

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

LÉA ROSSI

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA

São Paulo
Abril/2019

LÉA ROSSI

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo.

São Paulo

Abril/2019

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS – CRB8-8281



R831c

Rossi, Léa

Contribuições da formação profissional para as pessoas com deficiência / Léa Rossi. – São Paulo: CPS, 2019.

142 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2019.

1. Educação profissional. 2. Pessoa com deficiência. 3. Formação profissional. 4. Análise de conteúdo. I. Azevedo, Marília Macorin de. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

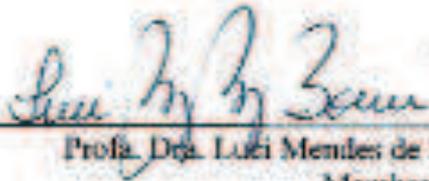


LÉA ROSSI

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA



Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo - CEETEPS
Orientadora



Profa. Dra. Luci Mendes de Melo Bonini - UMC
Membra



Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi - CEETEPS
Membra

São Paulo, 26 de abril de 2019.

Ao meu marido, pela confiança, estímulo e
perseverança em meu potencial, além da
paciência, amor e dedicação para comigo.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo, pela dedicação, pela prontidão, pela paciência e pelas observações e contribuições sempre tão generosas no transcorrer deste trabalho.

Ao professor Marcelo Duduchi Feitosa, pela atenção e carinho com que me recebeu neste Programa de Mestrado.

Aos componentes da Banca de Qualificação, Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi e Profa. Dra. Luci Mendes de Melo Bonini pela gentileza em participar deste projeto, trazendo suas experiências e contribuições para enriquecê-lo.

Aos professores deste programa de Mestrado, pelo compartilhamento dos conhecimentos, entusiasmo pelo tema da educação profissional e da pesquisa nessa área, em especial aos professores Dra. Celi Langhi e Dr. Carlos Vital Giordano, pelas contribuições no Seminário de Pesquisa onde o projeto foi apresentado e àqueles em cujas disciplinas me matriculei.

A todos os funcionários desta unidade, pelos serviços prestados, atenção e colaboração para com todos os alunos.

Ao Centro Paula Souza pela oportunidade de participar deste programa.

Aos alunos da turma T3/2017 – Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, que, de colegas, transformaram-se em grandes amigos, incentivadores e colaboradores para seguirmos em frente neste desafio.

Ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI - Regional São Paulo. Tantas foram as pessoas que tive o privilégio de conhecer: profissionais que trabalham com muito carinho e cuidado para que as pessoas com deficiência sejam reconhecidas pelos seus talentos e não limitações. De modo particular gostaria de agradecer ao Sr. Anderson Braga, colega de Programa do Mestrado, que me auxiliou nos primeiros contatos no SENAI, à Sra. Sandra Rodrigues da Silva Chang, responsável pelo Programa INCLUIR, do SENAI-SP, pela total

atenção e disponibilidade em cooperar com esta pesquisa e pelo carinho e cuidado com que compartilhou seus conhecimentos, à Sra. Márcia Maria Nascimento Baptista Duarte pela gentileza em me fornecer materiais tão úteis à minha pesquisa, ao Prof. Helvécio Siqueira de Oliveira, pelo magnífico trabalho à frente da Escola SENAI “Ítalo Bologna” - Itu e tamanha atenção e prontidão com que se disponibilizou a auxiliar-me no desenvolvimento desta pesquisa, ao Prof. Jocilei de Oliveira, diretor da Escola SENAI “Gaspar Ricardo Junior” - Sorocaba, pelo brilhante trabalho à frente desta escola, à Profa. Mauren Susie Ferreira Silva, exemplo de profissional dedicada às questões da educação inclusiva e ser humano excepcional, aos srs. (as) Carlos Roberto Dias, Glades Miquelina Debei Serra, Alexandre Morandi, Roberto Sanches Cazado e Claudio Fernandes, coordenadores pedagógicos e/ou coordenador técnico de graduação das escolas SENAI de Sorocaba, Santo André, Santana de Parnaíba, Diadema e São Caetano do Sul, respectivamente e aos srs. (as) Ronilda Santos Silva, Bárbara Regina de Souza Silva, Brenon Silvestre, Renata Galante dos Santos analistas de Qualidade de Vida e/ou professores das unidades Santo André, Santana de Parnaíba, Diadema e São Caetano do Sul respectivamente, que gentilmente me ajudaram a fazer os contatos com os egressos participantes desta pesquisa.

Aos egressos, pela disponibilidade, atenção e carinho que dedicaram a este trabalho.

À Regina Bellini, minha paciente e grande incentivadora.

À Marjorie Cruz, pela generosidade em auxiliar-me nas primeiras análises deste estudo.

Ao Vicente Sarubbi Jr., pela oportunidade de compartilhar comigo seus conhecimentos tão ricos sobre Análise de Conteúdo e o software NVivo.

À minha mãe, irmãs, marido e filhos pela paciência, compreensão e apoio durante esta fase de estudos.

A todos de quem obtive auxílio para a consecução deste trabalho.

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

(Boaventura de Souza Santos)

RESUMO

ROSSI, L. **Contribuições da formação profissional para as pessoas com deficiência.** 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2019.

Considerando o trabalho como possibilidade de efetivação do direito de participação social e do exercício da cidadania, o presente trabalho tem por objetivo analisar, na concepção da pessoa com deficiência (PcD) egressa de instituições de educação profissional, ou de seu responsável, a contribuição que sua formação profissional representou para sua inserção e permanência no mundo do trabalho. Foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Os procedimentos utilizados foram pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Roteiro semiestruturado de entrevistas foi o instrumento utilizado para coleta de dados nesta pesquisa. As entrevistas foram realizadas com um grupo de 28 egressos com deficiência de cursos de formação profissional do SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Regional São Paulo, que concluíram sua formação no período de 2014 a agosto/2018. As entrevistas foram gravadas e o conteúdo das falas foi transcrito na íntegra e submetido à análise de conteúdo. Foi utilizado o software NVivo 12 para auxiliar no tratamento e análise dos dados. Os resultados obtidos na aplicação da pesquisa indicam que, na concepção dos egressos, a formação profissional possibilita a descoberta de suas capacidades e potencialidades; permite que esses sujeitos sejam produtivos, interajam no ambiente de trabalho e contribuam com a sociedade; assim, sentem-se incluídos. Constatou-se que houve impactos positivos na vida de todos os sujeitos, mesmo nos que ainda não estavam formalmente empregados, de modo especial, relacionados ao resgate de valores como autoestima, autonomia e cidadania. Assim, evidencia-se que uma educação profissional de qualidade, que priorize o desenvolvimento integral do indivíduo e o prepare para o mundo do trabalho, possibilita a inclusão social da PcD, à medida que ela se reconhece como cidadã, pode conquistar os mesmos espaços e executar atividades comuns a todas as pessoas.

Palavras-chave: Educação Profissional. Pessoa com Deficiência. Formação profissional. Análise de conteúdo.

ABSTRACT

ROSSI, L. **Contribuições da formação profissional para as pessoas com deficiência**. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2019.

