = Excelente	1 = Irrelevante 2 = Sem muita importância 3 = Mais ou menos importante 4 = Muito importante 5 = Essencial	
VIDA ACADÊMICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR		
Indicadores de Qualidade	GRAU DE SATISFAÇÃO	GRAU DE IMPORTÂNCIA

APÊNDICE 9**QUESTIONÁRIO DE VALIDADE SOCIAL****TUTORES**

Você está sendo convidado a responder este questionário para sabermos seu grau de satisfação e qual a sua opinião quanto a importância dos procedimentos realizados nas suas tutorias com alunos com DI do PPP-UEC (Programa Próximos Passos – Unasp, Engenheiro Coelho), programa de transição para a vida adulta de jovens com DI em ambiente universitário. É importante que você responda com sinceridade, pois esses dados serão utilizados para aperfeiçoar o programa implementado.

Instruções:

Complete os quadros abaixo indicando um nível de pontuação para cada enunciado.

Justificativas, observações, exemplos e considerações em relação à escolha da pontuação de cada enunciado deverão ser escritos no espaço abaixo de cada bloco do questionário. Quando necessário pode-se usar o verso da folha.

GRAU DE SATISFAÇÃO	GRAU DE IMPORTÂNCIA
1 = Ruim	1 = Irrelevante
2 = Razoável	2 = Sem muita importância
3 = Bom	3 = Importante
4 = Muito bom	4 = Muito importante
5 = Excelente	5 = Essencial

1 VIDA ACADÊMICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DO TUTOR										
Indicadores de Qualidade	GRAU DE SATISFAÇÃO					GRAU DE IMPORTÂNCIA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.1 A inter-relação desenvolvida entre tutor e aluno com DI contribuiu para que o aluno com DI alcançasse melhores resultados acadêmicos.										
1.2 Os conteúdos foram adequados ao nível de cognição do aluno com DI.										
1.3 As atividades desenvolvidas apresentaram oportunidades de aprendizagem adulta disponível na comunidade acadêmica como disciplinas universitárias, orientação vocacional, saúde, tecnologia, etc.										
1.4 As atividades propostas foram organizadas a partir das necessidades específicas do aluno com DI.										
1.5 A quantidade de atividades propostas foram adequadas ao desempenho do aluno com DI.										
1.6 As atividades desenvolvidas foram organizadas em pasta pelos alunos com DI com auxílio dos tutores.										
1.7 A utilização de materiais de apoio (jogos, recursos tecnológicos, etc.) ajudaram no desempenho acadêmico do aluno com DI.										
1.8 O Registro em fichas do desempenho dos conteúdos trabalhados em cada tutoria contribuiu para melhor acompanhamento do aluno com DI.										
Total da pontuação										
1.1										

1.2										
1.3										
1.4										
1.5										
1.6										
1.7										
1.8										
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DO TUTOR										
Indicadores de Qualidade	GRAU DE SATISFAÇÃO					GRAU DE IMPORTÂNCIA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.1 Os conteúdos propostos pelos professores e trabalhados na tutoria contribuíram para a formação profissional do aluno com DI.										
2.2 O uso de computador nas diferentes atividades proporcionou ao aluno contextos que contribuíram no desenvolvimento para a vida profissional do aluno com DI.										
Total da pontuação										
2.1										
2.2										
3 CONVÍVIO SOCIAL/VIDA UNIVERSITÁRIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DO TUTOR										
Indicadores de Qualidade	GRAU DE SATISFAÇÃO					GRAU DE IMPORTÂNCIA				

