O MAPA ITINERÁRIO PARA UMA VIDA ADULTA: um programa inovador para a transição da escola-vida adulta

Francine Julien-Gauthier

Universidade de Laval (Quebec, Canadá)

Julie Ruel

Universidade de Quebec (Outaouais, Canadá)

Colette Jourdan-Ionescu

Universidade de Quebec (Trois-Rivières, Canadá)

Resumo

Este artigo discute dados referentes à aplicação de um programa de apoio à transição escola-vida adulta, destinada a jovens que apresentam deficiência intelectual, por educadores especializados de um centro de readaptação e de duas unidades escolares. O texto indica a importância do acompanhamento e da disponibilização de material acessível para os jovens que se encontram nesse momento de transição. Por outro lado, o trabalho evidencia os limites da pesquisa na abordagem dos contextos familiares e comunitários, bem como os desafios presentes na articulação com os serviços de saúde, assistência social e espaços de trabalho. O texto se referencia no conceito de resiliência e em trabalhos sobre deficiência intelectual.

Palavras-chave: Jovens; deficiência intelectual; acompanhamento; transição escola-vida adulta

Abstract

This article discusses data regarding the implementation of a program by specialized educators from a rehabilitation center and two school units. The program supports the transition from school to adult life and it is aimed at young people with intellectual disabilities. Moreover, the text indicates the importance of monitoring and making accessible material available to young people who are in this moment of transition. Nevertheless, the work highlights the limits of research in addressing family and community contexts, as well as the challenges present in the articulation with health services, social assistance and work spaces. The text refers to the concept of resilience and works on Intellectual Disability.

Keywords: Youth - Intellectual Disability - Assistance - Transition from school to adult life

Para os jovens com deficiência intelectual (DI), o programa Transição da Escola para a Vida Adulta (TEVA) é uma etapa decisiva, que lhes permite o acesso a um percurso de vida ativa após a escolarização. Uma transição planejada e equilibrada, que respeita as características dos jovens e dos contextos nos quais eles se encontram¹, que associa elementos essenciais como responsabilidade compartilhada, qualidade das relações jovens-profissionais e que também disponibiliza um suporte adequado para este período de transição (JULIEN-GAUTHIER; RUEL; MOREAU; MARTIN-ROY, 2016). Para orientar os jovens com deficiência intelectual e seu entorno no processo de transição, foi criado o *Mapa itinerário para uma vida adulta: a caminho do meu futuro!*, que passaremos a denominar como Mapa itinerário². O Mapa propõe uma abordagem estruturada e oferece material acessível *on line*, que orienta os jovens na apropriação de seu processo de transição e possibilita o seu acompanhamento na realização deste importante desafio (RUEL; SABOURIN; MOREAU; LEBOUX; JULIEN-GAUTHIER, 2012).

As pessoas que convivem com o jovem são convidadas a participar ativamente da elaboração e implementação do plano de transição, de modo que este apoio facilite o processo de realização de seus objetivos pessoais e profissionais em um período da vida que costuma ser crítico para muitos sujeitos. O plano tem como objetivo, ainda, funcionar como um fator de mediação para o futuro. Para os jovens com DI, o sucesso desta etapa da vida se concretiza por uma participação social otimizada segundo o ponto de vista do jovem. Uma participação que contribua para o seu bem-estar e para o exercício de papéis sociais valorizados na sua família e na comunidade. Isto pode estar relacionado à continuação de uma formação após a escola secundária, à obtenção de um emprego de horário integral ou parcial (remunerado ou não), ao trabalho voluntário, à realização de atividades de lazer que correspondam a seus gostos e interesses, a ter amigos, a utilizar os recursos comunitários ou exercer a sua cidadania no coletivo onde se encontra inserido (JULIEN-GAUTHIER et. al., 2016).

A partir dessas considerações, uma pesquisa-ação foi realizada visando analisar a implementação da abordagem proposta pelo Mapa itinerário junto a jovens com DI por educadores especializados de um centro de readaptação e de duas unidades escolares. Essa pesquisa teve como objetivos: 1-Implantar o programa de forma individual, envolvendo sete jovens (18-21 anos); 2-Desenvolver o programa em pequenos grupos, compondo dois grupos de cinco jovens com DI (16-20 anos) em duas escolas secundárias³; 3-Documentar a implantação do programa junto a nove educadores especializados que acompanhavam esses jovens e seu contexto.

Os resultados apresentados neste artigo focalizam a perspectiva dos educadores especializados sobre a utilização do Mapa itinerário e de sua contribuição no apoio oferecido aos jovens durante o período de transição da escola para a vida adulta.

Referencial teórico: a Resiliência e Deficiência Intelectual

O quadro teórico da resiliência é utilizado neste estudo em função dos laços existentes entre a participação social e a resiliência (ROUILLARD-RIVARD, 2016). Na deficiência

intelectual, a resiliência consiste em apresentar o melhor desenvolvimento possível diante das adversidades específicas que surgem na trajetória de vida, com o objetivo de vislumbrar o bem-estar e uma participação social otimizada (JOURDAN-IONESCU; JULIEN-GAUTHIER, 2011). Embora reconheçamos os riscos ou as dificuldades existentes, a resiliência é construída sobre a perspectiva do positivo, sobre *o que funciona*, sobre a convicção de que soluções podem ser encontradas e colocadas em prática para superar as situações desafiadoras (IONESCU, 2018).

Na ocasião da transição da escola para a vida adulta, os jovens com DI são confrontados a situações de adversidade que podem comprometer o resultado desta etapa importante de sua vida (JULIEN-GAUTHIER et al., 2018). Em razão da complexidade do processo de transição e da importância dos desafios individuais, familiares e dos meios, uma intervenção ecossistêmica pautada na resiliência deve ser privilegiada (JOURDAN-IONESCU, 2001). Como uma estratégia de *resiliência assistida*, o processo de transição é fundado na valorização e no desenvolvimento das potencialidades dos jovens, tem uma natureza preventiva e busca criar um verdadeiro acompanhamento⁴. Nesse sentido, convém identificar inicialmente com o aluno e com o seu entorno a presença de fatores de risco e de proteção individuais, familiares ou dos contextos. Estratégias de intervenção são elaboradas em seguida a fim de diminuir o impacto dos fatores de risco e consolidar os elementos de proteção (JOURDAN-IONESCU, 2017). O Quadro 1, inspirado nos trabalhos de Martin Roy (2019), indica os fatores de risco e os fatores de proteção presentes no momento da transição para a vida adulta.

Quadro 1: Fatores de risco e de proteção e estratégias de intervenção para favorecer a transição para a vida adulta (inspirado em Martin-Roy (2019))

Fatores de risco	Fatores de proteção
Individuais	Individuais
Características da deficiência intelectual (exp.: lentidão na aprendizagem, dificuldades de comunicação, tendência à aceitação).	Desenvolvimento de habilidades pessoais, sociais e laborais que visam reafirmar suas escolhas.
Características pessoais do aluno (exp.: baixa autoestima).	Motivação, autonomia e comprometimento em estágios de trabalho.
Habilidades pouco desenvolvidas (Comunicação, autonomia, habilidades relacionais, etc.).	
Falta de apropriação de seu processo de transição.	
Poucos conhecimentos dos recursos da comunidade	
Familiares	Familiares
Falta de informação sobre o processo de transição.	Crenças no potencial (expectativas positivas e realistas dos pais)
Esgotamento dos pais, ausência de apoio fora da família central.	Oportunidades para assumir responsabilidades em casa.
Isolamento da família.	Apoio e encorajamento dos pais

Pais ou profissionais fazem as escolhas pelo jovem.	Apoio e informações disponibilizadas aos pais.
Superproteção dos pais.	Valores familiares democráticos.
Ambientais	Ambientais
Possibilidades limitadas de participação comunitária.	Acesso a atividades de desenvolvimento vocacional (como estágios de trabalho no ambiente escolar e externamente).
Possibilidades limitadas de integração ao trabalho (durante a escolarização).	Crença no potencial dos jovens
Preparação do Plano de intervenção na ausência do jovem.	Planejamento individualizado e participativo da transição.
Falta de adaptação do Plano de intervenção.	Desenvolvimento da rede de apoio social.
Falta de crença no potencial dos jovens.	Colaboração entre os atores escolares e comunidade
Divergências de pontos de vista entre os atores (jovens, pais, educadores, professores).	Reconhecimento dos desafios do processo de transição e da importância deste período.
Falta de colaboração entre os interventores.	Iniciativas inovadoras nos meios escolares ou nos centros de readaptação e programas específicos.
Distanciamento geográfico, isolamento.	Estratégias para suscitar e favorecer a participação dos jovens e de sua família
Serviços de apoio deficitários, inapropriados ou pouco acessíveis	

A figura 1, por sua vez, ilustra as estratégias de intervenção a serem privilegiadas para a realização desta etapa, tão importante para os jovens com DI e suas famílias (MARTIN ROY, 2019). Em uma perspectiva de resiliência, os riscos, dificuldades ou adversidades identificadas no momento da transição para a vida adulta são concebidos como desafios (IONESCU; JOURDAN-IONESCU, 2016).