This paper aims to analyze the contribution of professional education on work's world insertion and permanence, in the conception of people with disabilities (PwD) or his responsible, considering the work as a possibility for the realization of the right to social participation and the exercise of citizenship. It professional education makes it possible the discovery of their capacities and potentialities; allows them to be productive, to interact in the work environment and to contribute to society; thus, they feel themselves included. It was found that there were positive impacts on was carried out an exploratory and descriptive research with a qualitative approach, applying bibliographic, documentary and field research. The instruments used for data collecting were semi-structured interviews with a group of 28 alumni with disabilities from SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – in São Paulo, Brazil, who have finished their training in the period between 2014 and August, 2018. The interviews were recorded and the content of the speeches was entirely transcribed and submitted to content analysis. NVivo 12 software was used to assist data analysis and treatment. The results obtained in the application of the research indicate that, in the conception of the alumni, on the lives of all the interviewed subjects, even on those who were not yet formally employed, in a special way, related to the recovery of values such as self-esteem, autonomy and citizenship. Thus, it is evident that a quality professional education, which prioritizes the integral development of the individual and prepares him for the world of work, makes possible the social inclusion of PWD, as he recognizes himself as a citizen, can conquer the same spaces and perform activities that are common to all people.

Keywords: Professional Education. People with Disabilities. Professional qualification. Content analysis.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|---|----|
| Quadro 1: | Unidades de Sentido elaboradas sobre a concepção dos egressos sobre a contribuição da formação profissional para sua empregabilidade..... | 65 |
| Quadro 2: | Frequência das palavras da Categoria “O papel da família”..... | 68 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|--|----|
| Tabela 1: | Distribuição dos Empregos Formais das PcD em 2017 | 33 |
| Tabela 2: | Distribuição dos dados sociodemográficos: egressos com deficiência formados em cursos de Aprendizagem Industrial do SENAI – SP | 60 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------|---|----|
| Figura 1: | Linha do tempo com os principais documentos mundiais sobre deficiência... | 26 |
| Figura 2: | Linha do tempo com os principais instrumentos legais brasileiros acerca da PcD | 29 |
| Figura 3: | Distribuição da população brasileira por tipos de deficiência | 32 |
| Figura 4: | Nuvem de palavras relacionadas aos benefícios da formação profissional na concepção dos egressos | 73 |
| Figura 5: | Árvore hierárquica de palavras por similaridade – Subcategoria “Benefícios adquiridos pela formação profissional” | 75 |
| Figura 6: | Árvore hierárquica de palavras por similaridade – Subcategoria “Benefícios adquiridos pela formação profissional” - Subclasse A | 76 |
| Figura 7: | Árvore hierárquica de palavras por similaridade – Subcategoria “Benefícios adquiridos pela formação profissional” - Subclasse B | 77 |
| Figura 8: | Nuvem de palavras relacionadas às dificuldades encontradas no percurso da formação profissional na concepção dos egressos | 79 |
| Figura 9: | Árvore Hierárquica de palavras por similaridade – Subcategoria “Inclusão no ambiente escolar” | 81 |
| Figura 10: | Árvore hierárquica de palavras por similaridade – Subcategoria “Inclusão no ambiente escolar” - Subclasse A | 82 |
| Figura 11: | Árvore hierárquica de palavras por similaridade – Subcategoria “Inclusão no ambiente escolar” - Subclasse B | 83 |
| Figura 12: | Nuvem de Palavras – Concepções dos egressos sobre as Contribuições da Educação Profissional do SENAI na empregabilidade | 84 |
| Figura 13: | Árvore Hierárquica de palavras por similaridade – Subcategoria “Contribuições da Educação Profissional do SENAI-SP para a empregabilidade | 88 |
| Figura 14: | Árvore Hierárquica de palavras por similaridade – Subcategoria “Contribuições da Educação Profissional do SENAI-SP para a empregabilidade – Subclasse A..... | 89 |
| Figura 15: | Árvore Hierárquica de palavras por similaridade – Subcategoria “Contribuições da Educação Profissional do SENAI-SP para a empregabilidade – Subclasse B | 89 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------|---|-----|
| Figura 16: | Nuvem de palavras acerca do significado do trabalho, na concepção dos egressos com experiência anterior em empregos formais | 92 |
| Figura 17: | Nuvem de palavras acerca do significado do trabalho, na concepção dos egressos sem experiência anterior em empregos formais | 93 |
| Figura 18: | Nuvem de palavras - Subcategoria “Inclusão no mundo do trabalho” | 96 |
| Figura 19: | Nuvem de palavras acerca das expectativas de realização mediante a oportunidade de trabalho, na concepção dos egressos..... | 100 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------|---|----|
| Gráfico 1: | Distribuição dos egressos por faixa etária e origem da deficiência | 62 |
| Gráfico 2: | Distribuição dos egressos com deficiência adquirida por causas da deficiência e faixa etária | 62 |
| Gráfico 3: | Distribuição dos egressos por situação laboral e tipo da deficiência | 63 |
| Gráfico 4: | Situação laboral dos egressos em relação à duração da formação profissional | 64 |
| Gráfico 5: | Distribuição dos egressos por tipo de deficiência e necessidade de suporte durante o curso | 78 |
| Gráfico 6: | Distribuição dos Egressos por experiência anterior em emprego formal | 91 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| BPC | Benefício de Prestação Continuada |
| CDPD | Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEETPS | Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| CPS | Centro Paula Souza |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| FIESP | Federação das Indústrias do Estado de São Paulo |
| FM | Frequência Modulada |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LBI | Lei Brasileira da Inclusão |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| LOAS | Lei Orgânica da Assistência Social |
| MTb | Ministério do Trabalho |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| NBR | Norma Brasileira |
| PcD | Pessoa com deficiência |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PSAI | Programa SENAI de Ações Inclusivas |
| RAIS | Relação Anual de Informações Sociais |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SENAI-SP | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Departamento Regional São Paulo |
| SESI | Serviço Social da Indústria |

SESI-SP Serviço Social da Indústria – Departamento Regional São Paulo
TCC Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 19 |
| CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 23 |
| 1.1 Conceito de pessoa com deficiência e a importância da inclusão social | 23 |
| 1.1.1 <i>Panorama da pessoa com deficiência ao longo da história</i> | 23 |
| 1.1.2 <i>O papel do trabalho na inclusão social</i> | 30 |
| 1.2 A educação da pessoa com deficiência no Brasil e a legislação vigente | 34 |
| 1.3 Educação profissional e empregabilidade no Brasil | 42 |
| CAPÍTULO 2 A PESQUISA | 46 |
| 2.1 Abordagem da pesquisa | 46 |
| 2.2 Ambiente da pesquisa | 47 |
| 2.3 Participantes da pesquisa | 54 |
| 2.4 Instrumentos de coleta de dados | 55 |
| 2.5 Procedimento de análise dos dados | 56 |
| 2.6 Aspectos éticos | 57 |
| CAPÍTULO 3 ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA | 60 |
| 3.1 Aspectos sociodemográficos | 60 |
| 3.2 Análises temático-categoriais | 64 |
| 3.2.1 O papel da família | 65 |
| 3.2.2 Formação profissional | 69 |
| 3.2.2.1 <i>Benefícios adquiridos pela formação profissional</i> | 70 |
| 3.2.2.2 <i>Inclusão no ambiente escolar</i> | 77 |
| 3.2.2.3 <i>Contribuições da Educação Profissional do SENAI na empregabilidade do egresso</i> | 84 |
| 3.2.3 Trabalho: o direito e o exercício da cidadania | 90 |
| 3.2.3.1 <i>O significado do trabalho na concepção dos egressos</i> | 90 |
| 3.2.3.2 <i>Inclusão no mundo do trabalho</i> | 94 |
| 3.2.3.3 <i>A vivência da atual empregabilidade</i> | 97 |
| 3.2.3.4 <i>Expectativas de realização mediante a oportunidade de trabalho</i> | 98 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 102 |
| REFERÊNCIAS | 105 |
| APÊNDICES | 113 |
| ANEXOS | 137 |

INTRODUÇÃO

O direito das pessoas com deficiência (PcD) é um tema debatido e discutido há muito em toda a sociedade, mas, apesar das conquistas dos últimos anos, ainda se percebe uma situação de exclusão em relação aos direitos básicos do cidadão em todo o mundo.

O relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011) produzido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e Banco Mundial constata que muitas pessoas com deficiência não têm acesso igualitário à assistência médica, educação e oportunidades de emprego, não recebem os serviços correspondentes à deficiência de que precisam, e sofrem exclusão das atividades da vida cotidiana. O relatório indica, ainda, que a deficiência é uma importante questão de desenvolvimento, pois aponta evidências de que pessoas com deficiência experimentam piores resultados socioeconômicos e maior pobreza do que as pessoas não deficientes (OMS, 2011). Após a entrada em vigor da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (CDPD), em 2006, a deficiência é cada vez mais considerada uma questão de direitos humanos.

A CDPD estabelece em seu artigo dezenove (19):

Os Estados Partes desta Convenção reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, e tomarão medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo desse direito e sua plena inclusão e participação na comunidade [...] (BRASIL, 2008).

O contingente de brasileiros que possui algum tipo de deficiência de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2010 é de aproximadamente 45 milhões de pessoas, correspondendo a 23,9% da população; muitos estão fora do mercado de trabalho por baixa escolaridade ou barreiras atitudinais.

A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é um direito, independente do tipo de deficiência que apresente e de seu grau de comprometimento. No entanto, ainda são presenciados inúmeros casos de discriminação e exclusão, talvez, pela falta de conhecimento da sociedade de que esse cidadão tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos.

Quidim e Lago (2012, p.25) colocam que o conceito de cidadania se baseia na participação na comunidade e capacidade de produção, visto que o homem é reconhecido pela forma como se insere no mundo da produção e do consumo. Pessoas com deficiência “são vistas como inapropriadas para produzir e encaradas como incapazes para enfrentar situações de

cobrança”; logo não são consideradas cidadãs plenas.

A história da pessoa com deficiência (PcD) no Brasil apresentou um percurso similar ao processo no resto do mundo, iniciando-se com uma fase de intolerância, onde a pessoa com deficiência era eliminada; depois uma fase de invisibilidade, isto é, a pessoa com deficiência era segregada do convívio social e colocada em instituições de acolhimento; uma fase de assistencialismo, com organizações civis se ocupando do cuidado dessa pessoa; e uma última fase orientada pelos direitos humanos, direcionadores à inclusão social, como o direito social à educação e ao trabalho. Nesta última fase houve um período onde o objetivo foi o de integração da pessoa com deficiência e atualmente o objetivo é que haja de fato uma inclusão deste indivíduo na sociedade. Este objetivo, segundo Sasaki (2010), será alcançado quando existir de fato uma sociedade inclusiva.

[...] (a sociedade inclusiva) é aquela onde a sociedade e a pessoa com deficiência procuram adequar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e consequentemente, uma sociedade para todos. A inclusão [...] significa que a sociedade deve adequar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida. (SASSAKI, 2010, p. 175)

No Brasil, políticas públicas e leis foram implementadas para garantir o direito da pessoa com deficiência (PcD) enquanto cidadã. Em 2015 foi promulgada a Lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Estatuto da pessoa com deficiência. A LBI tem como base a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa Com Deficiência (BRASIL, 2008), que estabelece em seu artigo primeiro:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (BRASIL, 2008)

A LBI destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

Vale destacar, entretanto, que o funcionamento dessas leis ainda deixa a desejar, uma vez que colocá-las em prática implica quebrar resistências e, sobretudo, o desprendimento de preconceitos e valores culturais desde há muito arraigados.

Em relação à inclusão social no mercado de trabalho da pessoa com deficiência, ainda existem muitas barreiras a serem rompidas para que elas se reconheçam e sejam reconhecidas como parte integrante da sociedade produtiva (HEIDRICH, 2016).

Aranha (2001, p.170) lembra que “não adianta prover igualdade de oportunidades, se a sociedade não garantir o acesso da pessoa com deficiência a essas oportunidades”. Ou seja,

mais do que a luta pela igualdade, deve-se buscar a equidade.

Nesse sentido, educação e formação profissional podem contribuir para a inserção e permanência da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. As necessidades educacionais devem ser supridas pela oferta de uma educação inclusiva, que possibilite a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes para a vida, tendo em vista os quatro pilares da educação, isto é, saber, saber fazer, saber conviver e saber ser (DELORS, 1998) e que contribua para a quebra de resistências, preconceitos e dos valores culturais de exclusão presentes na sociedade.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas regulares orientadas à educação inclusiva são o meio eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos. Uma educação inclusiva passa por reforma educacional onde cada criança é importante e a vulnerabilidade não advém somente da deficiência, mas de lares pobres e outras (AINSCOW, 2009).

Independente de possíveis avanços nos últimos anos, a realidade educacional brasileira demonstra que a população de estudantes com algum tipo de deficiência nos ciclos básicos de ensino é pequena e diminui de um ciclo para outro.

O desafio é ainda maior no ensino profissional. Conforme prevê o art. 28 do Decreto nº. 3.298/1999, referente a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999), o aluno com deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Complementando, de acordo com o art. 29 do mesmo decreto, as escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa com deficiência, tais como: adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo.

Considerando o trabalho como possibilidade de efetivação do direito de participação social e do exercício da cidadania, esta pesquisa pretende responder à seguinte questão: a formação profissional, na concepção de pessoas com deficiência, contribui para sua inserção e permanência no mundo do trabalho?

Mediante esta indagação, foram levantadas as seguintes proposições relacionadas às pessoas com deficiência, egressas de cursos de formação profissional:

- a) Elas conseguiram se inserir e se manter no mercado de trabalho durante ou logo após a conclusão do curso em sua área de formação profissional;

- b) Elas conseguiram se inserir e se manter no mercado de trabalho após a conclusão do curso em áreas diferentes das de sua formação;
- c) Elas não conseguiram se inserir no mercado de trabalho.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as concepções de egressos com deficiência sobre a contribuição dos cursos de formação profissional para a empregabilidade.

Considerou-se como objetivos específicos:

- relacionar a legislação que trata da inclusão da pessoa com deficiência;
- caracterizar uma instituição de educação profissional que tenha formado pessoas com deficiência e o modelo de formação adotado;
- descrever as concepções dos egressos com deficiência sobre a contribuição da formação profissional para sua inserção e permanência no mundo do trabalho.

O estudo está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo dedica-se à reflexão teórica sobre a pessoa com deficiência e sua inclusão na sociedade, sob a ótica da educação e do trabalho e está dividido em três tópicos: o tópico 1 apresenta o conceito de pessoa com deficiência e a importância da inclusão social; o tópico 2 discute educação da pessoa com deficiência no Brasil e a legislação vigente; o tópico 3 apresenta um breve histórico da Educação Profissional e o conceito de empregabilidade.

