

ANÁLISE DE APOIOS CATALÃES PARA JOVENS ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU AUTISMO NO CONTEXTO BRASILEIRO^{1,2}

ANALYSIS OF CATALAN SUPPORT FOR YOUTH/ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY AND/OR AUTISM IN THE BRAZILIAN CONTEXT

Veronica CASAGRANDE³

Priscila BENITEZ⁴

Patricia ZUTIÃO⁵

Daniela RIBEIRO⁶

Camila DOMENICONI⁷

Marta GRÁCIA⁸

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar apoios catalães oferecidos para jovens adultos com Deficiência Intelectual (DI) e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto brasileiro, com o propósito de discutir sobre a oferta de programas públicos centrados nas pessoas com deficiência, sobretudo ao término do processo de escolarização. Para isso, foram aplicadas avaliações com estudantes jovens adultos brasileiros com DI e/ou TEA para caracterização dos seus níveis de intensidades de apoio e escolarização, bem como foram realizadas entrevistas com profissionais catalães que identificaram apoios que poderiam ser úteis para a realidade educacional dos participantes envolvidos no estudo. Assim, foi evidenciada a disparidade entre as duas realidades, demonstrando a necessidade do desenvolvimento de normativas e institucionalização de apoios para esse público, principalmente na transição do Ensino Médio à vida adulta e independente, além da formação continuada para docentes e envolvimento de profissionais interdisciplinares no contexto escolar para dar apoio efetivo aos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Apoio/Supporte. Educação de jovens e adultos. Educação Especial. Inclusão escolar.

ABSTRACT: The study aimed to analyze supports offered to Catalan young adults with Intellectual Disability (ID) and/or Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Brazilian context, with the purpose of discussing the offer of public programs focused

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0177>

² Financiamento: Bolsa de Iniciação Científica (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP - 2020/11228-6) e Bolsa Estágio de Pesquisa no Exterior (FAPESP -2021/10623-1). Agradecemos às profissionais dos centros Lexia, *Aura Fundació* e da escola pública de educação secundária pela disponibilidade e apoio para a execução das entrevistas. Agradecemos, também, à Ana Dorofei por viabilizar a coleta de dados em Barcelona.

³ Bacharelada em Ciência e Tecnologia e em Neurociência. Universidade Federal do ABC. Santo André/SP/Brasil. E-mail: vecasagrande.e@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3878-5857>

⁴ Professora Adjunta. Centro de Matemática, Computação e Cognição. Universidade Federal do ABC. Pesquisadora no Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos/SP/Brasil. E-mail: priscila.benitez@ufabc.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3501-7606>

⁵ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Instituto Federal Baiano – campus Serrinha. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Doutora em Educação Especial pela UFSCar. Serrinha/BA/Brasil. E-mail: patricia.zutiao@ifbaiano.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4532-4151>

⁶ Professora. Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Doutora em Educação Especial com pós-doutorado pela UFSCar. Maceió/AL/Brasil. E-mail: daniela.ribeiro@cedu.ufal.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4146-5122>

⁷ Professora. Departamento de Psicologia da UFSCar. Doutora em Educação Especial pela UFSCar com pós-doutorado pela Universidade de Barcelona e Universidade do Minho. São Carlos/SP/ Brasil. E-mail: camila@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0486-3543>

⁸ Professora. Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona. Doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona com pós-doutorado pela Texas University at Austin. Barcelona/Espanha. E-mail: mgraciag@ub.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1280-4578>

on people with disabilities, especially at the end of the schooling process. For this, evaluations were applied with Brazilian young adult students with ID and/or ASD to characterize their levels of support and schooling intensities, as well as interviews with Catalan professionals who identified support that could be useful for the educational reality of the participants involved in the study. Thus, the disparity between the two realities was evidenced, demonstrating the need for the development of normative and institutionalization of support for this public, especially in the transition from High School to adult and independent life, in addition to continuing education for teachers and the involvement of interdisciplinary professionals in the school context to provide effective support to students.

KEYWORDS: Support. Youth and adult education. Special Education. School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O movimento pela inclusão está pautado em acordos internacionais, como é o caso da Declaração Mundial de Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1990), reafirmada nos compromissos estabelecidos na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Nesse contexto, a forma como a inclusão ocorre em termos de prestação de serviço educacional especializado, no Brasil, ainda é bastante diversificada (Benitez & Domeniconi, 2018; Vilaronga & Mendes, 2014), apesar das orientações previstas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008).

Ao entender a educação especial como modalidade de ensino transversal, perpassando todos os níveis e modalidades de ensino, questiona-se sobre o estudo da inclusão no contexto do Ensino Médio, este sendo, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – parte integrante da Educação Básica (art. 21) e considerada indispensável para o exercício da cidadania (art. 22). Apesar da importância do Ensino Médio, Cavalcanti (2007) identificou desafios para a garantia da inclusão nessa modalidade de ensino, no contexto brasileiro. No mesmo sentido, o estudo de Leite e Campos (2021), realizado em uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com uma estudante com deficiência intelectual (DI), evidenciou práticas infantilizadas com tal público, apontando a necessidade de uma melhor articulação entre sala de aula e profissionais do atendimento educacional especializado (AEE), além da necessidade da reflexão sobre a atuação pedagógica e sobre o modelo de organização escolar.

Nesse cenário, entre os países de referência em políticas públicas centradas nas pessoas com deficiência, as comunidades autônomas espanholas se destacam pela implementação de políticas públicas, tanto para medidas que visam garantir a inclusão desde a pré-escola até a transição para a vida adulta e independente, de forma continuada e individualizada (Rosas et al., 2019), quanto na implementação de políticas ativas de facilitação do acesso ao mercado de trabalho, importante para a inclusão social e laboral desse público (Sevilla, 2020).

Mesmo diante de tal contexto, o estudo de Esteban et al. (2021) encontrou diferenças nas práticas inclusivas espanholas dependendo do nível de apoio necessário pelas pessoas com DI, estando aquelas que apresentam maior intensidade de apoio ainda em desigualdades às demais, por terem menos acesso aos apoios para garantia à vida independente e à privacidade. Assim, o estudo enfatiza a importância da transformação dos modelos tradicionais de apoio assistencialistas aos modelos que visem a promoção da qualidade de vida, sugerindo uma avaliação longitudinal da qualidade de vida e autodeterminação, além de investigar outros

aspectos, como a cultura da instituição, a implementação e o acompanhamento de estratégias que garantam a inclusão de pessoas com DI e maiores necessidades de apoio.

Especificamente sobre a Catalunha, o estudo de Guzmán et al. (2018) destaca que inclusão e equidade são dois conceitos presentes na legislação catalã que orientam as práticas educativas nesse contexto. Assim, a comunidade autônoma tem implementado medidas e serviços que visam garantir a inclusão e a equidade por todos os agentes educativos.