Figura 1: Estratégias de intervenção a serem privilegiadas para favorecer o processo de transição para a vida adulta por jovens com DI (MARTIN-ROY, 2019)

Metodologia da pesquisa

Participantes

O estudo foi realizado com a participação de sete educadores especializados de um centro de readaptação e dois educadores especializados de duas escolas. Cada um dos educadores do centro de readaptação experimentou o Mapa itinerário junto de um jovem com DI considerada de leve a média, na faixa etária de 18 a 21 anos. Os educadores do contexto escolar experimentaram o Mapa itinerário junto a um grupo de cinco jovens, entre 16 e 20 anos que apresentavam uma DI e frequentavam uma sala de aula de adaptação escolar em uma escola secundária. O programa foi, portanto, experimentado junto a um total de 17 jovens em fase de transição da escola para a vida adulta. Ressaltamos, nesse sentido, que durante os 18 meses nos quais foi realizada a experimentação ocorreram alterações dos profissionais envolvidos, dentre as quais mudança dos educadores especializados do centro de readaptação. Devido a estas modificações, vários educadores especializados participaram da experimentação do Mapa itinerário de forma parcial, mas dois educadores especializados do meio escolar estiveram presentes durante toda a pesquisa. Todos os jovens tinham de 16 a 21 anos no início do estudo e frequentavam o meio escolar por meio do programa de Formação preparatória para o trabalho⁵. Esses jovens eram escolarizados em uma sala de aula de adaptação escolar situada em uma escola secundária comum.

Tipo de estudo

A pesquisa pode ser considerada um estudo qualitativo experimental, do tipo pesquisa-ação (GUAY; PRUD' HOMME, 2011), que vislumbra a experimentação de um programa de transição inovador junto a jovens com DI. A parte abordada no artigo se refere ao eixo descritivo e qualitativo da pesquisa, desenvolvida junto a educadores especializados que aplicavam o programa com os jovens com deficiência intelectual. Neste domínio, a metodologia qualitativa permite orientar os trabalhos no sentido de favorecer a emergência ou a descrição de estratégias de intervenção ao invés de direcioná-los para a confirmação de hipóteses (PETITPIERRE; MARTINI-WILLEMIN, 2014). Os resultados permitiram descrever a aplicação do programa junto aos 17 jovens com DI, principalmente no que concerne a sua viabilidade e a sua aceitação segundo o ponto de vista dos educadores especializados.

O programa Mapa itinerário para a vida adulta. A caminho de meu futuro!

Este programa vocacional encontra-se disponível em um site da internet e foi concebido como um guia para acompanhar jovens que vivenciam limitações (Transtornos de aprendizagem, Transtorno do espectro autista, Distúrbio do desenvolvimento da linguagem, deficiência intelectual, dentre outros quadros), em direção à sua vida adulta e após a escola

secundária (RUEL et. al., 2012). Trata-se de um processo flexível, que se apoia na colaboração das pessoas que atuam junto ao jovem na sua transição para a vida adulta.

A transição para a vida adulta é uma etapa crucial que influencia o futuro dos jovens com DI. Neste período, o jovem adulto experimenta transformações em diversos níveis de sua vida. Neste quesito, o Mapa itinerário para a vida adulta é um referencial que coloca o jovem adulto com DI no centro de seu percurso e como um protagonista de sua caminhada. O material tem como objetivo propiciar um acompanhamento completo e amplo dos jovens na sua transição para a idade adulta. Nesse sentido, a indicação é que o programa de transição se inicie a partir dos 14 anos e seja aplicado individualmente ou em pequeno grupo. O Mapa itinerário para a vida adulta pretende ser, assim, um programa completo no qual o jovem adulto, seus pais, professores e os profissionais que o acompanham possam encontrar ideias, sugestões de atividades, referências, sites e outros recursos a fim de favorecer a passagem da adolescência para a vida adulta.

O programa é apresentado de maneira convivial e clara para que o jovem possa se inserir mais facilmente. *No caminho para o meu futuro* é a primeira seção apresentada (figura 2) e pretende transmitir informações sobre o Mapa itinerário. O texto explica os fatores que motivaram a sua elaboração e a maneira como o jovem poderá utilizá-la. Para tanto, o Mapa itinerário foi formulado visando a acessibilidade e a utilização do Guia de redação por uma informação acessível (RUEL; KASSI; MOREAU; MBIDA-MBALLA, 2011) permitiu concebê-lo de modo a favorecer o acesso de todos, independentemente de seu grau de letramento.

O Mapa itinerário é apresentado aos jovens explicando que o programa tem o objetivo de acompanhá-lo no percurso que o conduzirá para a vida adulta. Essa transição é explicada de forma a ressaltar a importância de uma boa preparação desta etapa, o que lhe permitirá fazer escolhas de futuro e se adaptar às mudanças que ele viverá. Também é relatado que este programa foi desenvolvido para todos os jovens, dentre os quais aqueles que têm desafios específicos a vencer devido a uma deficiência. Sugere-se aos jovens, realizar as atividades do programa da sua maneira e exercer um papel ativo em sua realização para poder apropriar-se de seu futuro. O jovem é o principal responsável pelo seu futuro e ele não está só em seu caminho, pois os pais e as outras pessoas que o acompanham na sua trajetória também têm acesso às suas informações.

Figura 2: A caminho de meu futuro

Preparando juntos a entrada na vida adulta, o jovem e seu entorno podem desfrutar melhor desta transição

Descrição do programa

O material que compõe o Mapa itinerário está dividido em cinco dimensões da vida do jovem, dimensões essas que serão utilizadas em todo o seu percurso. A figura 3 ilustra estas cinco dimensões: Minha pessoa, Meus estudos/Meu trabalho, Minha rede, Minha casa e Minha comunidade.

Figura 3. Dimensões do programa de transição do jovem

Em cada uma das dimensões, a informação proposta ao jovem e ao seu entorno é classificada em cinco etapas: 1-Eu desejo; 2-Eu exploro; 3-Eu planejo; 4-Eu realizo; 5-Eu me reajusto. Além disso, o programa compreende as abas *fichas*, *quadros* e *ferramentas*, que oferecem diversos documentos destinados aos jovens assim como ao seu entorno, a fim de lhe oferecer informações suplementares ao longo de seu percurso. Para cada dimensão e etapa, o jovem é convidado a criar um material e a preencher as seções, acrescentando o que realizar em sua Caderneta de rota. Essa caderneta reflete o seu processo de transição e as atividades que ele realiza em sua trajetória para a vida adulta e visa contribuir com o aluno para uma maior apropriação de seu caminhar. A título de exemplo, compartilhamos uma amostra do conteúdo da dimensão *Minha pessoa*. Esta dimensão propõe um material para auxiliar o jovem a se questionar sobre si mesmo e a explorar diferentes aspectos de sua personalidade. O jovem é chamado a identificar o que ele deseja ser, a explorar e a planejar os meios de que necessita para alcançar essa realização, desenvolver as atividades previstas e, na sequência, avaliar os resultados de suas ações, fazendo os reajustes necessários (modificando os objetivos inicialmente traçados ou os meios para alcançá-los, por exemplo).