O Capítulo 2 apresenta a pesquisa: abordagem escolhida, ambiente, procedimentos, participantes e instrumentos de coleta de dados utilizados, ou seja, o desenho do estudo.

O Capítulo 3 mostra os resultados da pesquisa, obtidos por meio da análise de conteúdo, bem como a discussão a partir dos achados analisados.

Na sequência são apresentadas as considerações finais, as referências, os anexos e apêndices.

CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo é dedicado à reflexão sobre a pessoa com deficiência e sua inclusão na sociedade, sob a ótica do trabalho e da educação, em especial da educação profissional.

1.1 Conceito de pessoa com deficiência e a importância da inclusão social

O presente tópico aborda o conceito de pessoa com deficiência (PcD), os tipos de deficiência e a importância da inserção social na construção da identidade dessa população. O entendimento do conceito de deficiência possibilita clarificar os pré-conceitos e limitações que regem a sociedade no diálogo com as pessoas com deficiência.

1.1.1 Panorama da pessoa com deficiência (PcD) ao longo da história

O entendimento sobre deficiência em geral e a pessoa com deficiência, em particular, tem se modificado no decorrer da história, num processo contínuo de adequação aos valores e paradigmas vigentes e que caracterizam a relação entre a sociedade e esse segmento populacional (ARANHA, 2003).

Segundo Gugel (2008), na Antiguidade a pessoa com deficiência era considerada um “fardo” para o seu grupo e por isso era excluída do convívio para sobreviver por conta própria ou aguardar a morte. A autora relata que na Grécia antiga, a prática era de eliminação das pessoas consideradas “disformes”. Roma também permitia a morte e o abandono das pessoas com deficiência.

Para Aranha (2003), a deficiência enquanto problema não existia na Antiguidade, já que as crianças que apresentavam deficiências imediatamente detectáveis eram “expostas”, isto é, abandonadas ao relento até a morte.

Essa realidade modifica-se com o Cristianismo; nessa época as pessoas com deficiência eram abrigadas para não serem mais exploradas ou mortas. Segundo Aranha (2003), a família

e as instituições religiosas, apesar de não possuírem nenhuma organização formal, gradativamente passam a prover acolhimento, proteção e/ou tratamento às pessoas com deficiência. Muitas vezes assistência significava segregação; na Idade Média, de acordo com Gugel (2008), a deficiência era considerada “castigo de Deus” e as crianças com deficiência eram separadas de suas famílias e ridicularizadas ou vistas como “bruxas”.

A Idade Moderna traz novas concepções acerca do homem e novas formas de divisão social do trabalho; neste contexto começam a ser elaborados contratos de trabalho entre os donos dos meios de produção e os operários, que vendem sua força de trabalho e a deficiência passa a ser observada sob outra ótica, sendo considerados formalmente deficientes os indivíduos não produtivos que oneravam a sociedade para seu sustento e manutenção. (ARANHA, 2003).

Nessa época inicia-se o desenvolvimento de ferramentas e métodos para atendimento da pessoa com deficiência: entre 1500 e 1600 foram criados métodos de ensino para surdos, métodos cirúrgicos para ferimentos de guerra e amputações; em 1800 é criado o método Braille para cegos (GUGEL, 2008).

O avanço da Medicina fez com que a deficiência fosse vista como problema médico, e, aliado à prática do acolhimento e confinamento de pessoas diferentes, pelas instituições religiosas e pela família, determinou as bases do paradigma da institucionalização, isto é, da retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e sua manutenção em instituições residenciais segregadas, que caracterizou a relação da sociedade ocidental com as pessoas com deficiência (ARANHA, 2003).

A partir do século XIX países como Estados Unidos e Alemanha iniciam processos para reabilitação de feridos de guerra para o trabalho, em outras funções (GUGEL, 2008).

No século XIX, com o modelo de produção capitalista expandindo-se, tornou-se necessária a organização de sistemas nacionais de ensino e escolarização que pudessem formar cidadãos produtivos e mão de obra necessária para a produção. Nesse contexto começa a surgir uma atitude de responsabilidade pública com as necessidades das pessoas com deficiência (ARANHA, 2003).

A partir do século XX muitos são os avanços em relação à visão da deficiência e da pessoa com deficiência, mas, segundo Aranha (2003), a origem desse fenômeno continuou a ser de natureza sócio-político-econômica. Após o término das duas Grandes Guerras surge a questão da integração social das minorias, em especial das pessoas com deficiência. A

convicção de que esse segmento populacional podia trabalhar e exercer voz ativa na sociedade foi se constituindo ao longo dos anos e deu origem ao paradigma da Normalização, isto é, a inserção do indivíduo com deficiência na sociedade, auxiliando-o a adquirir as condições e os padrões o mais próximo possível aos da vida cotidiana das demais pessoas (ARANHA, 2003). Nesse modelo, cabe ao indivíduo com deficiência adaptar-se e adequar-se aos padrões da sociedade, prática conhecida como integração social.

Aranha (2003) discorre que como resultado desse processo houve a instituição de um novo paradigma conhecido como Paradigma de Serviços. Com a concepção política de que a pessoa com deficiência era uma cidadã com direito a uma vida “normalizada” e que para isso precisava ser preparada, esse paradigma caracterizou-se pela oferta de serviços. Entidades financiadas pelo poder público passaram a oferecer à pessoa com deficiência amplas modalidades de serviços, na sua maior parte ainda em ambiente segregado, mantendo-os disponíveis até que a pessoa fosse considerada “pronta” para sua integração na comunidade.

Apesar de constituir-se um grande avanço em relação à institucionalização, o modelo da integração mostrou-se ainda equivocado por supor que todas as pessoas com deficiência pudessem se adequar a tal ponto de não apresentar limitações oriundas de algum tipo de deficiência. Nesse período se amplia a discussão sobre o fato das pessoas com deficiência serem cidadãs e, como tal, com os mesmos direitos e oportunidades disponíveis na sociedade, independente do tipo de deficiência e grau de comprometimento que possuem. A partir dessas discussões a prática da integração vai sendo substituída, de maneira gradativa, pela inclusão social.

Sasaki (2010) aponta que o movimento de inclusão social começou de maneira insipiente nos países mais desenvolvidos na segunda metade dos anos 80 e, a partir da década de 90, tomou impulso também nos países em desenvolvimento e vem se desenvolvendo fortemente em todos os países a partir do início do século XXI.

A figura 1 apresenta uma linha do tempo com os principais documentos elaborados mundialmente acerca da pessoa com deficiência, seus direitos e necessidades, a partir do final da década de 1970.

Detalhes acerca dos documentos indicados encontram-se relacionados no Apêndice A deste estudo.

Figura 1 – Linha do tempo com os principais documentos mundiais sobre deficiência



Fonte: Adaptado de Gomes e Silva (2006)

No Brasil, a fase de intolerância pode ser comprovada nos relatos de abandono de crianças com deficiência no século XVII “porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam” (JANUZZI, 2012, p. 8).

Segundo Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), em virtude das situações de abandono de crianças órfãs e deficientes, foram criadas a partir de 1726 as rodas de expostos, artefatos de madeira que eram afixados nos muros das Santas Casas de Misericórdia e onde as crianças eram depositadas e recolhidas por religiosas.