No mesmo sentido, Dosrius e Martínez (2019) discutem as estratégias educativas catalãs que vêm sendo aplicadas após a publicação do Decreto 150/2017, de 17 de outubro, sobre inclusão escolar. O Decreto facilitou a adaptação de tais estratégias para todos os públicos de forma individualizada, garantindo a aprendizagem com medidas como a criação da Comissão de Atenção à Diversidade e a conversão do papel do Orientador Educativo no sistema escolar. Já sobre as fundações catalãs que implementam políticas de inclusão centradas nas pessoas com deficiência, destaca-se a *Aura Fundació* (<https://www.aurafundacio.org/es/>), pioneira e divulgadora do serviço de emprego apoiado para jovens adultos com DI.

Retornando ao Brasil, Almeida et al. (2018) trazem resultados da Escala de Intensidade de Suportes (SIS), que definem a intensidade de apoio de pessoas com DI (Almeida, 2013; Thompson et al., 2004), aplicada em 1.203 jovens adultos com DI brasileiros, juntamente com familiares, cuidadores, professores ou profissionais, abarcando todo o país. Nesse estudo, é possível observar que as áreas que os jovens adultos com DI apresentaram maior intensidade de apoio foram Proteção e Defesa com 90,2%. Já nas demais áreas, o resultado foi, em ordem decrescente: Aprendizagem ao longo da vida (84%); Emprego (83,6%); Vida comunitária (80%); Saúde e segurança (79%); Sociais (62%); e Vida doméstica (61,2%). Nota-se que as áreas “Vida doméstica” e “Sociais” foram aquelas com menor intensidade de apoio, o que pode ser decorrente do amplo trabalho em instituições especializadas, conforme ressaltam Boueri (2014) e Zutião (2016).

Quanto aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Vasconcellos et al. (2020) realizaram um estudo de caso sobre as práticas educativas adotadas com um jovem com TEA matriculado no ensino técnico integrado brasileiro. O estudo mostra que, mesmo não tendo utilizado recursos previstos na legislação, a instituição teve resultados favoráveis à escolarização do jovem, adotando a flexibilização curricular e monitoria inclusiva, revelando maior adequação das propostas de ensino não tradicionais nessa modalidade de ensino e indicando a necessidade de mais pesquisas sobre jovens adultos com TEA e seu ingresso no mercado de trabalho.

Devido às políticas e aos apoios encontrados na literatura espanhola (Dosrius & Martínez, 2019; Esteban et al., 2021; Guzmán et al., 2018; Rosas et al., 2019; Sevilla, 2020) e aos desafios da inclusão (Cavalcanti, 2007; Leite & Campos, 2021; Vasconcellos et al., 2020), bem como às elevadas necessidades de apoio em áreas como Emprego e Aprendizado ao Longo da Vida (Almeida et al., 2018) encontradas na literatura brasileira para jovens adultos com DI e/ou TEA, questiona-se sobre as possibilidades de implementação de apoios catalães para jovens adultos com DI e/ou TEA que estão finalizando o Ensino Médio e em processo de transição para a vida adulta e independente, no contexto brasileiro, na região metropolitana de São Paulo. Assim sendo, o estudo teve como objetivo analisar apoios catalães oferecidos para jovens

adultos com DI e/ou TEA no contexto brasileiro, com o propósito de discutir sobre a oferta de programas públicos centrados nas pessoas com deficiência, sobretudo ao término do processo de escolarização.

2 MÉTODO

Nesta seção, tratamos das considerações éticas, caracterizamos os participantes da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, e, por fim, como ocorreu a análise de dados deste estudo.

2.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética de uma universidade pública da região metropolitana de São Paulo.

2.2 PARTICIPANTES

Participaram quatro estudantes brasileiros do gênero masculino e quatro profissionais catalãs. Os critérios para seleção dos estudantes foram ter diagnóstico médico de DI e/ou TEA, com idades iguais ou superiores a 16 anos. O critério para seleção das profissionais foi ter disponibilidade em realizar a entrevista. A tabela 1 caracteriza a amostra do estudo.

Tabela 1

Caracterização de jovens adultos brasileiros e das profissionais catalãs

Jovens adultos brasileiros					
	Idade	Diagnóstico	Ano escolar	Tipo de escola	
E1	19 anos	DI	2º ano do EM	Regular, em classe comum	
E2	21 anos	DI	3º ano do EM	Regular, em classe comum	
E3	18 anos	TEA e DI	2º ano do EM	Regular, em classe comum	
E4	19 anos	TEA e DI	6º ano do EF	Especial	
Profissionais catalãs					
	Idade	Formação acadêmica	Centro	Profissão no centro	Tempo de profissão
P1	49 anos	Doutoranda em Psicologia	<i>Centro Público de Educação Secundária</i>	Professora de orientação educativa	12 anos
P2	54 anos	Neuropsicóloga, Fono-audióloga e Doutora em Psicologia	<i>Aura Fundació</i>	Responsável pelo programa de Neuropsicologia	24 anos
P3	39 anos	Psicóloga e Graduanda em Magistério	Centro Lexia	Integrante da equipe de direção	20 anos
P4	25 anos	Graduada Psicologia	Centro Lexia	Educadora	01 ano

Nota. EM – Ensino Médio, EF – Ensino Fundamental.

2.3 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram:

1. *Escala de Intensidade de Apoios - SIS* (Thompson et al., 2004): composta por três sessões. Na primeira, aborda-se a classificação da necessidade de apoio e os níveis gerais de apoios (Áreas: vida doméstica, comunitária, aprendizagem ao longo da vida, emprego, saúde e segurança, social); na segunda, é avaliada a área de proteção e defesa; e, na terceira, são feitas considerações sobre as necessidades específicas de apoio médico e comportamental. A escala vai de 1 a 20 – quanto maior a pontuação, maior a necessidade de apoio na área em questão. Foi utilizada a versão brasileira da escala que foi traduzida e se encontra em processo final de validação no Brasil (Almeida, 2013).
2. *Teste de Desempenho Escolar – TDE* (Stein, 1994): composto por três subtestes: Escrita, Aritmética e Leitura. Em cada subteste, é coletado o Escore Bruto (soma dos itens), com 1 (acerto) ou 0 (erro).
3. *Roteiros semiestruturados para entrevistas às profissionais catalães*: foram elaborados dois roteiros, sendo um para os centros educacionais e outro para o centro de emprego apoiado. Ambos estão divididos em duas partes: 1. identificação da entrevistada, contendo perguntas acerca da formação acadêmica e trabalho no centro; e 2. informações do centro e apoios utilizados para a inclusão, com perguntas sobre as estratégias utilizadas, dificuldades e planejamento para transição dos estudantes para a vida adulta. Para os centros educacionais, as perguntas foram acerca da opinião do centro em relação à inclusão escolar, estudantes com DI e/ou TEA do centro, funcionamento da inclusão no centro com estratégias e dificuldades, profissionais envolvidos e apoios oferecidos. Para os centros de emprego com apoio, as perguntas foram, além daquelas já citadas, sobre o funcionamento do centro em específico, público-alvo e requisitos para fazer parte do centro.