Etapa 1: Eu desejo

Esta etapa visa nomear os desejos, aquilo que o jovem almeja para si e como ele se vê no futuro. Ele é convidado a criar um quadro no qual ele colocará imagens, fotos e desenhos que representem seus anseios para o futuro. Para os jovens com DI, a importância das referências visuais é reconhecida, tanto na aprendizagem de tarefas, quanto no planejamento de suas ações (JULIEN-GAUTHIER; RUEL MOREAU; MARTIN ROY, 2016). O programa Mapa itinerário propõe a criação de numerosos quadros nos quais o jovem possa inscrever suas ideias, seus interesses e suas aspirações. Esses quadros facilitam não apenas a apropriação de seu processo, mas o ajudam a compartilhar as suas descobertas, suas forças, suas aspirações e suas metas com seus pais, pares ou com as pessoas que o ajudam, notadamente o educador especializado que coordena os encontros de implantação do programa. A figura 4 ilustra um quadro utilizado nesta etapa no qual o jovem insere seus desejos, seus interesses ou suas aspirações.

Figura 4: Quadro Minha pessoa - Primeira etapa: Eu desejo.

Minha pessoa		Tema-Meu sonho	Data em que eu registro este desejo
Minha pessoa		Eu gostaria...

Eu gostaria...
	Eu gostaria...	

Etapa 2: Eu exploro

Esta etapa tem como objetivo auxiliar o jovem a identificar qual caminho deve percorrer para realizar seus desejos. Trata-se de um questionamento sobre o que ele ama, sua situação de bem-estar, sua saúde, seus interesses, suas capacidades, dentre outras. Trata-se do momento no qual ele pode se conhecer melhor. Esta seção compreende uma coletânea de mais de 100 itens que visam ajudá-lo a se conhecer melhor, a identificar suas qualidades, seus pontos fortes ou suas competências. Em uma perspectiva de resiliência, a intervenção denominada *resiliência assistida*, como apresentada anteriormente, fundamenta-se na valorização e no desenvolvimento do potencial da pessoa (IONESCU, 2018), daí a importância da identificação dos aspectos que favorecem o jovem, identificação essa realizada com seus pares e pessoas que o acompanham no seu processo de transição.

Nessa etapa, diferentes fichas e quadros são disponibilizados para auxiliar o jovem a explorar dimensões de seu percurso de transição. Elas compreendem a ficha: *Eu exploro meus gostos e meus interesses*, que se refere às preferências do jovem quanto às disciplinas

escolares, seus passatempos, esportes, atividades artísticas, lazer, *sites*, temas de discussão de sua preferência e atividades que o envolvam. As mudanças do corpo durante a adolescência também são abordadas em fichas explicativas e quadros que tratam da puberdade, acne, vida afetiva, amorosa e sexual, atividade física, tatuagem, saúde mental, violência nas relações, dentre outros temas.

Uma seção compreende fichas de atividade para ajudar o jovem a se afirmar e desenvolver sua autonomia. A ficha *Apoio à tomada de decisão* é um exemplo dessa parte. Essa ficha, a exemplo do conjunto do material do Mapa itinerário, pode ser modificada segundo as características do jovem, sua situação escolar ou social e seu contexto de vida. Outras fichas de atividade têm o objetivo de ajudar o jovem a se afirmar, como no caso da ficha: *Eu exploro minha capacidade de dar minha opinião e fazer escolhas*, o que lhe permite identificar as situações (em casa, na escola, nos momentos de lazer com os amigos, etc.) nas quais ele exprime sua opinião ou faz suas escolhas. Com o apoio de sua família e dos interventores, o jovem pode identificar as pessoas com as quais ele tem facilidade para se exprimir ou não, e identificar as mudanças que ele deseja realizar no plano da afirmação de si e do exercício de realizar escolhas.

Esta etapa compreende, ainda, informações concernentes à autodeterminação do jovem e do exercício de seus direitos e responsabilidades no meio familiar, escolar ou comunitário. No que diz respeito às responsabilidades dos jovens no plano familiar, é reconhecido que os pais apoiam o desenvolvimento da autonomia de seu filho, permitindo-lhe assumir responsabilidades em casa (MILL; MAYES; MCCONNELL, 2009). Além disso, os jovens que assumem responsabilidades familiares ou domésticas têm mais chances de conseguir um emprego no término da escolarização (CARTER et al. 2011; MARTIN-ROY, 2019; WEHMAN et al., 2015).

Etapa 3: Eu planejo

Nesta fase, o jovem é convidado a preparar seu plano de transição. Trata-se de um processo de reflexão centrado no seu futuro, elaborado alguns anos antes do fim de sua escolarização, que inclui objetivos relativos a diferentes dimensões da sua vida (GOUPIL; TASSÉ; DORÉ, 2000). Trata-se de um encontro do qual o jovem participa com seus pais e com os interventores escolares ou sociais, e que tem como finalidade auxiliá-lo a planejar o que deve ser feito para realizar seus desejos. Nesta etapa, o processo do plano de transição é explicado pelo educador de forma detalhada. Para preparar este encontro, o jovem é encorajado a escrever os objetivos que ele deseja atingir, os meios para fazê-lo, assim como as pessoas que poderiam ajudá-lo. A figura 5 ilustra um quadro que o aluno pode utilizar para preparar o plano de transição. É sugerido ao jovem preencher este quadro acompanhado de uma ou várias pessoas de confiança, bem como compartilhá-lo com quem possa ajudá-lo em seu processo de transição para a vida adulta.

Figura 5: Quadro de preparação do plano de transição

Daqui a um ano eu quero... Minha pessoa	Os meios que eu quero utilizar para conseguir isto	As pessoas que podem me ajudar

O plano de transição varia segundo os desejos e as aspirações do jovem em relação à sua idade e ao processo de desenvolvimento do seu percurso escolar. O estudo de Martin-Roy (2019), realizado com nove jovens de 18 a 20 anos, que frequentavam um ambiente escolar, mostra que estes sujeitos participavam de atividades diversificadas, como: estágios de trabalho dentro e fora da escola, empregos de verão, atividades de voluntariado, atividades extraescolares e outras ações organizadas na comunidade. As metas e as prioridades evoluíam no decorrer de seu percurso.

O plano de transição é previsto, primeiramente, por uma pessoa do entorno do jovem, como, por exemplo, um educador especializado do meio escolar. O jovem compartilha seu quadro com pessoas que possam ajudá-lo a realizar seus desejos e a conquistar os objetivos que almeja alcançar no ano que se inicia. Os participantes examinam com ele os melhores meios para chegar ao seu objetivo e o ajudam a estabelecer um cronograma. Desse modo, todos participam da identificação de quem pode contribuir para que o jovem atinja suas metas, o que demanda a aplicação de bons meios. Por fim, é estabelecida uma data para a revisão do plano de transição.

Etapa 4: Eu realizo!

Nesta etapa, o jovem é convidado a agir, isto quer dizer que ele deve se comprometer em realizar aquilo que concordou em fazer por ocasião do encontro para a elaboração do plano de intervenção. A partir do calendário de ações, ele pode rever as metas previstas e utilizar os meios escolhidos para a sua concretização, segundo as etapas planejadas. A Figura 6 ilustra um extrato do *calendário de ações*, um quadro que pode ajudar o jovem a prosseguir na busca pelas suas metas de transição. O jovem deve, também, interagir com os adultos que o ajudam e que se responsabilizaram em acompanhá-lo de diferentes formas. Desse modo, um educador especializado pode auxiliar o jovem a encontrar um trabalho no período das férias de verão ou ajudá-lo a se preparar para uma entrevista de admissão.

Figura 6: Extrato da ficha *Calendário de ações* para a dimensão *Minha pessoa*

Dimensão Minha pessoa	Prioridade	Os meios que eu tracei para atingir o que eu escolhi	O planejamento	Eu fiz
Eu escrevo a meta a atingir		Eu escrevo os meios	Eu escrevo as datas previstas para atingir a meta	Data

Etapa 5: Eu me reajusto

Última etapa de cada uma das dimensões do processo de transição, dentre as quais citamos a dimensão *Minha pessoa*, essa fase constitui um momento de pausa para rever e avaliar o caminho percorrido. O jovem faz um balanço do percurso de um ano e retoma o que estava previsto em seu plano de transição, verificando o que ele realizou em seu *calendário de ações*. O jovem é levado a se questionar sobre o que funcionou bem e o que foi mais desafiador durante o processo, e a refletir sobre as possibilidades que lhe foram oferecidas: eu mantive os mesmos desejos, os mesmos objetivos? Tenho novas prioridades na minha vida? Essas perguntas permitem que ele se reajuste conforme os aspectos levantados. A ficha *Minha avaliação* (imagem 7) fornece ao jovem referências visuais para sustentar essas reflexões. A cada ano, o jovem retoma as cinco etapas para cada uma das dimensões do Mapa itinerário, contidas em seu plano de intervenção. Nesse momento, ele revê os objetivos, os meios e as datas definidas e faz escolhas levando em conta suas reflexões. Ele pode fazer essas considerações com pessoas de sua confiança, que fazem parte da sua equipe de transição e que o acompanham em seu percurso.