Lanna Júnior (2010) corrobora a existência de práticas isoladas de exclusão no período colonial

[...] apesar de o Brasil não possuir grandes instituições de internação para pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões. As pessoas com hanseníase eram isoladas em espaços de reclusão, como o Hospital dos Lázaros, fundado em 1741. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 21-22).

De acordo com Lanna Junior (2010), a chegada da Corte portuguesa ao Brasil e o início do período Imperial alteraram essa realidade: no século XIX e início do século XX, o modelo de segregação imperou no Brasil e as ações para as pessoas com deficiência estavam relacionadas à área de educação de obras assistenciais. Em 1841, por meio do Decreto no. 82, foi determinada a fundação do primeiro hospital “destinado privativamente para o tratamento de alienados”, o Hospício Dom Pedro II, instalado no Rio de Janeiro e vinculado à Santa Casa de Misericórdia (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 22).

Em relação à educação, somente as pessoas cegas ou surdas foram contempladas nesse período. Em 1854 foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e em 1856 o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Lanna Junior (2010) destaca que nesse período as ações de atendimento concentravam-se na capital do Império.

Não houve com o advento da República mudanças significativas no tratamento das pessoas com deficiência: novos institutos foram criados em outras regiões do país para atendimento dos mesmos tipos de deficiência e, a partir da década de 1920, a sociedade civil cria novas organizações para atendimento de pessoas com outros tipos de deficiência; tinham como diferencial atendimento também à saúde e não apenas à educação.

Dias (2011) relata que entre as décadas de 1950 e 1960 tiveram início as pesquisas sobre deficiência intelectual, conhecida anteriormente como deficiência mental e tratada em instituições psiquiátricas; a partir de 1970, algumas instituições passam a ser criadas e geridas

por pessoas com deficiência, caracterizando uma busca por suas próprias identidades enquanto grupo social.

Aranha (2003) indica que a realidade da segregação e assistencialismo começou a ser alterada a partir da década de 1980, período em que iniciou a crítica à segregação e à institucionalização. Também indica que os efeitos das mudanças nas políticas de saúde após 1964 possibilitaram a abertura de caminhos para o paradigma de serviços no Brasil.

A partir da década de 1980 se inicia uma forte pressão pela elaboração de políticas públicas para garantia dos direitos e inclusão das pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988, designada Constituição Cidadã, assegura direitos iguais ao cidadão brasileiro que tenha uma deficiência; vários instrumentos legais são criados para amparar as questões educacionais, de saúde, de trabalho, acessibilidade física e assistência social.

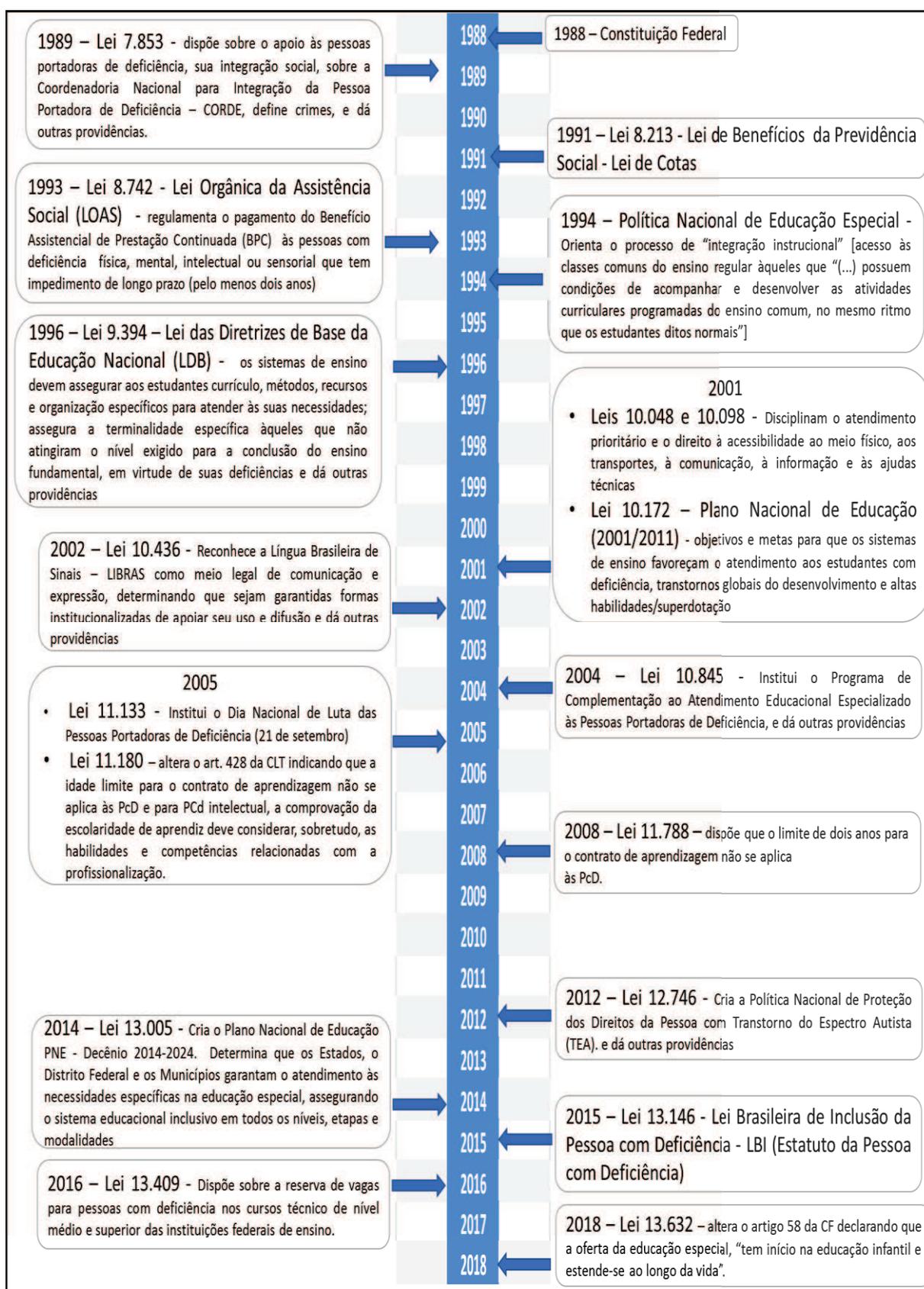
Sasaki (2010) relata que no início da década de 1990 uma boa parte da comunidade acadêmica, algumas instituições sociais e organizações de pessoas com deficiência de vanguarda percebem e disseminam que as práticas de integração social não seriam suficientes para propiciar a plena participação com igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Assim, na passagem do século XX para o século XXI, acontece em nosso país uma fase de transição entre a integração social e a inclusão social. Várias políticas, decretos e leis, principalmente na área da educação, foram elaborados e promulgados no sentido de trazer a pessoa com deficiência para o convívio com a sociedade.

Os principais instrumentos legais elaborados nesse período, com o objetivo de garantir o direito da pessoa com deficiência à participação plena em todas as esferas sociais, podem ser observados na figura 2.

Detalhes de todo o levantamento da legislação relacionada às pessoas com deficiência estão listados no Apêndice B deste estudo.