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.1 O uso de tecnologia para comunicação social (e-mail, mensagens de texto, célula telefone, facebook, twitter e skype) colaborou com interação entre professores, alunos e tutores.										
3.2 Os conteúdos contribuíram para a ampliação das interações sociais do aluno com DI.										
3.3 O desenvolvimento das habilidades sociais (boas maneiras, conversações e relações interpessoais, fazer perguntas) foi aprimorado em cada encontro.										
3.3 A participação do tutor com o aluno com DI em programas sociais no campus, serviços voluntários para a comunidade, vida religiosa, experiências curriculares, a aprendizagem de serviços, esportes estudantis, eventos de entretenimento, programas de lazer, contribuiu no desenvolvimento social do aluno com DI.										
3.4 A metodologia utilizada pelo tutor para realização das atividades proporcionou ao aluno com DI experimentar novas formas de aquisição dos conhecimentos, desafios e amizades.										
3.5 A confraternização e brincadeiras entre os tutores, alunos e pais promoveram a interação social do aluno com DI.										
Total da pontuação										
3.1										
3.2										
3.3										
3.4										
3.5										

4 HABILIDADES DE VIDA INDEPENDENTE DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DO TUTOR										
Indicadores de Qualidade	GRAU DE SATISFAÇÃO					GRAU DE IMPORTÂNCIA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.1 Os conteúdos contemplaram o desenvolvimento de habilidades de auto-determinação para vida independente dentro e fora do campus.										
4.2 As atividades que envolviam práticas de vida diária contribuíram para o desenvolvimento de habilidades para vida independente.										
4.3 As instruções visando a auto-gestão dos compromissos do aluno com DI (horários, análises de tarefas, controle de tempo e instruções escritas) contribuíram para a ampliação de sua independência.										
Total da pontuação										
4.1										
4.2										
4.3										

APÊNDICE 10

PRÓXIMOS PASSOS – UNASP-EC

2014-2015
Treinamento de tutores

Uma verdadeira experiência no Ensino Superior...

- Construção de habilidade pessoal e acadêmica
- Aumento de independência
- Auto-regulagem
- Auto-confiança
- Amizades (inter-relação)
- Emprego

"Fazendo parte da vida do campus, tendo aulas, fazendo parte da organização de estudantes e aprendendo a navegar em um mundo com grandes expectativas, conduzindo para o desenvolvimento de habilidades e auto-confiança necessárias para uma vida adulta de sucesso."
www.thinkcollege.net

Documentação

- Registra a frequência dos tutores
- Reflete o comportamento dos alunos
- Aumenta o círculo de comunicação e colaboração
- Inclui metas dos Estudantes

Cada vez que você está com o seu aluno, por favor tire um minuto para preencher a lista de presença que está localizada na pasta do aluno "Próximos Passos".

Conhecendo você!!

Por favor diga-nos...

- Seu nome
- Ano ou semestre na escola
- Curso
- Por que gostaria de ser um tutor

O que é um tutor?

Um mentor de mais alta qualidade, que serve como um modelo. É uma pessoa que dá suporte para os estudantes do Programa Próximos Passos.

Desafia o aprendiz com novas ideias e incentiva-o a novas possibilidades.

tutor do Comitê Social

- Planeja grandes eventos sociais para todos os tutores e alunos do Programa Próximos Passos durante o semestre
- Se você estiver interessado, por favor faça contato com Betania Jacob Stange Lopes pelo e-mail betania.stange@unasp.edu.br

A Missão Próximos Passos

Proporcionar uma experiência de aprendizagem transformadora em um cenário educacional inclusivo para jovens com deficiência intelectual, estudantes universitários, professores, coordenadores e líderes comunitários.

O que se requer do tutor

- O compromisso mínimo de 2h/semana.
Você pode servir em diferentes funções (Ex: amigo do almoço, amigo do exercício, tutoria acadêmica, planejamento diário, reflexões...)
- Participação do círculo de reuniões (1-2 vezes por semestre)
- Verificação de antecedentes
- Documentação necessária
- Levantamento de Habilidades Sociais

**Ver participação de acordo com o tutor.*

Qual é o primeiro idioma da pessoa ?

- Coloque a pessoa antes da deficiência e descreva o que a pessoa tem, não o que a pessoa é.