2.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Os estudantes foram selecionados conforme parceria com uma escola pública do estado de São Paulo, parceira do grupo de pesquisa. Na sequência, foi feita a aplicação da escala SIS e do TDE. A coleta de dados ocorreu de maneira *online*, por meio de vídeo chamada pelo *Google Meet*, *Zoom* ou *WhatsApp*, por serem os recursos utilizados pelas escolas no período de pandemia da SARS-CoV-2.

Após a análise de dados dos desempenhos dos jovens adultos com DI e/ou TEA brasileiros, foram propostos roteiros de perguntas contendo questionamentos sobre como ocorre a inclusão desse público no cenário catalão, segundo a perspectiva de profissionais que atuam na área. Os roteiros foram desenvolvidos conjuntamente e aplicados pela pesquisadora em Barcelona, na Espanha, de maneira virtual e presencial e tiveram como objetivo identificar apoios catalães que poderiam ser úteis para a realidade educacional dos participantes brasileiros envolvidos no estudo. A entrevista realizada com P1 foi realizada via *Zoom* pela indisponibilidade presencial da entrevistada, contendo gravação em vídeo, e as entrevistas de P2, P3 e P4 foram realizadas presencialmente no centro das profissionais, contendo gravação em áudio.

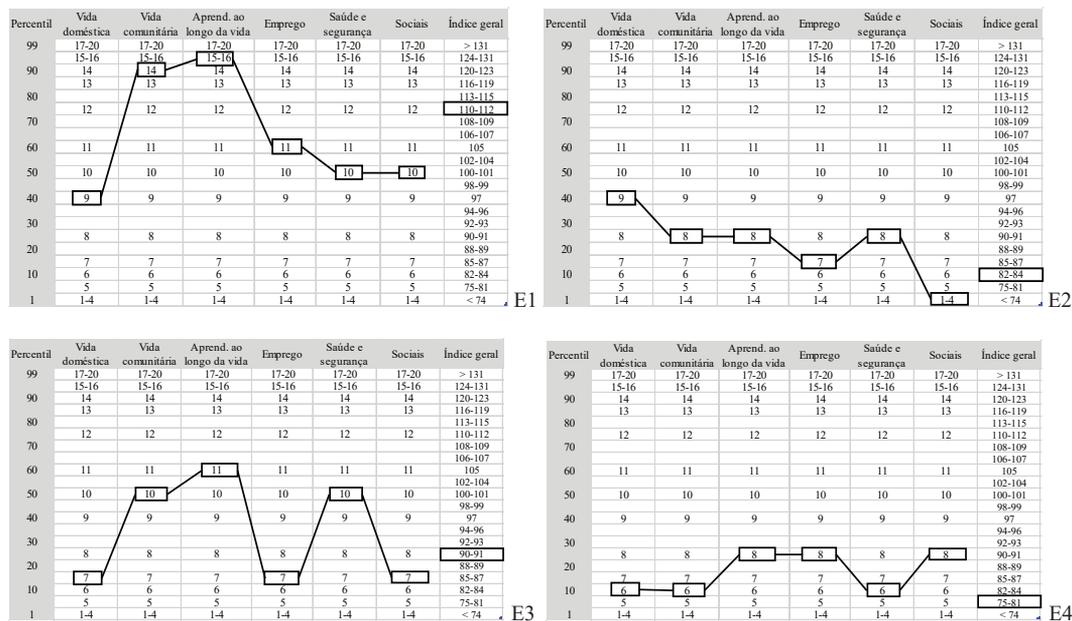
2.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados da escala SIS e do TDE foi realizada conforme manual correspondente. As entrevistas foram transcritas, sendo realizada a sua codificação em uma tabela pela qual as respostas foram agrupadas em tópicos semelhantes em relação às perguntas. A codificação e as respostas foram discutidas com pesquisadoras catalãs e brasileiras, conforme objetivo de estudo e se referiram: a) às características gerais dos três centros investigados; b) à perspectiva inclusiva dos centros, aos principais desafios e ao processo de transição educacional-laboral; c) aos apoios, às ações concretas e à implicação da família.

3 RESULTADOS

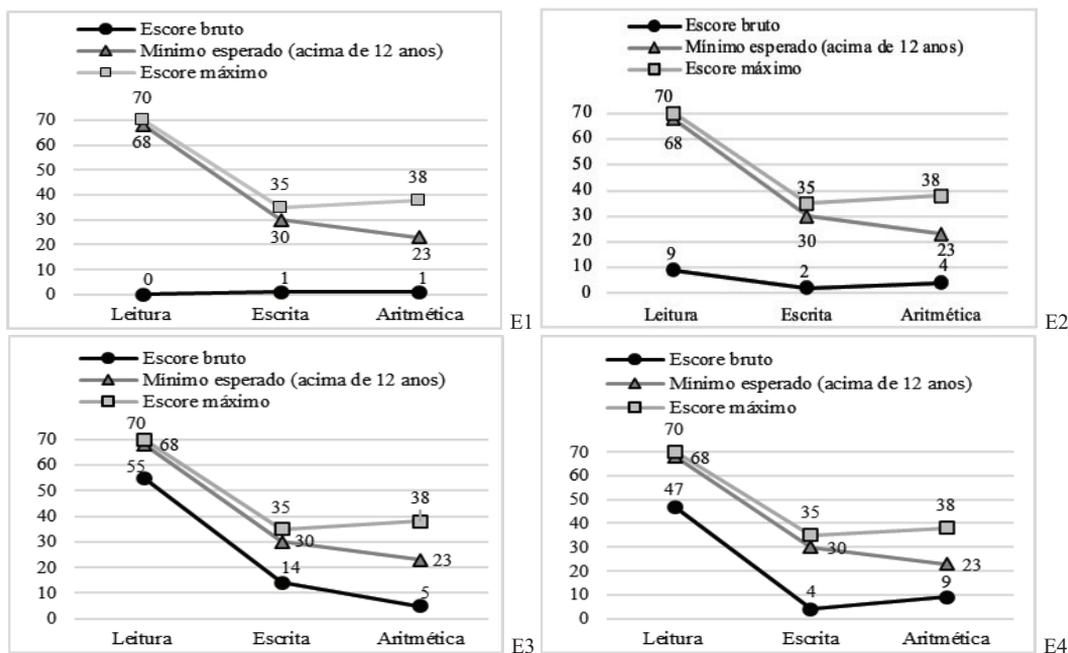
A Figura 1 apresenta o desempenho dos estudantes na Escala SIS.