Figura 2 – Linha do tempo com os principais instrumentos legais brasileiros acerca da PcD



Fonte: Adaptado de Gomes e Silva (2006)
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2014a)
Gil (2017)

Evidencia-se que, ao longo das últimas décadas, a sociedade caminha para um novo olhar e tratamento para com as pessoas com deficiência. Muitas dessas mudanças ocorrem porque as pessoas com deficiência estão se descobrindo como Pessoas, cidadãos de primeira classe, que possuem limitações e não defeitos ou doenças e que querem ter o direito de exercer sua cidadania e construir sua identidade. É notório também que a elaboração de instrumentos legais, por si só, não garante a mudança de atitude da sociedade em relação às pessoas com deficiência.

1.1.2 O papel do trabalho na inclusão social

Giordano (2000) afirma que o significado do trabalho para os homens ultrapassa a função de subsistência, e caracteriza-se como identidade social, no sentido em que esse ato torna as pessoas iguais.

Para Vieira (2008), o ritual de passagem para a vida adulta geralmente é marcado pelo ingresso no mundo do trabalho. Mesmo quando o sujeito trabalha meio período e no outro continua na escola, ele deixa de ter uma vida somente de estudante. A entrada no mercado de trabalho traz para a pessoa um status ativo na sociedade e tem, como finalidade, a independência financeira.

Aranha (2003, p.8) ressalta “que é no contexto das relações sociais do trabalho que o homem atua na realidade, modifica-a, transforma-se e constrói sua identidade pessoal e social”.

De acordo com Jacomini (2006),

O trabalho, como mediação entre o homem e a natureza, transforma os seres humanos de animais em seres humanos históricos: é por meio dele que o homem se faz verdadeiramente histórico. Nesse processo de construção do ser humano, a educação constitui uma forma de socialização e de inserção do homem nas relações de produção e de convivência social (JACOMINI, 2006, p. 119).

Considerando que o significado do trabalho para o homem vai além da função de subsistência e se caracteriza como identidade social (GIORDANO, 2000), ao promover a realização pessoal, desenvolvimento da autoestima, interação social, sentimento de pertinência e capacidade, autonomia (TOLDRÁ; De MARQUE; BRUNELLO, 2010), as políticas públicas têm dado especial atenção às propostas que buscam promover a participação e inclusão dos indivíduos com deficiência no mercado de trabalho.

Ao estudar sobre o tipo de participação que a pessoa com deficiência pode ter na sociedade, pesquisadores refletiram sobre os conceitos de inserção social e inclusão social. Silva (2014) se utiliza das definições do Dicionário Aurélio (2018) e descreve que o verbo incluir significa ação ou efeito de incluir, significa compreender, abranger, e se há compreensão há empatia, cuidado com o outro, enquanto inserir significa ação ou ato de introduzir, fazer entrar, colocar dentro, colocar no meio de outros, o que leva a entender que não há busca por compreensão. Assim, pode-se inferir que inserir não garante a inclusão.

A inclusão social é um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas, por quaisquer motivos, inclusive a deficiência, e a sociedade buscam em parceria equacionar problemas, encontrar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 2003). Neste modelo, conhecido como modelo social da deficiência, os problemas da pessoa com deficiência estão na sociedade, que é chamada a perceber que são esses problemas que causam à pessoa com deficiência incapacidades ou desvantagens no desempenho de seu papel social (SASSAKI, 2010).

Assim, a sociedade, e em especial as empresas, é requerida a adotar valores como diversidade, respeito às diferenças e disponibilidade para mudanças e adaptações. Segundo Silva (2014), as empresas que se propuserem a ser inclusivas deverão estar dispostas a investir em tecnologias assistivas, diagnósticos de áreas e atividades possíveis de adaptação. Além de trabalhar mudanças em práticas administrativas, deverão promover ações para a sensibilização e capacitação de equipe para recebimento e inclusão efetiva da pessoa com deficiência. Por meio da informação e sensibilização dos líderes e liderados será possível romper barreiras, conscientizar e possibilitar um convívio livre de segregações e discriminações. Para que haja a inclusão é preciso cooperação.

O Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, contabilizou 45.606.048 de brasileiros que declararam possuir algum tipo de deficiência¹. De acordo com o Decreto Federal 5.296/2004 as deficiências podem ser classificadas em deficiência física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla.

É considerada deficiência física a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia,

¹ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE lançou, no 2º trimestre de 2018, o Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo, com mudanças na forma de interpretação dos dados do último Censo 2010. Nesse novo documento, o IBGE indica a proporção das pessoas com deficiência na população brasileira de 6,7%, correspondendo em números absolutos a 12 milhões e 748 mil brasileiros.

triplegia, triparésia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Como deficiência auditiva considera-se a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

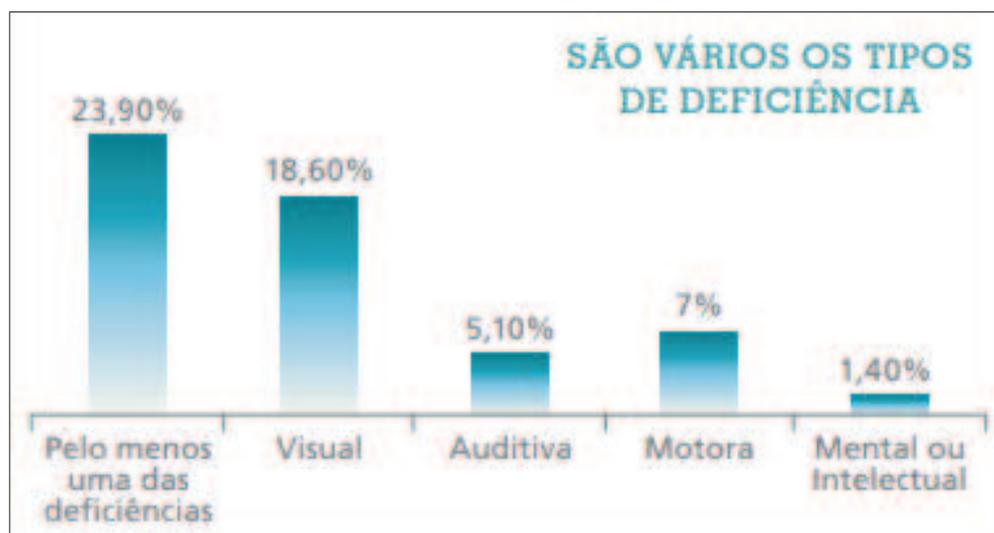
Como deficiência visual estão englobadas a cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

A deficiência intelectual caracteriza-se como o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

Na ocorrência de duas ou mais deficiências, caracteriza-se a deficiência múltipla.

A figura 3 detalha o percentual de cada tipo de deficiência consolidado pelo IBGE.

Figura 3 – Distribuição da população brasileira por tipos de deficiência



Fonte: Extraído de Cartilha do Censo 2010 - PcD (2010)

Segundo Souza e Carneiro (2007), a deficiência tem origem em causas variadas e pode ser agrupada em três categorias principais: congênita, hereditária e adquirida. A deficiência

congenita é aquela gerada com o indivíduo; a hereditária caracteriza-se por ser transmitida pelos pais, com manifestação precoce ou tardia; e a adquirida, causada, em geral, pela ocorrência de doenças, fatores ambientais ou acidentes (domésticos, trânsito ou trabalho) ao longo da vida do indivíduo. Nesta pesquisa considera-se, para efeito de tabulação sociodemográfica, as deficiências hereditária e congênita como uma única categoria, denominada deficiência congênita.