Por que usar essa linguagem?

- Resumo das atitudes e percepções
- Evite perpetuar estereótipos antigos
- Modelo de linguagem apropriada

Etiqueta da Deficiência

- Tratar adultos como adultos. Não proteja ou "fale baixo" com os estudantes.
- Seja paciente e dê a sua atenção exclusiva especialmente com alguém que fala devagar ou com grande dificuldade.
- Seja paciente com o tempo que é necessário para um indivíduo realizar sua atividade, pode demorar mais que o esperado.

Pontos fortes do Estudante

- Alvo orientado
- Persistência e determinação
- Sociável
- Trabalhador
- Criativo
- Particularidades orientadas
- Aprendizagem ativa ao executar trabalhos práticos

Função dos tutores

- Amigos do almoço
- Exercício físico
- Planejadores diários
- Tutores

Etiqueta da Deficiência

- Nunca finja que você entendeu o que uma pessoa está dizendo. Peça a pessoa para repetir ou reformular o que ela falou ou ofereça-lhe uma caneta e papel. Diga a pessoa o que você ouviu e viu e se isto é parecido com o que ela está querendo dizer.
- Seja educado e paciente ao oferecer ajuda e espere até que sua ajuda seja aceita. Ouça ou pergunte por instruções específicas.

Desafios para Estudantes

- Organização
- Habilidades sociais e regras sociais
- Capacidade de resolver de problemas
- Habilidades motoras
- Dificuldades de linguagem e fala
- Habilidade de leitura e compreensão
- Limitação de interesses

Amigos do Almoço

- Focallizando as áreas:
 - Habilidades sociais: boas maneiras, conversações e relações interpessoais, fazer perguntas.
 - Saúde: fazer boas escolhas para alimentos saudáveis
- Diário Alimentar
Metas para dieta

Pensamento Centrado na Pessoa

- A abordagem para descobrir e agir sobre o que é importante para o indivíduo agora e para o futuro, com apoio de familiares, amigos e membros da comunidade.
- Desenvolvimento de planos que apóiam a escolha e ajudam a garantir a segurança.

Por favor, reveja as informações fornecidas sobre os seus alunos.

Áreas a ser alcançada

- Habilidade de vida independente
- Vigor e perseverança
- Habilidades sociais
- Habilidades tecnológicas
- Resolução de problemas
- Organização

Amigos do Almoço

- O que fazer:
 - Variar o tipo de conversas
 - Apresentar outros estudantes
 - Perguntar sobre as metas para alimentação
 - Explicar sobre planos de refeição

Colega de Atividade Físicas

- Foco da área:
 - Vigor: aumenta a força e perseverança
 - Saúde: determina hábitos saudáveis
- O que fazer:
 - Exercícios físicos
 - Ir para o ginásio, jogar football, andar longas distâncias, ter aulas em centros recreativos entre outras.
 - Cadastrar o aluno inicialmente.
 - Ajudar os estudantes em um plano: peso, determinar ritmo, distância. Define alvos a partir de cada um.

É requerido dos alunos que exercitem pelo menos 3 horas por semana e relatem no diário.

Metas do aluno

- Cada aluno identifica duas habilidades que gostariam de aprender com ajuda dos tutores.
- Ensine-treine essas habilidades nos tempos extras (quando não tem ou concluiu as atividades do dia)
- Depois de concluídas – analisar as respostas das tarefas
- O líder dos tutores vão acompanhar essas informações durante o semestre.
- Ensinar aos estudantes auto-monitorar seu progresso

Estratégias Eficazes

- Estrutura visual e suportes organizacionais
- Preparação avançada e dar a base
- Modelagem
- Dramatizações reforço positivo

Planejadores Diários

- Foco da área
 - Organização: administrar os materiais e as tarefas.
 - Autonomia: cumprimento das metas pessoais.
 - Responsabilidade: cumprimento das expectativas do programa.