Figura 1
Desempenho da Escala SIS dos jovens adultos



Pelo manual do instrumento SIS, entende-se que quanto mais próximo à pontuação máxima (n=20), maior a intensidade de apoio. Pela análise da Figura 1, ao somar as pontuações, vê-se que a área com maior necessidade de apoio de tais estudantes está relacionada à Aprendizagem ao longo da vida (n=48), seguida de Vida comunitária (n=42), Saúde e segurança (n=41), Emprego (n=39) e Vida doméstica e Social com mesma intensidade de apoio (n=35). Dada a demanda de apoio na área de Aprendizagem ao longo da vida, o próximo passo foi investigar o repertório acadêmico elementar de tais estudantes para identificar os rendimentos pedagógicos nas áreas de leitura, escrita e matemática (Figura 2).

Figura 2
Desempenho no TDE dos jovens adultos



O TDE tem pontuação entre 0 e 70 e é dividido em três áreas: leitura, escrita e aritmética. No manual do instrumento, são apresentados valores mínimos esperados de escore bruto para cada idade até “acima de 12 anos”, utilizado para comparação dada a idade dos estudantes, e os valores de escore máximo que dizem respeito à maior pontuação que os estudantes poderiam ter em cada área. Assim sendo, os desempenhos de cada estudante (escore bruto) foram comparados às medidas dadas pelo instrumento (mínimo esperado para estudantes acima de 12 anos e escore máximo), como visto na Figura 2. Desse modo, foi evidenciado que nenhum estudante atingiu as pontuações mínimas esperadas para estudantes acima de 12 anos, não atingindo conseqüentemente o escore máximo em nenhuma área. Diante de tais dados, foi elaborado, então, o roteiro de perguntas a fim de identificar quais apoios catalães seriam viáveis de serem aplicados com estudantes brasileiros. A codificação das entrevistas está apresentada nas Tabelas 2, 3 e 4, em busca de encontrar diferenças e similaridades entre os centros catalães de educação especial, educação ordinária e de emprego apoiado. A Tabela 2 apresenta as características gerais dos três centros investigados.

Tabela 2*Características gerais dos três centros catalães investigados*

	Centro Lexia	Centro Público de Educação Secundária	<i>Aura Fundació</i>
Categoria do centro	Centro de educação especial.	Centro de educação ordinária secundária.	Centro de emprego apoiado.
Início do atendimento do público com DI/TEA	Desde 1968.	Desde 2010.	Desde 1997.
Financiamento do centro	Privado.	Público.	Privado e público.
Número de pessoas atendidas com DI/TEA	120 estudantes com DI (40% com TEA).	Sete estudantes com DI e quatro com TEA.	125 com DI, 6% com TEA e dez idosos.
Outros estudantes	Estudantes com síndrome alcoólico fetal, síndrome específica, problemas de saúde mental ou transtorno mental (com diagnóstico).	Estudantes com necessidades socioeducativas, dificuldades de audição, visão, regulação de conduta, Síndrome de Down e transtornos de escrita, linguagem e que comprometem a aprendizagem (TDAH, dislexia). Não necessariamente com diagnóstico.	Estudantes com Síndrome de Down e idosos. Sem limite de idade e iniciam a partir dos 12 anos em média (com diagnóstico).
Profissionais do centro	Psicólogos (responsáveis por coordenar e manter contato com profissionais externos, controle de medicação e atendimento dos estudantes do centro), fonoaudiólogos (função varia) e fisioterapeuta (trabalho de motricidade).	Profissionais de orientação educativa (pedagogos, psicólogos).	Psicólogos, pedagogos, trabalhadores sociais e educadores sociais.
Trabalho com profissionais externos	Depende do profissional externo de centros de saúde mental. Caso haja interesse, a participação se dá por reuniões.	Reuniões com centro de saúde mental.	Parcerias com centros de educação especial e Equipes de Assessoramento Psicopedagógico (EAPs).
Apoio para estudante com problemas socioeconômicos	Não há.	Bolsas de livros, Técnicos de Inserção Social (TIS) que acompanham os estudantes e contato com a Prefeitura para encaminhamento de apoios.	Não há.
Número de estudantes por aula/grupo	Máximo 10.	30 em média, mas poucos com DI/TEA.	Grupos pequenos.

A Tabela 3 apresenta as perspectivas inclusivas adotadas nos centros, assim como os principais desafios e o processo de transição educacional-laboral.

Tabela 3

Perspectiva inclusiva dos centros catalães, principais desafios e processo de transição educacional-laboral

	Centro Lexia	Centro Público de Educação Secundária	<i>Aura Fundació</i>
Perspectiva sobre a inclusão do centro	Cumprem seu objetivo, mas há falta de recursos; habilidades acadêmicas não são prioridade, mas, sim, funcionais.	Política inclusiva, mas marcada pelo departamento: os centros decidem o que fazer; priorização de habilidades acadêmicas em detrimento de funcionais na educação secundária.	Totalmente inclusiva já que são preparados para trabalhos ordinários.
Principais desafios do centro para a inclusão	Recursos econômicos e de estrutura.	Metodologia acadêmica de ensino e profissionais (por falta de formação ou medo).	Inclusão laboral; conduta dos participantes; dificuldades dentro da fundação como comunicação entre os programas, com a família e participantes.
Situação dos estudantes quando saem da escola	Maioria sem competências exigidas pelo departamento para seguir carreira acadêmica.	Maioria sem competências exigidas pelo departamento.	Não há.
Preparo para a saída da escola para estudantes com DI/TEA	Desenho de um plano que se faz desde o começo da escolarização; informar família sobre caminhos; estudos <i>postobligatòrios</i> ; centros de atenção diurna.	Discussão de caminhos com a família pelos Itinerários de Formação Específica para formação em habilidades; caminhos para centros de formação profissional.	Programa pré-laboral.
Preparo para a saída da escola para estudantes com problemas socioeconômicos	Não há.	Plano de trabalho e Programas de Formação e Inserção.	Não há.
Foco do preparo para a saída da escola	Profissional (hotelaria, administrativo, oficina, jardinagem, cozinha, auxiliar de vendas etc.).	Profissional (hotelaria, administrativo, oficina, jardinagem, cozinha, auxiliar de vendas etc.).	Profissional (hotelaria, administrativo, oficina, jardinagem, cozinha, auxiliar de vendas etc.).
Processo para entrar no centro	Entrevistas com estudante e família para conferir se o centro tem recursos para atender ao estudante.	Matrícula no centro.	Antes: só com Síndrome de Down, maiores de idade e autônomos. Hoje: não há regra. Autônomos e que tenham conduta adequada, além de DI.