Figura 7: Extrato da ficha *Minha avaliação* para a dimensão *Minha pessoa*

Dimensão Minha pessoa	Prioridade	O que eu queria alcançar	Eu alcancei	O que foi bom	O que não foi tão bom	Eu me readapto
Eu escrevo meu objetivo

No decorrer de sua trajetória para a vida adulta, o jovem pode rever, a qualquer momento o conteúdo das etapas realizadas e fazer modificações em função de suas descobertas ou de mudanças relativas a seus interesses, metas ou recursos disponíveis para a realização de suas aspirações. As trocas com seus pais sobre os seus anseios de futuro e a definição de atividades que permitam atingir os seus objetivos, representam oportunidades de questionar ou confirmar as suas escolhas. Do mesmo modo, os encontros realizados com os interventores

individualmente ou em pequenos grupos contribuem para ampliar os horizontes e ajudá-lo a se apropriar do processo de transição para a vida adulta.

As outras quatro dimensões do programa Mapa itinerário (*Meus estudos-Meu trabalho, Minha rede, Minha casa e Minha comunidade*) compreendem etapas similares àquelas propostas na dimensão *Minha pessoa*. Elas incluem, também, as abas fichas, quadros e ferramentas que oferecem diversos documentos destinados aos jovens e ao seu entorno a fim de lhe oferecer informações suplementares ao longo de seu percurso.

Desenvolvimento da pesquisa

Por ocasião da implantação do programa, a pesquisadora responsável coordenou um primeiro encontro da equipe com os educadores do centro de readaptação que aceitaram participar do projeto de pesquisa. Os educadores receberam uma formação sobre os desafios e apostas presentes na transição da escola para a vida adulta no caso dos jovens com deficiência intelectual. Essa formação foi realizada por uma agente de integração socialmente reconhecida. Na sequência, o programa *Mapa itinerário para uma vida adulta: a caminho do meu futuro!* foi apresentado ao grupo, seguido de uma discussão sobre sua experimentação no âmbito dos serviços de readaptação disponibilizados a esses jovens. Três outros encontros de equipe foram realizados com os interventores especializados do centro de readaptação e da escola⁶, sendo feito um intervalo de quatro a seis meses entre os encontros. Esses momentos tinham como objetivo conhecer seus pontos de vista em relação ao Mapa itinerário, notadamente sua viabilidade e aceitabilidade, bem como a finalidade de documentar sua implantação em cada contexto. Alguns encontros individuais também ocorreram com os educadores dos dois espaços ao final da pesquisa, a fim de rever o processo de experimentação do Mapa itinerário e de acolher seus comentários e sugestões sobre a implantação do programa junto aos jovens com DI e seu entorno. Todos os encontros realizados individualmente e em grupo foram gravados e transcritos integralmente na sequência.

Os dados foram analisados segundo o método de análise por questionamento analítico. Assim, a questão da pesquisa foi inicialmente formulada operacionalizando o objetivo da pesquisa: documentar a experimentação do material que compõe o Mapa itinerário a fim de analisar sua viabilidade e aceitação, segundo a visão dos educadores especializados que aplicam o programa. Outras questões em relação ao quadro teórico surgiram, notadamente no que diz respeito à acessibilidade do material para os jovens com DI e seu entorno. Para questões mais específicas, o objetivo foi detalhado na perspectiva de um esquema interpretativo (como, por exemplo: o Mapa itinerário favorece a articulação entre os educadores e os pais?). As informações recolhidas foram submetidas a um plano interpretativo com o objetivo de fomentar novas indagações. Progressivamente, as respostas foram sendo dadas sob a forma de constatações, propostas ou novas questões de pesquisa, permitindo lançar um olhar intersetorial em direção ao programa e propor seu aperfeiçoamento.

Resultados

Apreciação geral

Os resultados da experimentação do Mapa itinerário, segundo o ponto de vista dos educadores especializados que atuam em centros de readaptação e em contexto escolar, foram apresentados em relação a cada uma das dimensões. De forma geral, os educadores especializados consideraram positiva a facilidade de aplicação do programa, a partir de um *site* da internet de livre acesso e com um acervo de material apresentado ao mesmo tempo em formato pdf e doc., o que permitia modificações. A pertinência das atividades propostas e a diversidade do material disponível no Mapa itinerário foram positivamente sublinhados por todos os participantes. Da mesma forma, a presença de vários *links* para cada uma das dimensões, permitindo o acesso às informações complementares disponíveis na internet, foi útil para a maioria deles. Os profissionais também indicaram que, apesar da grande diversidade de características apresentadas pelos jovens que eles acompanhavam, o conjunto do material do Mapa itinerário foi de grande interesse para os sujeitos que apresentavam dificuldade e para seus interventores.

Os participantes mencionaram, ainda, a pertinência do material destinado ao entorno (pais, interventores ou empregadores) quanto ao papel que eles deveriam assumir com os jovens. Todavia, na ocasião da experimentação do Mapa itinerário eles perceberam que apesar da informação transmitida, nenhum pai, empregador ou outro interventor utilizou o material que se encontrava à sua disposição e isso ocorreu por diversas razões: falta de tempo ou recursos, esgotamento dos pais, acesso limitado a um computador, dentre outros fatores.

Os participantes se pronunciaram, ainda, sobre a pertinência de um conteúdo que pudesse ser endereçado diretamente ao jovem, visando responsabilizá-lo em relação ao seu processo de transição, bem como incentivá-lo a estabelecer vínculos com pessoas de sua confiança. Segundo a maioria dos participantes, o conteúdo endereçado aos jovens com deficiência deve ser simplificado para facilitar o acesso daqueles que apresentam limitações cognitivas ou deficiência intelectual. Educadores do centro de readaptação mencionaram que o tempo gasto para ajuste do material, reduz as horas disponíveis para o apoio ao jovem e à sua família, o que constitui um obstáculo para a implantação do programa.

No ambiente escolar, o material contido no programa Mapa itinerário foi adaptado com a contribuição dos jovens com DI, de modo a torná-lo mais acessível. Nos encontros grupais, a formulação de algumas frases foi simplificada, assim como as normas ou exercícios desenvolvidos para a aplicação do programa. Alguns educadores do centro de readaptação mencionaram o desejo de integrarem as sessões de grupo no ambiente escolar, das quais participavam alguns jovens que eles acompanhavam. Seus colegas do meio escolar se mostraram abertos para acolher um educador do centro de readaptação e relataram que a presença dessa pessoa lhes permitiria conhecer melhor o jovem, sua família e seu contexto de vida. Eles assinalaram, entretanto, que embora este modelo de ação possa ser favorável à

educação dos jovens, acaba trazendo muitos desafios para a organização e planejamento dos encontros.

Os educadores disseram ter apresentado o Mapa itinerário aos jovens de forma verbal, investindo na sua compreensão e disponibilizando os mesmos documentos impressos e adaptados, os quais eles podiam personalizar. O Mapa itinerário foi bem aceito por todos os jovens e vários deles manifestaram seu entusiasmo em trabalhar a partir de seus interesses e desenvolver projetos que chamavam a sua atenção. Na ocasião da implantação do programa, os educadores do centro de readaptação ofereciam um acompanhamento individualizado aos jovens no ambiente familiar ou em uma sala do próprio centro. Os educadores do meio escolar propunham aos jovens encontros individuais e esses participavam de encontros semanais em pequenos grupos, compostos por cinco jovens. Segundo os educadores, embora os encontros individuais fossem necessários em determinados momentos com alguns jovens, os encontros grupais permitiam desenvolver várias habilidades essenciais à vida adulta, notadamente as habilidades de comunicação e interação social. Além disso, os educadores relataram que esses encontros eram relevantes pelo fato de cada jovem poder expressar os desafios e conversar com seus pares e interventores. Na sua compreensão, o trabalho a ser realizado pelos jovens com DI no futuro deve ser desenvolvido em dupla ou em grupo na maior parte do tempo, pois as aprendizagens nessa modalidade são ainda mais favoráveis ao futuro e o material do Mapa itinerário funciona bem no contexto.