De acordo com dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do ano de 2017, do total de 46,3 milhões de vínculos empregatícios formais, 441,3 mil foram declarados como pessoas com deficiência, o equivalente a 1,0% do contingente de empregos formais no Brasil. A tabela 1 apresenta a distribuição dos empregos por tipo de deficiência.

Tabela 1 – Distribuição dos Empregos Formais das PcD em 2017

| Tipo de Deficiência | Total (mil) | (%) |
|----------------------------|--------------------|-------------|
| Física | 212,9 | 48,24% |
| Auditiva | 83,2 | 18,85% |
| Visual | 62,1 | 14,07% |
| Intelectual (Mental) | 36,7 | 8,32% |
| Múltipla | 7,7 | 1,74% |
| Reabilitado | 38,7 | 8,77% |
| Total | 441,3 | 100% |

Fonte: Adaptado de Ministério do Trabalho (MTb)/RAIS (2017)

Comparando-se o número de pessoas com deficiência existente no país e a quantidade de pessoas com deficiência com empregos formais, verifica-se que é insipiente o acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. Existem barreiras que impedem ou, no mínimo, dificultam as pessoas com deficiência de exercerem seu direito ao trabalho. Faz-se prioridade a eliminação de barreira e a acessibilidade de todos, independentemente de quaisquer características associadas às deficiências.

Para a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (2015) acessibilidade é “a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”. Contrapondo a este aspecto material, para Fávero e Costa (2014) o conceito de acessibilidade estendeu-se com o passar dos anos e abrange outras ramificações além da adaptação do ambiente físico.

Sasaki (2009) propõe seis dimensões para a acessibilidade, que possibilitam a supressão das barreiras físicas (acessibilidade arquitetônica), das barreiras na comunicação entre pessoas (acessibilidade comunicacional), das barreiras nos métodos e técnicas de lazer,

trabalho, educação (acessibilidade metodológica), das barreiras em instrumentos, utensílios e ferramentas pedagógicas (acessibilidade instrumental), das barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas (acessibilidade programática) e das barreiras de preconceito, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para com as pessoas com deficiência (acessibilidade atitudinal).

Garcia e Galvão Filho (2012) definem que a questão da acessibilidade, de modo especial para a pessoa com deficiência, deve ser tratada como “um direito fundamental que possibilita o exercício pleno da cidadania e o acesso a outros direitos básicos como aprender, comunicar-se, trabalhar, divertir-se, etc.” (GARCIA; GALVÃO FILHO, 2012, p. 60).

De acordo com Oliveira e Mill (2016), a acessibilidade, uma vez que está suportada na busca de igualdade para todos, está estreitamente associada à inclusão. A acessibilidade é um movimento dinâmico, que se apresenta em estágios distintos, variando de uma sociedade para a outra, de acordo com a atenção dispensada à diversidade humana por essa sociedade (TORRES; MAZZONI; ALVES, 2002).

É possível inferir, a partir das considerações feitas, que a lei pode garantir a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, mas a inclusão deste sujeito é um processo mais complexo, que requer quebras de barreiras de toda ordem, que permita a igualdade de oportunidades para a pessoa com deficiência, a fim de que ela seja aceita pelos demais colaboradores e que seu trabalho seja reconhecido, valorizado e tenha sentido nas organizações.

1.2 A educação da pessoa com deficiência no Brasil e a legislação vigente

Este capítulo tem como objetivo apresentar as políticas e práticas da Educação relacionadas às pessoas com deficiência.

Para Jannuzzi (2012)

A história da educação de deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares; pelas observações e pelo esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes a sobreviver e ainda pela aplicação de conhecimentos auferidos nas diversas ciências (JANNUZZI, 2012, p. 25).

Mazzotta (2017) relata que as primeiras medidas educacionais para as pessoas com deficiência surgiram durante o século XVIII, principalmente na Europa, a partir de movimentos pelo atendimento dos deficientes, decorridos de mudanças nas atitudes de grupos sociais. Tais

medidas foram se expandindo para outros continentes e países, inclusive o Brasil.

Segundo Mazzota (2017) a primeira obra impressa sobre a educação de deficientes foi de autoria de *Jean-Paul Bonet* e foi editada na França em 1620 com o título *Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar* e a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” foi fundada em Paris, em 1770, pelo abade *Charles M. Eppée*, que inventou o método dos sinais. Seu trabalho teve muita repercussão na época e serviu de base para realizações práticas de outros estudiosos na Inglaterra e na Alemanha.

No atendimento às pessoas com deficiência visual, Mazzotta (2017) destaca o papel de *Valentin Haiiy*, fundador do *Institute Nationale des Jeunes Aveugles* (Instituto Nacional dos Jovens Cegos) em Paris, em 1784; *Haiiy* utilizava letras em relevo para o ensino principalmente de leitura aos cegos. Devido ao sucesso no ensino, novas escolas para cegos foram abertas na França e em outros países da Europa.

O desenvolvimento do método que ainda hoje é o mais eficiente e útil para uso das pessoas cegas foi desenvolvido por *Louis Braille*, um jovem cego francês, estudante desse instituto. *Braille* adaptou um código militar de comunicação noturna, criado e implantado no instituto por *Charles Barbier* em 1829, e que consistia num processo de transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem utilização de luz para não atrair a atenção do inimigo, que utilizava pontos salientes para representar os trinta e seis sons básicos da língua francesa (MAZZOTTA, 2017).

Para educação de pessoas com deficiência física, há registros de uma obra eficaz que teve início em Munique, Alemanha, em 1832 “uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas, os paralíticos...” (LARROYO apud MAZZOTTA, 2017, p. 31).

Na mesma época, início do século XIX, teve início o atendimento educacional às pessoas com deficiência intelectual, tratadas nesse período como “débeis” ou “deficientes mentais”, pelo médico *Jean Marc Itard*, reconhecido como a primeira pessoa a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados mentais. Após cinco anos de trabalho com Vitor, um menino “selvagem” de doze anos capturado na floresta de *Aveyron*, sul da França, em 1801, *Itard* publicou o livro *De l’éducation d’un homme sauvage*, reconhecido como o primeiro manual de educação de retardados (MAZZOTTA, 2017).

Influenciados pelas experiências europeias e norte-americanas alguns brasileiros, a partir do século XIX, iniciaram a organização de serviços para atendimento das pessoas com deficiência no Brasil. “Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência” (MAZZOTTA, 2017, p. 27).

Redig (2014) destaca como marco histórico do atendimento às pessoas com deficiências a fundação, por D. Pedro II, do Imperial Instituto de Meninos Cegos, no final do século XIX, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant – IBC e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ambas as instituições oportunizaram a aprendizagem de ofícios para os meninos e meninas por eles atendidas.

Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos (MAZZOTTA, 2017, p. 30).

O atendimento educacional para pessoas com deficiência física, de acordo com registros que indicam o movimento escolar no período de 01/08/1931 a 10/12/1932, iniciou-se na Santa Casa de Misericórdia em São Paulo. Ao longo dos anos, outras classes foram se formando, configurando a modalidade “ensino hospitalar”, onde, segundo Mazzota (2017), mesmo não compondo grupo-classe, cada professora tem uma programação de atendimento individualizado aos alunos que estão como pacientes do hospital.