A Tabela 4 apresenta os apoios identificados nos três centros investigados, assim como estratégias/ações concretas para execução dos programas e o papel da família.

Tabela 4

Apoios, ações concretas e o papel da família

	Centro Lexia	Centro de Educação Secundária	<i>Aura Fundació</i>
Apoios para estudantes com DI/TEA	1) Espaço da calma para estudantes com hiperestimulação, hipersensibilidade etc. 2) Secundária funcional (se trabalha com logopedia, mas com foco funcional para aprender competências do dia a dia). 3) Serviços de saúde pública e privada. 4) <i>Postobligatòrio</i> .	1) Suporte Intensivo a Escola Inclusiva. 2) Equipe de Assessoramento e orientação Psicopedagógica. 3) Serviços de saúde pública. 4) Centros psicológicos privados. 5) Serviços sociais do <i>Ayuntamiento</i> ou da <i>Generalitat de Catalunya</i> (casos de retirada da custódia dos pais). 6) Itinerário de Formação Específica.	1) Programa laboral e pré-laboral. 2) Programa de neuropsicologia. 3) Programa de vida independente (<i>Aura habitat</i>). 4) <i>El club</i> .
Estratégias concretas para a inclusão	Plano Individual com reuniões trimestrais e revisão constante; profissionais do centro; tutor que acompanha o estudante durante a aula; estratégias de acompanhamento em nível acadêmico, formativo (desenho de plano formativo anual), pessoal e de desenvolvimento; dar o que necessitam no momento; e ambiente estruturado.	Plano Individual com reuniões periódicas; profissionais do centro, pessoas dos serviços de saúde; serviços externos; e tutor que acompanha o estudante durante a aula.	Etapa laboral: preparação para o trabalho, além de trabalhar habilidades sociais como autonomia, conduta e autogerenciamento.
Trabalho com estudantes com DI/TEA	Uso de elementos visuais e manipulativas, adaptação de material, saídas da escola para treinamento de habilidades e secundária funcional.	Adaptação de material e saída da sala de aula para treinamento de habilidades.	Pré-laboral para estudantes.
Implicação da família	Não participa da intervenção, somente assinam o Plano Individual para o seu aceite. O contato com o centro é incentivado, e a família participa das entrevistas iniciais para entrar no centro.	Não participa da intervenção, somente assinam o Plano Individual para o seu aceite.	Não participam da intervenção. Participação nas entrevistas para recolher informações sobre os jovens para traçar perfil para encontrar um trabalho que goste e que tenha êxito.

Após a análise das entrevistas, 11 apoios oferecidos foram identificados, os quais são descritos a seguir.

1. *Equipo de Asesoramiento y orientación Psicopedagógica (EAP)*⁹

Segundo Manzano-Soto et al. (2021) EAPs são equipes de assessoramento e orientação psicopedagógica voltadas a professores e escolas envolvidas no atendimento às pessoas com dificuldade ou necessidades específicas, bem como sua família. Tais equipes são responsáveis, juntamente com serviços educativos específicos, por aplicar uma avaliação psicopedagógica e elaborar o informe de reconhecimento de necessidades específicas de apoio educativo, que incluem previsões de apoios e propostas/orientações de escolarização para estudantes

⁹ Para conhecer a EAP, ver <https://xtec.gencat.cat/ca/serveis/sez/eap>.

de centros ordinários, dando direito às medidas e aos apoios intensivos para esses estudantes. Além disso, a EAP também produz relatórios sobre estudantes com necessidades educativas decorrentes de situações socioeconômicas e socioculturais desfavorecidas e sobre a escolarização do estudante em programas de formação profissional e profissional.

Outras responsabilidades da EAP para além da avaliação psicopedagógica incluem: a) realizar avaliações motoras, a fim de planejar programas de intervenção; b) realizar o papel de aconselhamento aos docentes, no que diz respeito às adaptações que os estudantes necessitam, e aos docentes, família e discentes sobre orientações gerais; c) acompanhar o processo de escolarização de estudantes, principalmente em fases de transição escolar, podendo ou não envolver outros profissionais; d) detectar, avaliar e encaminhar estudantes para outros serviços específicos, como serviços sociais, de saúde ou justiça/assistência social, se deles necessitar; e) articular com demais profissionais, serviços e instituições para melhor adequação às necessidades educativas dos estudantes; f) fazer a mediação entre escola e famílias dos estudantes, especialmente as mais vulneráveis ou em risco de exclusão.

2. *Soporte Intensivo a la Escuela Inclusiva (SIEI)*¹⁰

O SIEI foi criado com a aprovação do Decreto 150/2017, sendo um recurso dos centros de educação ordinária, responsável por, juntamente com a Comissão de Atenção à Diversidade, determinar os critérios, a gestão dos recursos e a organização dos apoios, visando melhorar a atenção à diversidade e a participação e aprendizagem dos estudantes incluídos no grupo de referência. Para ter direito a esse apoio, os estudantes devem possuir o informe de reconhecimento de necessidades educacionais especiais, realizado pela EAP e um Plano de Apoio Individualizado (PI).

3. *Planejamento de Apoio Individualizado (PI) segundo o Generalitat de Catalunya (2020)*

Também chamado de Plano Individual nas entrevistas e equivalente ao Planejamento Educacional Individualizado (PEI) no Brasil, o PI é um documento regulamentado pelo Decreto 150/2017, constituído por avaliações, planejamentos de ações e tomada de decisão elaborados pelo corpo docente, família e estudante. O documento visa auxiliar o estudante no que for necessário para sua inclusão efetiva, incluindo adaptação de conteúdo, de atividades e de aula, garantindo que os contextos escolares gerem condições de aprendizagem necessárias para desenvolver os pontos fortes dos estudantes, estimulem o vínculo com o grupo e facilitem o acesso à aprendizagem e à participação.

O PI pode ser elaborado para estudantes que necessitem de apoios adicionais para atingir as competências básicas dadas pelo currículo escolar como estudantes com necessidades específicas e estudantes recém-chegados na Catalunha. A decisão de elaborar, aprovar e assegurar o cumprimento e a colaboração dos profissionais do centro envolvidos no PI cabe à direção dos centros e à Comissão de Atenção à Diversidade. Caso a decisão de elaborar o PI seja aceita pela comissão, o corpo docente deve elaborá-lo em, no máximo, dois meses, tendo o estudante um tutor que será responsável pela elaboração e acompanhamento, poden-

¹⁰ Mais informações sobre o SIEI, ver <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/mesures-i-suports/intensius/siei/>.

do contar com aconselhamento de outros serviços e levando em conta relatórios fornecidos por profissionais externos e internos ao centro que estão envolvidos no desenvolvimento do estudante.