A dimensão Minha pessoa

A dimensão *Minha pessoa*, primeira etapa do Mapa itinerário (figura 3), foi utilizada por todos os participantes da pesquisa. Eles destacaram que gostaram muito da variedade e pertinência do material específico desta dimensão, pois aborda as qualidades, gostos e interesses dos jovens, assim como seu estado de saúde, sua forma de tomar decisões, seus direitos e responsabilidades, dentre outros aspectos. Os participantes ressaltaram o interesse dos jovens de se comprometer em um processo de conhecimento pessoal e do seu potencial. Todavia, o conteúdo precisou passar por muitas adaptações. Assim, ressaltou-se que na seção onde o jovem explora suas qualidades, a lista das propostas é exaustiva e várias qualidades sugeridas são formuladas por meio de um vocabulário complexo, por vezes muito específico ou pouco familiar.

No meio escolar, os educadores especializados construíram com seus alunos uma lista simplificada de qualidades e recursos que os preparam para a transição para a vida adulta, tendo como ponto de partida a lista proposta no Mapa itinerário. Essa relação simplificada permitiu a seus alunos explorar aspectos de seu potencial, seus recursos e trocas sobre o tema com seus pares, bem como consolidar uma visão de si mesmo. Quanto aos educadores especializados, que atuam em centros de readaptação, eles mencionaram dificuldade na adaptação do material para as pessoas que acompanhavam em função do tempo disponível.

A experimentação do Mapa itinerário foi realizada em um ritmo mais lento do que fora previsto inicialmente. Vários educadores sugeriram um trabalho de parceria com os interventores do meio escolar, o que permitiria adaptar e enriquecer o material, bem como

disponibilizá-lo a todos os interventores que acompanham os jovens com uma DI em seu processo de transição para a vida adulta.

Na experimentação do Mapa itinerário, os educadores sublinharam a importância da etapa *Eu desejo*, a fim de ajudar os jovens a visualizar suas aspirações para o futuro. A maioria dos sujeitos, mesmo aqueles que se encontravam em etapa mais avançada do seu percurso escolar, sentiam dificuldades em se projetar no futuro ou expressavam aspirações fora da realidade. Diante disso, alguns educadores sugeriram o acréscimo de atividades concretas em verdadeiros locais de trabalho ou um contato direto com pessoas com DI envolvidas em sua comunidade a fim de ajudá-los a conceber e apropriar-se de suas perspectivas de futuro.

A etapa *Eu exploro* ressaltou a falta de informação dos jovens na identificação do caminho a ser percorrido para realizar seus projetos. De forma unânime, os educadores sublinharam a necessidade de começar a implantação do Mapa itinerário desde a sua entrada no ensino médio e também de suscitar o envolvimento do entorno do jovem, a fim de ajudá-lo a ultrapassar as adversidades inerentes ao processo de transição. Segundo a maioria deles, o fato do programa utilizar documentos facilmente acessíveis coloca o jovem no centro de seu processo de transição e o ajuda a assumir a responsabilidade das decisões e dos meios escolhidos para atingir seus objetivos. O Mapa itinerário pode ser considerado, assim, um programa de formação que contribuirá para a mudança de mentalidades diante da deficiência intelectual. Seguindo este projeto, cada organismo tem a responsabilidade de comunicar e transmitir uma informação compreensível para todos. Trata-se de uma condição essencial para a participação como cidadão e para a concretização de acesso aos direitos (RUEL; ALLAIRE, 2018).

A dimensão Meus estudos, meu trabalho

A dimensão *Meus estudos, meu trabalho* compreende duas partes das quais os resultados serão tratados separadamente. Na parte referente aos estudos, os aspectos relativos à sua continuidade após o secundário não foram utilizados pelos educadores do centro de readaptação. Segundo esses profissionais, mais da metade dos jovens que participaram da pesquisa demonstram graves dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Diante disso, os educadores trabalham com os jovens a instauração de meios compensatórios, valendo-se, por exemplo, de tarefas imagéticas para que eles tenham à sua disposição referências que possam ser úteis para a realização de suas atividades cotidianas ou suas tarefas de trabalho. Os jovens com DI têm acesso a programas para consolidar seus conhecimentos em leitura, escrita ou cálculo no final de seus estudos secundários. Os educadores do centro de readaptação mencionaram que eles os incentivavam a continuar suas aprendizagens sobretudo nas salas de aula de educação para adultos (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2017). Os educadores do meio escolar declararam encorajar as aprendizagens de leitura, escrita e cálculo dos jovens, oferecendo-lhes ajuda em sala de aula e, ainda, em sessões individuais de formação. Eles implementaram atividades de consolidação dos conhecimentos para incentivar a continuidade do seu percurso escolar.

A dimensão *Meu trabalho* tem por objeto a exploração das competências e interesses socioprofissionais dos jovens, assim como o desenvolvimento de suas habilidades de trabalho. Os educadores especializados discutiram sobre o interesse do material e dos instrumentos disponíveis no Mapa itinerário para guiar o processo de desenvolvimento vocacional dos jovens. Eles ressaltaram a complexibilidade dessa operação que demanda uma articulação com numerosos parceiros dos setores de educação, saúde, emprego e organismos comunitários. Todos os educadores lamentaram a falta de tempo para desenvolver vínculos colaborativos com os participantes no processo de formação para o trabalho e de inserção socioprofissional dos jovens com DI. Eles também abordaram a necessidade de haver profissionais especializados, notadamente na busca de ambientes potenciais de trabalho e na formação dos jovens em serviço. Os educadores dos dois meios indicaram que as aprendizagens são variadas (comunicação, habilidades sociais, conhecimentos técnicos, deslocamentos etc.), e que necessitavam de mais tempo para essa vivência. De acordo com seus depoimentos, a aplicação do programa Mapa itinerário deveria prosseguir após o fim dos estudos secundários e envolver a participação de interventores de diferentes setores que acompanham o jovem e sua família. Eles indicaram, nesse sentido, que a formação oferecida aos jovens com DI é raramente complementada após os estudos secundários e que a maioria deles precisariam avançar e consolidar seus conhecimentos e habilidades no âmbito da autonomia e do trabalho. A dimensão coletiva da inserção no mundo do trabalho é também um processo complexo e a precariedade de recursos para efetivar um bom acompanhamento a esses jovens foi mencionada tanto pelos profissionais do meio escolar, quanto dos centros de readaptação. A importância do meio familiar no processo de formação e no envolvimento dos jovens foi um aspecto citado pela maioria dos participantes, que lamentaram a falta de participação das famílias no período de experimentação do programa. Por fim, a novidade do material disponibilizado de forma eletrônica foi citada para explicar algumas resistências, assim como a complexidade do processo de transição que se soma às responsabilidades familiares.

A dimensão Minha rede

Todos os participantes da pesquisa reconheceram a relevância da rede de apoio social para os jovens com DI. Mais da metade dos educadores do centro de readaptação utilizaram o material abordado nesta seção para ajudar o jovem a desenvolver sua rede de apoio social. Eles destacaram o *Guia para aprender a fazer amigos*, do documento *Para ser um bom amigo*, assim como do exercício de reflexão denominado *O apoio social que eu ofereço*. Os participantes identificaram obstáculos para o desenvolvimento de laços sociais, principalmente os desafios que se apresentam ao jovem no plano da comunicação e das habilidades interpessoais, e dos comportamentos de superproteção provenientes do seu entorno.

Os educadores do contexto escolar também utilizaram um material desta seção do Mapa itinerário para o desenvolvimento das atividades em grupo. Eles mencionaram que esta forma de agir lhes permitiu contribuir para o desenvolvimento das habilidades de interação social

dos jovens, bem como das suas habilidades para fazer amigos e fortalecer seus laços de amizade. Os obstáculos encontrados por esses educadores se referem à tendência de alguns jovens a interagir mais com seus interventores do que com seus pares e, ainda, às dificuldades relacionadas à colaboração e organização com suas famílias. Vários deles mencionaram que a seção *Minha rede* seria especialmente interessante para os pais e interventores dos meios comunitários, em especial dos ambientes relacionados ao lazer.