Acompanhando o Progresso

- Este semestre quero aprender para ser independente: aspirar o peso da sala de visitas
 - Começando da parte inferior da tabela, liste os passos para completar esta habilidade.
- Tabela**

Tornar visual e previsível

- Horários
- Análises de tarefas
- Controlador de tempo
- Instruções escritas

Planejadores Diários

- O que fazer:
- Reflexão diária dos acontecimentos (5X por semana)
 - Ajudar a revisar as sentenças e uso da leitura e escrita.
 - Atualização do planejamento do aluno e do Calendário.
 - Verificar e retornar e-mails – Criar arquivos
 - Verificar uma vez por semana o programa de alimentação
 - Verificar a página do Programa Próximos Passos
- Ver a agenda e planejamento diário.*

Outras Atividades

- Gastar tempo livre (pebolim, pool, etc)
- Caminhar em um park.
- Almoçara em um novo lugar
- Trabalhar com as metas dos estudantes: habilidades monetárias, pesquisa de apartamentos, procura de emprego.
- Jogar frisbee, football ou outros jogos ou esportes. Seja Criativo!!

Instruções

- Estrutura visual
- Esclarecimento da metas
- Aumento da autonomia (Mural)

Tempo para Preparar

- Base
- Prática e revisão
- Histórias sociais

Almoçando com Amigos (cont.)

Outros tópicos que pessoas falam na hora do almoço pode ser: e esportes, classes, família, ou seus interesses. É importante para a outra pessoa ter a chance de falar. Eles gostam de revesarem-se. Meus amigos vão gostar quando eu ouvi-los e fazer comentários sobre o que eles estão dizendo. Eu tentarei responder questões e farei comentários quando eu falar com meus amigos no almoço. Quando é hora de ir depois do almoço, tentarei dizer adeus apertando as mãos dos meus amigos, agradecendo-lhes o tempo que gastaram comigo.

Nosso foco:

Ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de auto-determinação

Histórias Sociais... E Artigos Sociais

- A meta... Compreensão concreta do fazer social

"Cada história social descreve uma situação, habilidade ou conceitos de termos relevantes, sugestões sociais e respostas comuns em um estilo e formato especificamente definido."

Desenvolvido por Carol Gray, diretor da Gray Center for social Learning and Understanding in Jenison, Michigan.

Por Carol Gray, Histórias sociais TM10.0

Mostrar-lhes como é feito!!

- Modelo
- Dramatização

Resolvendo Problemas

Como um tutor...

•É importante para você ajudar desenvolver a habilidade de resolver os problemas criados com os alunos.

•Isto pode ser realizado por...

•Perguntas aos alunos
Próximos Passos sobre como resolveria um determinado problema, ajudando com limites e prazos e criando ideias juntos.

Almoçando com Amigos

- Na maioria dos dias eu almoço com amigos. Às vezes eu como com David ou Taylor de modo que eu posso fazer o meu planejamento diário, outros dias eu como com Rosamary. Na hora do almoço, meus amigos gostam de ter conversas enquanto almoçamos. Ter uma conversa significa cumprimentar as demais pessoas, depois perguntar e responder questões e fazer comentários de diferentes tópicos. Pessoas frequentemente gostam de falar sobre o que elas fizeram no final de semana ou algo divertido que aconteceu.

Ação!

Preparando para a sua Função

- Dividir-se em grupo de acordo com o seu papel como tutor.
- Rever expectativas do seu papel.
- Discutir o cenário com seu grupo e debater possíveis soluções.