A participação da família ocorre por meio da aprovação ou reprovação do PI, além de que deve ser informada acerca do processo e seu acompanhamento. Especificamente para os estudantes da educação especial, o PI é elaborado com base no relatório da EAP. Além disso, outros objetivos do PI incluem: a) acompanhar a evolução das adaptações educacionais do estudante ao longo de sua escolarização, que pode ser usado para a elaboração no ano posterior; b) alinhar-se às necessidades educacionais do estudante; c) detalhar os apoios que deverão ser oferecidos ao estudante; d) incluir os critérios de avaliação decididos em conjunto com uma equipe interdisciplinar e garantir que eles sejam utilizados; e) estimular o envolvimento dos estudantes no seu processo de ensino-aprendizagem.

De forma geral, o processo da elaboração do PI se dá: 1) recolhendo informações pessoais do estudante, além da avaliação dos seus conhecimentos básicos e gerais; 2) reunião com a equipe para compartilhamento das informações escolares, pessoais e de outros profissionais, além das necessidades, dos interesses, das potencialidades e das habilidades do estudante (como habilidades de aprendizagem que o estudante realiza com independência, pontos fortes em cada área como expressão oral em comunicação e maneiras em que o estudante aprende melhor) e as que precisam de prioridade, para início do desenho do PI; 3) aplicação e seguimento; 4) avaliação do progresso do estudante, realizado pelo seu tutor que também deve garantir a participação do corpo docente em reuniões interdisciplinares e sessões de avaliação.

Fica a cargo do professor do estudante que possui um PI incorporar as estratégias decididas em suas aulas, além de auxiliar na aquisição de conhecimentos e habilidades previstas no seu PI, promovendo sua autonomia na realização de atividades individuais. A avaliação desses estudantes também deve ser sistemática e contínua, porém levando em conta as habilidades descritas no seu PI. Essa avaliação servirá de instrumento de medição da necessidade de ajuste do PI, substituindo ou não as estratégias decididas conjuntamente. Esse ajuste deve ocorrer ao menos uma vez por ano, sendo o PI incluso no histórico acadêmico do estudante. Por fim, o PI pode ser finalizado antes do tempo anteriormente previsto dada a evolução do estudante, tendo a aprovação da comissão.

4. *Itinerários Formativos Específicos (IFE)*¹¹

Os IFEs visam auxiliar nos cuidados educativos para estudantes com deficiência intelectual leve ou moderada matriculados na fase pós-obrigatória, de acordo com as necessidades e especificidades individuais. Os IFEs também têm como objetivo garantir uma inclusão social efetiva e aprendizagem significativa. Nesse sentido, são priorizadas as unidades que visam favorecer a autonomia pessoal, relações sociais e o emprego e que são adaptadas conforme a intensidade de apoios do estudante.

¹¹ Para mais informações sobre os Itinerários Formativos Específicos, ver <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/itineraris-formatius-especifics>.

Há quatro itinerários possíveis: 1) hotelaria e turismo, como auxiliar em serviços de *catering* e preparação de refeições; 2) comércio e *marketing*, como auxiliar em vendas e atenção ao público; 3) agrária, como auxiliar de cuidados com animais e espaços verdes; 4) atividades físicas e esportes, como auxiliar na manutenção de instalações esportivas.

5. *Técnica de Integração Social (TIS)*

Segundo Carbonell e Peregrina (2014), o TIS foi criado para a implementação e o desenvolvimento de um plano experimental que tinha como objetivo a elaboração de ações de acolhimento e integração de novos estudantes do Ensino Médio, além do desenvolvimento de atividades de reforço, sendo responsável por nove funções: 1) desenvolvimento de habilidades de autonomia pessoal e social para estudantes em situação de risco; 2) participação no planejamento e desenvolvimento de atividades para integração social; 3) geração de relações positivas entre os estudantes e seu ambiente; 4) colaboração na resolução de conflitos; 5) intervenção em casos de absentismo escolar; 6) acompanhamento dos estudantes nas atividades escolares e extracurriculares; 7) apoio às famílias; 8) colaboração na organização de atividades para estimular o uso do tempo livre e a conscientização social; 9) especificação, em conjunto com as equipes docentes, de um plano de trabalho individual para os estudantes que frequentam. O próprio centro educacional estabelece em quais espaços o TIS estará presente, participando do plano de formação para os professores, tendo o seu plano de trabalho integrado à resolução de programação do centro.

6. *Programas de Formação e Inserção (PFI)*¹²

Os PFIs são programas voluntários de um ano letivo destinados a jovens de 16 a 21 anos de idade que não tenham terminado a educação secundária obrigatória (ESO) e que não estejam matriculados no sistema de ensino ou estejam participando de outras ações de formação ao iniciar o programa. O programa visa dar uma oportunidade de retorno ao sistema educacional para estudos de formação profissional, facilitando o aprendizado necessário para o acesso ao mercado de trabalho. Para a exequibilidade do programa, os estudantes recebem tutoria para a realização dos objetivos pedidos.

Os programas possuem: a) módulos de formação profissional que incluem um módulo de estágio em centros de trabalho; b) módulos de formação geral visando a aquisição de competências instrumentais básicas; c) módulos profissionais como comércio, obras civis, eletrônica, administração, imagem pessoal e comunicações; e d) ações de acompanhamento e orientação dos estudantes. A aprovação no programa leva à certificação acadêmica e profissional, podendo dar acesso a centros de formação de adultos para obtenção da graduação da educação secundária obrigatória, sem cumprir o requisito de ser maior de 18 anos.

No Centro Lexia, o PFI foi observado, sendo descrito como estudos *postoblatórios* durante a entrevista. Nesse centro, os estudos ocorrem dentro do ambiente escolar, em uma sala onde os estudantes possuem impressora e outros materiais de auxílio à disposição para o treinamento de habilidades de administração e gestão.

¹² Sobre o PFI, ver <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/pfi/que-son-els-pfi>.

7. Programa pré-laboral e laboral da Aura Fundació¹³

O programa tem como alvo jovens com DI de 12 a 14 anos que ainda estão matriculados na escola. Nesse programa, os jovens vão ao centro para conhecer a dinâmica de trabalho, desenvolver autonomia e habilidades sociais. No programa laboral, há um acompanhamento de um profissional individual, além do trabalho de competências individuais e grupais, que ocorrem em grupos de pessoas com interesses semelhantes para melhor aprendizado, que auxiliem no trabalho e individualmente. O estudante é contratado quando consegue realizar as tarefas de maneira independente. Também ocorrem entrevistas da empresa e do participante para acompanhamento e promoção da sua continuidade no emprego.