A dimensão Minha casa

A dimensão *Minha casa* foi pouco explorada pelos educadores do centro de readaptação. Alguns deles mencionaram que o jovem que eles acompanhavam residia em uma família substituta e que parecia ser menos adequado investir neste aspecto de transição para a vida adulta. Outros fizeram referência à falta de tempo para investir no apoio ao jovem e à sua família. Para os educadores do meio escolar, a vida residencial era às vezes abordada com os jovens durante as atividades grupais. Vários deles sublinharam que o material desenvolvido para esta dimensão parecia interessante, destacando o quadro referente aos elementos da autonomia residencial, que permite que as habilidades dos jovens sejam valorizadas, assim como sua contribuição para a vida familiar. Alguns educadores mencionaram que a dimensão residencial era por vezes abordada, sobretudo pelos jovens mais autônomos, por ocasião da preparação do plano de transição do jovem em sintonia com seus pais.

A dimensão Minha comunidade

A dimensão *Minha comunidade* permite conhecer melhor os serviços oferecidos na comunidade à qual o jovem pertence, tanto no plano das atividades de lazer, quanto no que diz respeito às atividades comunitárias ou aos serviços prestados aos cidadãos. Essa dimensão contempla, também, o exercício de seus direitos e responsabilidades enquanto membro de uma comunidade. Vários educadores do centro de readaptação utilizaram o material do Mapa itinerário para acompanhar os jovens no processo de exploração dos recursos de seu meio, notadamente as atividades de formação voltadas para os adultos, as atividades de lazer e as atividades relacionadas à comunidade. Os educadores do contexto escolar indicaram o fato de incentivarem os jovens a participar das atividades extraclasse e explorar os recursos de seu meio. Eles gostaram, em especial, da lista das diferentes formas de agir para localizar a informação procurada em sua comunidade. Entretanto, reclamaram do número restrito de possibilidades de participação comunitária para os jovens com DI. Além disso, como a experimentação do Mapa itinerário foi realizada em uma região rural, havia poucos meios de transporte em comum à disposição dos jovens, e a maioria das atividades acessíveis eram oferecidas por organismos comunitários dedicados às pessoas que apresentavam dificuldades.

Discussão

Desde o início do processo, os resultados da experimentação do Mapa itinerário testemunharam a pertinência e o interesse deste programa segundo o ponto de vista dos educadores especializados que atuam junto aos jovens. Porém, como o Mapa itinerário foi desenvolvido para orientar os jovens que apresentam dificuldades, ele precisa de algumas adequações do conteúdo para ser mais acessível aos jovens com deficiência intelectual. Nessa perspectiva, os resultados de uma pesquisa-ação que reuniu idealizadores, pessoas com DI e seus acompanhantes, permitiram a elaboração de um material acessível e significativo para esse grupo, confirmando a validade de um processo de redação inclusiva (RUEL; MOREAU; KASSI; PRUD'HOMME, 2016). Uma dinâmica semelhante foi realizada pelos educadores do meio escolar no âmbito deste estudo. Eles desenvolveram uma adaptação do Mapa itinerário com os jovens com DI por meio de atividades desenvolvidas em pequenos grupos, verificando que o acesso aos documentos informativos fortalece a ação dos jovens com DI (RUEL; MOREAU; JULIEN-GAUTHIER; LECLAIR ARVISAIS; BARIL, 2018).

Os resultados deste estudo não permitiram documentar, entretanto, a apropriação do processo de transição pelos jovens com DI, o que se constituía como um dos principais objetivos do programa Mapa itinerário. Diante disso, os educadores exprimiram o seu desejo de que a implantação do programa junto ao entorno do jovem pudesse contribuir para uma mudança de mentalidades em relação aos jovens com DI. Os resultados da pesquisa de Martin Roy (2019) evidenciam que os pais reconhecem a competência dos interventores escolares como uma espécie de *mestres de obra* no processo de transição dos jovens para a vida adulta, estando a contribuição dos pais limitada à participação no plano de intervenção e no incentivo ao filho na realização de seus compromissos. Quanto aos jovens, eles não parecem se representar no processo da transição em seu conjunto e parecem pouco conscientes da importância desse período e dos conhecimentos a serem adquiridos para a realização de seus desejos. As aspirações das pessoas com DI são diferentes daquelas manifestadas por seus pais ou pelos interventores que as orientam (BOLAND et al., 2000). É importante auxiliá-los jovens com DI, então, a explorar as diferentes possibilidades e até mesmo confirmar suas escolhas. Este aspecto é importante para esses sujeitos devido à tendência de aceitação que caracteriza a deficiência intelectual (HÉROUX et al., 2011). Para ajudar os jovens a se exprimirem sobre temas que os preocupam e a se afirmarem, esses autores sugerem a adoção de uma atitude de consideração positiva, de confiança nas capacidades dos jovens e de reconhecimento de seu potencial. O jovem deve ter a convicção de que sua opinião é válida e importante. O material do Mapa itinerário, concebido para situar o jovem em primeiro plano, como ator principal de seu próprio caminhar, pode contribuir, assim, para a apropriação de seu processo de transição para a vida adulta.

Para os jovens com DI, o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e interação social é um aspecto essencial para o êxito da transição para a vida adulta (AGRAN; HUGHES, THOMA E SCOTT, 2016). Os pais e educadores estão conscientes da necessidade de desenvolver essas habilidades e, apesar do suporte que os jovens recebem, essas dificuldades persistem no início da vida adulta (MARTIN-ROY-2019; PICON 2009).

Para apoiar o desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação social, os grupos de fala (PICON, 2009) ou os grupos de educação para a cidadania (BEAUDOIN; RAYMOND, 2016), bem como as atividades em pequenos grupos, tais como aquelas criadas pelos educadores do meio escolar no âmbito deste estudo, são exemplos de atividades a serem favorecidas. Segundo Picon (2009), a presença de vários jovens permite a emergência de manifestações mais ricas do que o encontro individualizado, pois cada um pode se reconhecer a partir do discurso dos outros e confrontar sua opinião com aquelas de seus pares. A situação do grupo é, portanto, favorável à expressão e permite um movimento de afirmação de si e de diferenciação em relação ao outro.

A dimensão *Meu trabalho* tem por objeto a exploração de interesses profissionais dos jovens e o desenvolvimento de suas competências a fim de ter acesso às atividades que lhes convém no término da escolarização. Nessa perspectiva, o *inventário visual de interesses profissionais* (DUPONT; GINGRAS; TÉTREAU, 2010) auxilia os jovens a identificar seus interesses pelo trabalho e o *inventário das habilidades sócioprofissionais* (MARQUIS; DUFOUR; MORIN, DEVIN; BÉDARD, 2011) permite identificar seus pontos fortes e seus recursos, assim como as habilidades a serem desenvolvidas para aprimorar suas performances no trabalho e nas atividades cotidianas. Contudo, os jovens com DI aprendem no contexto e é no momento dos estágios nos ambientes de trabalho na coletividade que eles podem validar seus interesses (JULIEN-GAUTHIER et. al, 2016). No decorrer desses estágios de aprendizagem, os jovens desenvolvem as competências que lhes permitirão aceder a um trabalho ou desenvolver atividades produtivas em sua comunidade. A realização de estágios de trabalho como parte do percurso de formação preparatória para o emprego oferecida aos jovens com DI (JULIEN-GAUTHIER et al., 2016; Martin-Roy, 2019), constitui-se em um dos principais fatores que contribui para o seu sucesso profissional (WEHMAN; SIMA; KETCHUM; WEST, CHAN, LUECKING, 2015).

A valorização e o desenvolvimento do potencial dos jovens com DI os ajuda a superar as situações de adversidade e reforça a sua resiliência natural (IONESCU, 2018). Porém, o acompanhamento que lhes é oferecido nos contextos de readaptação e nos ambientes escolares deve lhes permitir estar no comando de seu futuro. Pelo fato do Mapa itinerário utilizar representações facilmente compreensíveis, esse material favorece a apropriação, pelo jovem, do processo de transição para a vida adulta. Assim, o *quadro dos elementos de autonomia residencial*, sublinhado pelos educadores especializados, permite ressaltar as habilidades dos jovens e sua contribuição com a vida familiar. Nessa perspectiva, o exercício de responsabilidades em casa é um elemento que favorece o acesso a uma vida ativa após a escolarização (WEHMAN et al., 2015). Por outro lado, os educadores abordaram pouco sobre o tipo de acompanhamento que eles ofereciam aos jovens a fim de facilitar a apropriação de seu processo e assegurar que eles estivessem de fato no comando de seu futuro. Segundo Martin-Roy (2019), a implantação de um modelo que apoie a participação e a liderança do jovem em seu percurso escolar, podendo chegar até a sua formação para a condução de seu plano de intervenção⁷, precisa de mudanças culturais e organizacionais significativas.