Auto-gestão

- Auto-gestão – métodos, habilidades e estratégias para ajuda individual a fim de tornarem-se mais independentes, direcionando suas próprias atividades.
- *Por exemplo, os estudantes usam agendas para anotar suas tarefas e atribuições.*

APÊNDICE 11

APLICAÇÕES PARA OS TUTORES DO PROGRAMA PRÓXIMOS PASSOS

Centro Universitário Adventista de São Paulo- Unasp/Ec

Nome Completo:		
Curso:		
CPF:	RG:	
Data de nascimento:	Nacionalidade:	
Endereço (ou quarto do internato):		
Nº:	Bairro:	Cidade:
UF:	CEP:	
Telefone ou Ramal: ()	Celular: ()	
E-Mail:		RA:

PROGRAMA PRÓXIMOS PASSOS – UNASP/EC

Os tutores do Programa Próximos Passos desempenham um papel fundamental no apoio aos nossos alunos em todos os aspectos que compõe o programa. Os tutores graduandos estabelecem uma relação pessoal com esses alunos.

Compromisso: Os voluntários fazem um semestre de comprometimento de 1-4 horas por semana com o aluno Próximos Passos.

Formação: Três horas de formação dos tutores com orientação e informações sobre os atendimentos, visando oferecer estratégias de apoio. A coordenação e equipe de suporte contínuo estará disponível para auxiliar na resolução de problemas ou dificuldades que possam surgir.

Funções: Existem quatro categorias que definem suas interações com nossos alunos:

- Amigo de Almoço - Foco sobre habilidades sociais e à alimentação saudável e seus objetivos;
- Amigo de Exercício - Ajuda no estabelecimento de hábitos saudáveis;
- Disciplinas Acadêmicas - Ajudar os alunos com os trabalhos acadêmicos e a incentivar bons hábitos de estudo;
- Planejadores Diários - Foco em habilidades de organização e realização dos requisitos do programa (estágio dos alunos, revista, registro alimentar, etc.).

Você alguma vez já foi tutor em um programa de monitoria? Sim / Não

Por favor, descreva a experiência, como um mentor ou um tutor. Seja sugestivo e explique como você acredita que ser um tutor lhe afetou, bem como quais são os seus objetivos como um tutor.

O que lhe interessa mais sobre esta oportunidade de voluntariado?

Descreva suas experiências, se for o caso, com as pessoas que têm deficiência:

Você trabalha? () Sim () Não

Onde? No Unasp: Setor _____ Outro local: _____

Classifique a sua ordem de preferência de como você gostaria de ajudar os alunos do Próximos Passos. (1 – Sendo a sua primeira escolha e 4 – sendo a sua última escolha.)

_____ Almoço amigo;

_____ Amigo de Exercício;

_____ Tutor(a) Disciplinas acadêmicas;

_____ Outros (estágios, apoio em sala de aula, lendo na biblioteca, planejamento, etc.)

A melhor forma de entrar em contato com você é: _____

Por favor, preencha a grade abaixo com os horários em que você está disponível para se encontrar com os alunos do Próximos Passos:

Dia da semana	Horário disponível
Segunda	
Terça	
Quarta	
Quinta	
Sexta	

APÊNDICE 12

Exemplo de Horário - Aluna A1				
Manhã	Segunda	Terça	Quarta	Quinta
7h30	Linguagem e Código - 6A	Literatura Infantil– 6A	Mat. Est. Log.Pens. II	Tutoria- Tutoria- Mat. Est. Log.Pens. II
8h20	Linguagem e Código - 6A	Literatura Infantil– 6A	Mat. Est. Log.Pens. II	Libras
9h10	Tutoria- Literatura Infantil	Orientação Profissional	Mat. Est. Log.Pens. II	Libras
10h20	Orientação Sexual	Livre	Arte	Leitura e Escrita
11h10	Livre	Leitura e Escrita	Arte	Leitura e Escrita
Almoço				
13h30	Tutoria- Libras	ESTÁGIO	Habilidades Sociais	ESTÁGIO
14h30	Tutoria- Habilidades Sociais		Tutoria- Orientação Profissional	
15h30	Tutoria- Orientação Sexual		Tutoria - Linguagem e Códigos	
16h30	Tutoria- Física		Tutoria- Leitura e Escrita	