8. Programa de neuropsicologia da Aura Fundació¹⁴

No programa de neuropsicologia, trabalha-se a estimulação cognitiva e aspectos comunicativos e linguísticos. Há dois subprogramas: 1) Pesquisa: para prevenir mudanças por meio de uma análise de indicadores cognitivos, comportamentais e emocionais e aplicar uma estimulação cognitiva para manutenção das habilidades; 2) *Aura Vital*: apoio para otimizar o bem-estar físico, social e mental de estudantes que interromperam o trabalho, por meio de um processo individualizado para promoção de um envelhecimento ativo e saúde a partir de autodeterminação e autonomia.

9. Programa de vida independente da Aura Fundació¹⁵

O programa de vida independente tem origem na *Aura habitat* em que os participantes recebem apoio para conviver em uma universidade e dividir responsabilidades com estudantes universitários, dando oportunidade de viver em um espaço de aprendizagem de forma independente. Atualmente, além disso, os participantes também podem viver compartilhando a moradia com seus companheiros ou colegas da *Aura Fundació*.

10. El club da Aura Fundació¹⁶

El club é um grupo de autorrepresentação e um espaço para debates e defesa dos direitos individuais dos participantes para auxílio da autonomia.

11. Centros de atenção diurna

Os centros de atenção diurna foram descritos na entrevista como um apoio similar aos PFIs, com os mesmos objetivos, mas para estudantes que tenham maior intensidade de apoio. Estes ocorreriam fora do centro escolar e no período diurno.

¹³ Sobre o programa ver: <https://www.aurafundacio.org/es/que-fem/insercio-laboral/>; <https://www.aurafundacio.org/es/que-fem/formacio-continua/>; e <https://www.aurafundacio.org/es/que-fem/formacio-inicial/>

¹⁴ Ver mais sobre o programa em: <https://www.aurafundacio.org/es/que-fem/neuropsicologia/>.

¹⁵ Mais informações sobre o programa em: <https://www.aurafundacio.org/es/que-fem/vida-amb-suport/>.

¹⁶ Sobre o clube, ver: <https://www.aurafundacio.org/es/que-fem/el-club/>.

4 DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar apoios de instituições catalães oferecidos para jovens adultos com DI e/ou TEA no contexto brasileiro, com o propósito de discutir sobre a oferta de programas públicos centrados nas pessoas com deficiência, sobretudo ao término do processo de escolarização. A amostra brasileira com DI e/ou TEA investigada apresentou distorção entre idade cronológica e desempenho pedagógico esperado para o ano escolar que estavam matriculados, de acordo com os dados da Figura 2.

De maneira geral, não alcançaram a pontuação mínima esperada para estudantes acima de 12 anos de idade para leitura, escrita ou aritmética. E3 e E4 tiveram suas maiores pontuações em leitura, chegando próximas às pontuações mínimas esperadas para 12 anos, com idades cronológicas entre 18 e 19 anos, respectivamente. Para E2, a menor nota foi em escrita, não passando a sua maior pontuação de nove pontos, em leitura. E1 apresentou desempenho nulo em leitura e um ponto em escrita e aritmética.

Já sobre a escala SIS, conforme a análise de habilidades, a área com maior intensidade de apoio se referiu à Aprendizagem ao longo da vida, seguida de Vida comunitária, Saúde e segurança, Emprego, Vida doméstica e Social, sendo as duas últimas áreas com mesma intensidade de apoio. Esses dados corroboram a literatura prévia que avaliou outros jovens brasileiros com DI (Almeida et al., 2018; Zutião, 2016, 2019).

É importante, nesse caso, discutir sobre a realidade de jovens com DI e/ou TEA, matriculados no Ensino Médio da região metropolitana de São Paulo, em relação àqueles residentes na região da Catalunha. O estudo prévio de Esteban et al. (2021) identificou diferenças nas práticas inclusivas espanholas, de acordo com as intensidades de apoios avaliadas, evidenciando a importância do trabalho com as famílias para aqueles com maiores intensidades. De maneira geral, independentemente da intensidade de apoio, todos os jovens têm acesso a diversos apoios como o SIEI, a EAP e o PI que possuem caráter contínuo, auxiliando os estudantes desde o início de sua vida escolar, além de apoios focados na transição dos estudantes para a vida adulta e independente, como o IFE e o PFI, sendo todos os apoios garantidos pela legislação e aplicados pelos centros catalães educativos investigados. Ademais, identifica-se a existência de apoios disponibilizados por instituições especializadas em emprego apoiado que atuam desde a formação complementar do estudante para acesso e permanência no mercado de trabalho, até a promoção de vida independente, no caso da *Aura Fundació*.

Já no contexto brasileiro, tais programas de transição para a vida adulta e independente de estudantes com DI e/ou TEA ainda demandam discussões para orientar o financiamento de política pública com esse fim, sendo esse processo considerado como desafiador, não apenas pela carência de qualificação profissional, mas também pela visão pejorativa da pouca capacidade produtiva (Redig & Glat, 2017). Como exposto por Redig e Glat (2017), jovens com deficiência também necessitam se preparar para uma futura inserção no mundo laboral, o que não extingue o processo de aprendizagem, uma vez que o trabalho pode ser um ambiente de desenvolvimento e aprendizagem de diversas habilidades, servindo inclusive como formação continuada.

Assim sendo, para a efetiva promoção da vida independente desses jovens, é necessário que a escola também proporcione o desenvolvimento de habilidades que tenham como objetivo percursos formativos para inserção laboral e social. Uma adaptação dos programas PFI e pré-

-laboral e laboral da *Aura Fundació* para o contexto brasileiro, contendo uma equipe interdisciplinar colaborativa para garantir o ensino de habilidades laborais, bem como de habilidades sociais, aprendizagem ao longo da vida, linguagem e de vida independente, visando a autonomia, pode ser uma alternativa útil e viável, no qual jovens adultos ainda estão sem acesso à leitura, escrita e matemática e com repertório aquém do esperado de habilidades sociais e linguagem. Sugere-se que, por meio de componentes curriculares previstos em currículos, como é o caso das atividades de contraturno escolar no Atendimento Educacional Especializado, bem como programas de estágios específicos para estudantes do Ensino Médio, a composição de um programa que vise o processo de pós-escolarização combinada com o ensino de habilidades específicas (como é o caso dos componentes acadêmicos, habilidades sociais, linguagem, dentre outros) poderia ser uma oportunidade alternativa de construção de conhecimento que ampliaria o ingresso desse público na educação profissional (Vasconcellos et al., 2020) e no mundo laboral.

A adaptação dos programas mencionados poderia ser estruturada no PEI do estudante, centrado nas demandas da juventude e nos processos de transição, para a garantia da efetiva inclusão social e laboral de jovens com DI. Contudo, para que isso ocorra, vê-se como necessária a seguridade do PEI pela legislação, fator que, dentro das escolas catalãs, demonstrou implicar a participação ativa dos profissionais envolvidos com cada estudante, gerando um PEI efetivo que otimiza o processo de escolarização de estudantes que necessitam desse apoio (Tannús-Valadão & Mendes, 2018).