Diante das sugestões apresentadas pelos educadores especializados, foi proposta a realização de um trabalho de articulação e de colaboração entre os educadores do centro de readaptação e do meio escolar. Essa sugestão corresponde às recomendações provenientes da avaliação do acordo de complementaridade entre as redes escolares e sociais, embora esta última demore a se concretizar no campo do trabalho (TÉTREAULT; BEAUPRÉ; CARRIÈRE; FREEMAN; GASCON, 2010). Esses autores recomendam ampliar a presença de educadores do centro de readaptação na escola, pois trata-se do principal ambiente de convivência dos alunos após a experiência familiar. Além disso, os educadores conhecem bem os alunos e suas famílias, e eles possuem informações preciosas para acompanhá-los em sua trajetória. Quanto aos educadores do meio escolar, o fato dos mesmos conviverem com os alunos aproximadamente seis horas por dia acabam transformando-os em parceiros privilegiados de sua formação escolar e profissional.

Os educadores especializados também expressaram uma preocupação com o desenvolvimento da rede de apoio social dos jovens no término da escolarização. Em relação a isto, eles relataram a utilidade dos documentos incluídos na seção *Minha rede*, e se mostraram conscientes dos limites dos recursos presentes na comunidade onde o jovem se encontra inserido. Nas salas de adaptação escolar que eles frequentam durante oito ou nove anos, os jovens com DI constituem laços sólidos com seus pares e com os interventores escolares. Esse universo corre o risco de desmoronar ao final da escolarização e seus educadores se mostraram conscientes dos riscos existentes de isolamento, e até mesmo de exclusão social. Os resultados desse estudo evidenciaram que esses profissionais incentivam os jovens a participarem de atividades de lazer ou de ações extraclasse para o desenvolvimento de laços sociais. Segundo Tétreault, Beaupré, Boucher et al. (2012), a participação nas atividades de lazer permite aos jovens se conhecer, desabrochar e se comprometer em novas atividades. Nessa direção, o lazer os leva a viver experiências fora de seu círculo familiar, a desenvolver laços de amizade e a descobrir novos interesses que lhes são próprios. A participação nas atividades de lazer pode despertar, ainda, novos interesses e levá-los a explorar outras oportunidades de participação social em sua coletividade. Para tanto, a contribuição dos serviços municipais e dos espaços de lazer é necessária, a fim de favorecer a implantação de estruturas favoráveis à participação de todos os cidadãos. Os resultados deste estudo demonstram dificuldade de participação social por parte dos jovens com DI nas regiões rurais ou nas localidades distantes dos grandes centros urbanos. Por fim, a experimentação do Mapa itinerário permitiu documentar a aceitabilidade e a viabilidade deste programa para guiar os jovens e favorecer o êxito da transição para a vida adulta.

Conclusão

Essa pesquisa participativa teve como objetivo experimentar o Mapa itinerário para a vida adulta – um programa de apoio à transição destinada aos jovens que apresentam limitações. O programa foi experimentado por nove educadores especializados que atuam no

centro de readaptação e no contexto escolar com jovens com deficiência intelectual. Os resultados confirmaram a pertinência e a utilidade do Mapa itinerário no acompanhamento desses sujeitos, especialmente para ajudá-los a se apropriar de seu processo de transição e atingir seus objetivos de vida ativa. Todavia, a pesquisa não permitiu, por diversas razões, explorar o programa no contexto dos jovens, particularmente na sua família. A articulação e a colaboração com os serviços de saúde e os serviços sociais, as organizações comunitárias, o ambiente do emprego, etc, foram pouco desenvolvidos, sobretudo pela falta de recursos dentro do meio escolar para iniciar e consolidar estas colaborações.

Os resultados confirmaram a importância de disponibilizar aos jovens com DI documentos com informações acessíveis, que trabalhem com referências visuais para ajudá-los a compreender e participar de forma otimizada da construção de seu futuro. Para tanto, algumas modificações precisaram ser agregadas à estrutura de apoio que lhes é disponibilizada, tendo como suporte um planejamento intersetorial que implique o conjunto dos atores envolvidos, a fim de lhes assegurar um acompanhamento que valorize seu potencial e os leve a exercer um papel relevante em seu processo de transição.

Notas

1. Os organismos, ministérios ou outras esferas implicadas no processo de transição da escola para a vida adulta dos alunos com deficiência intelectual no Quebec (Canadá) são: Ministério da Educação e do Ensino Superior (MEES), Ministério da Saúde e dos Serviços Sociais (MSSS), Ministério do Trabalho, do Emprego e da Solidariedade Social (MTESS), Ministério da Família (MFA), Ministério dos Transportes, da Mobilidade Sustentável e da Eletrificação dos Transportes (MTMDT), Agência das pessoas com deficiência do Quebec (OPHQ) e Sociedade Quebecense da deficiência intelectual, representando as pessoas com DI e suas famílias.
2. A expressão Mapa itinerário designa o programa: Mapa itinerário para a vida adulta: em marcha para meu futuro! (RUEL; SABOURIN; MOREAU; LEHOUX; JULIEN-GAUTHIER, 2012).
3. Este objetivo foi acrescentado tendo em vista uma demanda de participação apresentada por duas educadoras que atuavam no contexto escolar da região assistida pelo centro de readaptação.
4. A expressão *verdadeiro acompanhamento* sublinha o fato que os profissionais apoiam e acompanham o jovem neste processo, mas é ele que permanece *no comando* de seu processo de transição. Um verdadeiro acompanhamento facilita a utilização das competências dos jovens e sua utilização diante da adversidade, moldando a sua resiliência (IONESCU, 2011).
5. O percurso de Formação Preparatória para o Trabalho (FPT) se endereça aos alunos de 15 anos ou mais que não terminaram sua aprendizagem do francês e da matemática correspondente ao ensino fundamental. A formação compreende: 1) o desenvolvimento das competências escolares em disciplinas como o francês, a matemática, o inglês a autonomia e a participação social, etc.; 2) o desenvolvimento de competências e de atitudes profissionais a fim de que o aluno se torne um cidadão responsável e a formação prática; 3) o desenvolvimento das competências ligadas ao mercado de trabalho (preparação para o mercado de trabalho, sensibilização ao mundo do trabalho, estágios de trabalho). O programa de FPT fornece aos alunos a possibilidade de prosseguir sua escolaridade secundária em função de uma pedagogia adaptada, com a obtenção de um certificado oficial que testemunha uma formação qualificante (Certificado ministerial de FPT) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008).
6. As interventoras do meio escolar não participaram do encontro de formação por razões organizacionais e, também, porque as mesmas já tinham experimentado o programa há mais de um ano em seu meio.
7. O plano de intervenção, é um processo de planejamento do acompanhamento que visa favorecer as aprendizagens e a participação social do jovem com DI. Ele se refere a um processo de articulação e colaboração entre o jovem, seu entorno e os interventores que o apoiam. Trata-se de identificar as necessidades do jovem e os objetivos a serem alcançados, os meios de intervenção a privilegiar, o cronograma e a divisão das responsabilidades. O processo

compreende um encontro com o jovem no qual os pais são convidados e cujo resultado é relatado em um documento escrito (JULIEN-GAUTHIER, 2019).

Referências

- Agran, M., Hugues, C., Thoma, C. A., et Scott, L. A. (2016). Employment social skills : What skills are really valued? **Career Development and Transition for Exceptional Individuals**, 39(2), 111-120. doi: 10.1177/2165143414546741
- Beaudoin, R. & Raymond, É. (2016). S'éduquer ensemble à la citoyenneté : des principes d'intervention pour soutenir la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle. **Service social**, 62(2), 15-32.
- Boland, Daly, & Staines (2008). Methodological Issues in Inclusive Intellectual Disability Research: A Health Promotion Needs Assessment of People Attending Irish Disability Services. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, 21, 199–209.
- Carter, E. W., Austin, D., et Trainor, A. A. (2011). Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(4), 233-247.
- Dupont, P., Gingras, M., & Tétreau, B. (2010). **Inventaire visuel d'intérêts professionnels (IVIP): outil d'exploration de soi et du monde du travail**. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Goupil, G., Tassé, M.J., et Doré, R. (2000). **Démarche de plans de transition entre l'école et la vie adulte, rapport de recherche à l'intention des participants**. Montréal: UQAM, Département de psychologie.
- Gouvernement du Québec. (2016). **Bilan des orientations ministérielles en déficience intellectuelle et actions structurantes pour le programme-services en déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme**. Québec, QC : Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Gouvernement du Québec. (2017). **Vers une meilleure intégration des soins et des services pour les personnes ayant une déficience. Cadre de référence pour l'organisation des services en déficience physique, déficience intellectuelle et trouble du spectre de l'autisme**. Québec, QC : Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e édition) (p. 183-2011). Saint-Laurent (Québec) : Éditions du renouveau pédagogique.
- Héroux, J., Julien-Gauthier, F., et Morin, S. (2011). La tendance à l'acceptation et son impact sur l'intervention psychologique en déficience intellectuelle. **Revue québécoise de psychologie**, 32(1), 43-63.
- Ionescu, S. (2018). Résilience assistée et contexte culturel. Dans C. Jourdan-Ionescu, S.Ionescu, É. Kimessoukié-Omolomo, & F. Julien-Gauthier, **Résilience et culture, culture de la résilience** (p. 830-841). Québec: Livres en ligne du Cires. https://lel.cires.ulaval.ca/sites/lel/files/resilience_et_culture_culture_de_la_resilience_0.pdf
- Ionescu, S. (2011). **Traité de résilience assistée**. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jourdan-Ionescu, C. (2017). **La résilience assistée**. Formation offerte à l'Université Catholique d'Afrique Centrale (UCAC). Yaoundé, Cameroun.
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. **Revue québécoise de psychologie**, 22(1), 163-186.
- Jourdan-Ionescu, C. et Julien-Gauthier, F. (2011). **Clés de résilience en déficience intellectuelle**. In S. Ionescu (Éd.), *Traité de résilience assistée* (p. 283-325). Paris: Presses Universitaires de France.

- Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Ruel, J., & Martin-Roy, S. (juin 2018). **Expérimentation d'un modèle de planification de l'intervention de réadaptation basé sur la résilience assistée.** Communication présentée au 4ième congrès mondial sur la résilience: « Pratiques basées sur la résilience ». Marseille (France).
- Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S., & Ruel, J. (2018). **Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles.** Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités (p. 86-117). Québec: Livres en ligne du CRIRES. https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/julien-gauthier_desmarais_tetreault_2018.pdf
- Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Ruel, J., Moreau, A., et Rouillard-Rivard, D. (2016). La participation sociale de jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. **Revue internationale de communication et socialisation**, 3(2), 155-180.
- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A.C., & Martin-Roy, S. (2016). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. **Enfance en difficulté**, 4, 53-102.
- Marquis, D., Dufour, C., Morin, P., Devin, Y., & Bédard, N. (2011). **Inventaire des habiletés socio-professionnelles.** Québec : Groupe de Recherche et d'Étude en Déficience du Développement (GREDD).
- Martin-Roy, S. (2019) **Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active.** Thèse de doctorat inédite. Québec : Université Laval.
- Mill, A., Mayes, R., et McConnell, D. (2009). Negotiating autonomy within the family: The experiences of young adults with intellectual disabilities. **British Journal of Learning Disabilities**, 38, 194-200.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2017). Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'adulte ayant des besoins particuliers. Québec : **Formation des adultes.** http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Lignes-directrices-besoins-particuliers_FGA.PDF
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). **Parcours de formation axée sur l'emploi. Formation préparatoire au travail.** Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2019). **Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées 2019-2024.** Pour un Québec riche de tous ses talents. Québec : Gouvernement du Québec.
- Picard, I. (2012). **Enquête sur les services reçus et les besoins de parents d'une personne présentant une déficience intellectuelle et création d'un programme de soutien.** Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Picon, I. (2009). Adolescence et déficience intellectuelle. Approche clinique de jeunes accueillis en Institut médicoprofessionnel (IMPro) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI). **ALTER, European Journal of Disability**, 3, 303-319.
- Rouillard-Rivard, D. (2016). **Stratégies d'intervention pour favoriser la participation sociale des adolescents et jeunes adultes (14 à 21 ans) ayant un trouble du spectre de l'autisme.** (Essai de maîtrise en psychoéducation), Université Laval, Québec, QC.
- Ruel, J., Moreau, A. C., Julien-Gauthier, F., Leclair-Arvisais, L., et Baril, C. (2018). Processus d'une recherche-développement réalisée avec des parties prenantes pour favoriser l'accès à l'information sur les services qu'ils reçoivent. **Language and Literacy**, 20(1), 167-186.
- Ruel, J., Moreau, A.C., Kassi, B. et Prud'homme, M. (2016). Éléments clés, enjeux et retombées d'une démarche de rédaction inclusive réalisée avec des adultes ayant de très faibles compétences en littératie. **Language and Literacy**, 18(3), 113-131.

- Ruel, J., Sabourin, L., Moreau, A., Julien-Gauthier, F. et Lehoux, N. (Édition - 2012). **Carte routière vers la vie adulte**. En route vers mon avenir. Pavillon du Parc, Gatineau. En ligne <http://w3.uqo.ca/transition/>. (Livre électronique).
- Ruel J, Allaire C, Moreau, AC, Kassi B, Brumagne A, Delamplé A, Grisard C, Pinto da Silva F. (2018). Communiquer pour tous. **Guide pour une information accessible**. Saint-Maurice : Santé publique France.
- Ruel, J., Kassi, B., Moreau, A.C., Mbida-Mballa, S.L. (2011). Ruel, J., Kassi, B., Moreau, A. C. et Mbida-Mballa, S. L. (2011). **Guide de rédaction pour une information accessible**. Gatineau : Pavillon du Parc. Repéré à http://w3.uqo.ca/litteratie/documents/guide2011_000.pdf
- Tétreault, S., Beupré, P., Boucher, N., Carrière, M., Gascon, H., Piérart, G. et al. (2012). **Recommandations de stratégies de soutien pour assurer l'épanouissement des familles québécoise qui vivent avec un enfant handicapé (de la naissance à 17 ans)**. Québec, QC : Université Laval, CIRRI et UQAR.
- Tétreault, S., Beupré, P., Carrière, M., Freeman, A., et Gascon, H. (2010). **L'évaluation de l'implantation et des effets de l'Entente de complémentarité entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation**. Rapport scientifique intégral. Québec, QC: Université Laval.
- Wehman, P., Sima, A. P., Ketchum, J., West, M. D., Chan, F., et Luecking, R. (2015). Predictors of successful transition from school to employment for youth with disabilities. **Journal of Occupational Rehabilitation**, 25(2), 323-334.

Correspondência

Francine Julien-Gauthier: Professora titular da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Laval (Quebec, Canadá). Atua como investigadora no Instituto de pesquisa em deficiência intelectual e Transtorno do Espectro do Autismo (DI/TEA) e no Centro de pesquisa e intervenção sobre sucesso escolar. Seus trabalhos têm como tema o desenvolvimento, a educação e a participação social das pessoas com DI e TEA.

ORCID: 0000-0002-3245-3149

E-mail: Francine.Julien-Gauthier@fse.ulaval.ca

Julie Ruel: Pesquisadora do Pavillon du Parc e professora associada da Universidade de Quebec em Outaouais (Canadá). Co-titular da disciplina interdisciplinar de pesquisa em letramento e inclusão. Membro permanente do Grupo de pesquisa em letramento e inclusão (ÉRLI-FRQSC). Responsável pela diretriz Contextos inclusivos e letramento, do Instituto Universitário em Deficiência Intelectual e Transtorno do espectro do autismo.

ORCID: 0000-0001-6365-9062.

E-mail: Julie.Ruel@uqo.ca

Colette Jourdan-Ionescu: Professora do Departamento de Psicologia da Universidade de Quebec em Trois-Rivières (Canadá).

ORCID: 0000-0002-6436-4052.

E-mail: Colette.Jourdan@uqtr.ca

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.