Além disso, também é necessária uma equipe interdisciplinar colaborativa, atuante no ambiente escolar, que, juntamente com a família e o próprio estudante, seja responsável por garantir o apoio especializado requerido para suprir as demandas dos estudantes nas diversas áreas da sua vida (Redig, 2019; Tannús-Valadão & Mendes, 2018), bem como a interrelação entre a Escola, Saúde e Estado tornando o processo de aquisição desses apoios, que muitas vezes são ofertados no Brasil de maneira segmentada, pontual e, em uma perspectiva multidisciplinar pela área da Saúde, a despeito do processo interdisciplinar que se mostrou ágil e facilitador nas equipes interprofissionais da Catalunha.

5 CONCLUSÃO

Dado o desempenho dos quatro jovens avaliados no presente estudo, identifica-se a preocupação sobre o efeito do processo de escolarização na aprendizagem de habilidades acadêmicas básicas, como matemática, leitura e escrita. É nesse contexto que a realidade catalã pode auxiliar na proposição de um programa de emprego com apoio, por exemplo, que visa o ensino de habilidades específicas (e.g. socialização, autonomia, cognitiva, motora, linguagem) em situações típicas da juventude, como é o caso do direito ao trabalho. O ensino de habilidades no contexto laboral pode garantir a inclusão social do público supracitado, principalmente daqueles que estão finalizando o processo de escolarização, sem expectativa de realizar a transição para a universidade ou outro segmento educacional.

Assim, foi possível concluir que há grande disparidade entre a realidade brasileira e a catalã em termos de apoios para jovens adultos com DI e/ou TEA, necessitando, o Brasil, da estruturação de apoios efetivos, como o PEI, que devem ser apoiados pela legislação e que atuem na transição do Ensino Médio à vida independente desse público, para além do período

escolar. Além disso, há necessidade da formação continuada para professores e profissionais do AEE, bem como a introdução de outros profissionais interdisciplinares no contexto escolar para a formação de uma equipe colaborativa que possa efetivamente apoiar esses estudantes em todos os âmbitos da sua vida, para além do acadêmico, visando sua inclusão social e laboral, para uma vida independente, com maior qualidade de vida e autonomia.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. A. (2013) *Projeto: Adaptação e validação da escala de intensidade de suporte – SIS para o Brasil: uma contribuição para avaliação funcional de jovens e adultos com deficiência intelectual*. Financiamento CNPq - Processo: 409129/2013-5. Chamada: 43/2013 – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.
- Almeida, M. A., Zutião, P., Boueri, I. Z., & Postalli, L. M. (2018). Escala de intensidade de suporte - SIS: consistência interna, fidedignidade e caracterização da amostra. In M. A. Almeida, E. G. Mendes, & L. M. M. Postalli (Eds.), *Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares* (1ª. Ed., pp. 219-244). ABPEE.
- Benítez, P., & Domeniconi, C. (2018). Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 163-172.
- Boueri, I. Z. (2014). *A institucionalização da pessoa com deficiência intelectual e os efeitos de um programa educacional* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3053>
- Carbonell, M. C., & Peregrina, E. B. (2014). *Acción social y educativa en contextos escolares*. Editorial UOC.
- Cavalcanti, A. M. L. (2007). *A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14187>
- Decreto 150, de 17 de octubre de 2017*. Sobre la atención educativa del alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 7477. <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=799722>
- Dosrius, R. C., & Martínez, A. (2019). Estrategias educativas inclusivas en un instituto de secundaria. *ÁÁF Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 51(3), 70-84. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi51.1422>
- Esteban, L., Navas, P., Verdugo, M. Á., & Arias, V. B. (2021). Community living, intellectual disability and extensive support needs: a rights-based approach to assessment and intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 1-19. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063175>
- Generalitat de Catalunya. (2020). *Orientacions per a l'elaboració del pla de suport individualitzat: Una eina per a la reflexió pedagògica i la presa de decisions dels equips docents Totes les etapes educatives*. Departament d'Educació. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/orientacions-pla-suport/orientacions-pla-suport-individualitzat.pdf>
- Guzmán, K. R., Blanco, A. M., & Andrés, A. E. (2018). La inclusión educativa: una mirada comparada de los sistemas educativos de Cataluña y Dinamarca. In I. González Pérez, & A. F. Canales Serrano (Coords.), *Educación e inclusión: aportes y perspectivas de la educación comparada para la equidad* (1ª ed., pp. 123-130). Universidad de La Lagun. <https://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.015>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

- Leite, G., & Perez Campos, J. (2021). Pedagogical conceptions and practices of youth and adult education teachers in the inclusion of students with intellectual disability. *European Journal of Special Education Research*, 7(2), 17-36. <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v7i2.3658>
- Manzano-Soto, N., Rodríguez, J. M. H., González, B. de la T., & Ortega, E. M. (2021). *Avanzando hacia una educación inclusiva: la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC. AA. a través de la revisión de la normativa*. Ministerio de Educación y Cultura. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7471_d_AvanzandoInclusionEducativa.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). *Ministério da Educação*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014
- Redig, A. G. (2019). Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, 32(45), 1-19. <https://doi.org/10.5902/1984686X35721>
- Redig, A. G., & Glat, R. (2017). Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 330-355. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500869>
- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M., & Imbernón, C. (2019). ¿What can we learn from educational systems of Chile, Spain and Finland in the framework of Salamanca Statement?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 57-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200057>
- Sevilla, C. E. (2020). *Políticas de empleo para personas con discapacidad en España* [Graduação em Trabalho Social, Universidad de Jaén]. Repositorio de Trabajos Académicos de la Universidad de Jaén. <https://hdl.handle.net/10953.1/12758>
- Stein, L. M. (1994). *Teste de Desempenho Escolar*. Pearson.
- Tannús-Valadão, G., & Mendes, E. G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>
- Thompson, J. R., Bryant, B. R., Campbell, E. M., Craig, E. P. M., Hughes, C. M., Rotholz, D. A., & Wehmeyer, M. L. (2004). *Supports Intensity Scale*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Vasconcellos, S. P., Rahme, M. M. F., & Gonçalves, T. G. G. L. (2020). Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 555-566. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0060>
- Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 139-151.

Zutião, P. (2016). *Programa “Vida na Comunidade” para familiares de jovens com deficiência intelectual* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório da UFSCar. https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12885/Patricia_Zuti%C3%A3o_Tese.pdf

Zutião, P. (2019). *Programa EAD “Vida Independente” para familiares de jovens e adultos com deficiência intelectual* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório da UFSCar. https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12885/Patricia_Zuti%C3%A3o_Tese.pdf

Recebido em: 27/09/2022
Reformulado em: 31/01/2023
Aprovado em: 03/02/2023