Em relação à deficiência intelectual, as primeiras iniciativas educacionais referem-se à criação do Instituto Pestalozzi, no Rio Grande do Sul, em 1926, inspirado na Pedagogia Social. Posteriormente, em 1932, por meio do trabalho relevante da professora Helena Antipoff, foi criada, como órgão oficial da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que contava com orientação técnica da Sociedade Pestalozzi e com professores pagos pelo governo estadual “para atendimento de crianças mentalmente retardadas e com problemas de conduta” (MAZZOTTA, 2017, p. 45). As crianças experienciavam atividades rurais, trabalhos artesanais e oficinas.

Em 1948, também por iniciativa da professora Helena Antipoff, funda-se a Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, fundamentada nas concepções psicopedagógicas propostas pela professora. Essa instituição foi pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens com deficiência intelectual e na instalação das primeiras Oficinas Pedagógicas para pessoas com deficiência intelectual no Brasil (MAZZOTTA, 2017).

Em 1954 foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Brasil. De acordo com Mendes apud Mazzota (2017, p. 49),

[...] o desenrolar e a manifestação do movimento apaeano induziram autoridades do Executivo e do Legislativo a tratarem do problema do excepcional. Algumas leis foram votadas. Alguns governos passaram a conceder ajuda às APAEs que se instalavam.

A partir de 1957 as iniciativas para educação das pessoas com deficiência vão sendo elaboradas e executadas por meio de iniciativas públicas de âmbito nacional. Essas iniciativas foram traduzidas a partir de campanhas criadas especificamente para esse fim e regulamentadas por meio de leis e decretos. Mesmo assim, até a década de 1970 e seguindo a tendência mundial, baseavam-se no modelo médico de atendimento, assim explicado por Fletcher (1996): “Tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um ‘problema’ do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura.” (FLETCHER, 1996, p. 7).

Segundo Redig (2014), no modelo médico o trabalho nas instituições era constituído por terapias individuais com ênfase clínica (fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, etc.) e havia pouca atenção para o aprendizado acadêmico. Entretanto, a autora enaltece a importância dos médicos, que considera os primeiros profissionais a vislumbrarem a possibilidade de aprendizagem das pessoas com deficiência.

A partir da década de 1970, começa uma gradativa transformação na concepção da educação para as pessoas com deficiência. Cria-se um órgão específico, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela definição de metas governamentais na área de Educação Especial,

[...] parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho, às vezes mais, às vezes menos integrados à educação regular (JANNUZZI, 2012, p.117).

É nesse período também que o termo Educação Especial vai se afirmando no discurso oficial, que as classes especiais vão se espalhando nas escolas comuns e que a comunidade acadêmica manifesta o interesse pela área, especialmente pela criação de cursos de Mestrado a partir de 1978. Segundo Jannuzzi (2012), “estas iniciativas irão incrementar pesquisas na área, dando-nos assim elementos para perceber melhor os caminhos dessa educação” (JANNUZZI, 2012, p. 120-121).

Houve uma mudança importante no paradigma da deficiência, migrando do modelo médico, onde a deficiência era encarada como “doença crônica” para o “modelo educacional”, no qual “a ênfase não era mais na deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim nas condições do meio em proporcionar recursos adequados que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 20-21).

No final da década de 1970 até início da década de 1990, o princípio da normalização e de *mainstreaming* foram sendo desenvolvidos e introduzidos pelos responsáveis pela educação,

no sentido de se alcançar uma integração entre as pessoas com deficiência e a sociedade; esses princípios sempre estiveram mais relacionados com a deficiência intelectual. (JANNUZZI, 2012). Segundo Mantoan (1997, p. 120), “a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”. De acordo com Sasaki (2010), o termo *mainstreaming* tem sido utilizado sem tradução e significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade.

A partir do início da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994), o princípio da inclusão é apontado como um avanço em relação à integração (JANNUZZI, 2012). A Declaração de Salamanca é um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial realizado na Espanha em 1994, e apresenta como questão central a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Assim a inclusão

[...] é uma proposta que, embora como a *mainstreaming* esteja centrada no pedagógico, no seu poder de transformação da realidade, muda a direção do enfoque, responsabilizando agora a agência educativa [...] A ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade. Salientam-se métodos e técnicas de ensino...” (JANNUZZI, 2012, p. 159).

O princípio da inclusão na área educacional está embasado na Constituição Federal de 1988, art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No art. 206, dentre os vários princípios, encontra-se, no primeiro, referência à “igualdade de condições para o acesso e permanência da escola” (BRASIL, 2017).

Seguindo a orientação da Declaração de Salamanca, endossada pelo Brasil, em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL 2014, p. 3).

Levando-se em consideração os documentos internacionais elaborados a partir da Declaração de Salamanca e da Política Nacional de Educação Especial, inúmeros documentos e diretrizes foram elaborados fazendo referência aos direitos educacionais das pessoas com deficiência, dentre os quais deve-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nro. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Em seu art. 2º, a Lei 9.394/96 reitera os artigos. 205 e 206 da Constituição, destacando a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. A LDB trata do tema das pessoas com deficiência no capítulo 58, quando menciona que a Educação Especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (termo usado na referida Lei). Nesse mesmo capítulo afirma que os sistemas de ensino assegurarão a tais educandos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Segundo Silva e Pletsch (2010), a LDB não aborda, no entanto, temas relevantes como a existência de outros elementos que podem interferir de forma significativa no processo de inclusão, como os equipamentos e materiais específicos e acessibilidade arquitetônica.

Em 1998 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com direcionamento para que a educação combata a exclusão e se volte para a construção da cidadania como prática efetiva. Salienta a importância de uma sociedade que “[...] garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” e sejam respeitadas as suas “[...] necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas” (BRASIL, 1998, p. 21).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999).

Por meio da Lei nº 10.172, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com destaque para “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL 2014, p. 4). Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. Saviani (2016, p. 280) ao analisar a eficácia deste plano, indica como um dos fatores para sua inoquidade o excesso de objetivos e metas, “o que caracteriza um alto índice de dispersão e perda do senso de distinção entre o que é principal e o que é acessório”. O texto apresentava 295 metas, sendo 28 relacionadas à Educação Especial.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades

fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL 2014a, p. 4).

Em 2001 foram instituídas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução nº. 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentando em seus fundamentos a organização dos sistemas de ensino para atender os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

O acesso da pessoa com deficiência às escolas das redes regulares de educação profissional foi objeto do artigo 17 da Resolução:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001).

Em 2004 foi instituído o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência visando, dentre muitos outros pontos, em seu artigo 1º, “garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” e no artigo 2º “garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2004).

Em 2007 houve a implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” apresentando 28 metas para serem atingidas envolvendo a junção “dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007).

No ano de 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva contextualizando a educação especial como modalidade de ensino e, portanto, deve realizar atendimento educacional especializado em todas as etapas da escolaridade. Esse atendimento “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos

pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2014a, p. 11).

Em 2009 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Esse documento oferece direcionamentos aos sistemas de ensino quanto à matrícula do aluno “[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. Estes devem ser oferecidos em “[...] salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE do ensino público, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009).

No ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação com vigência até 2024; este plano é composto por 20 metas, sendo a meta 4 relacionada à Educação Especial. Esta meta visa “universalizar para o público-alvo da educação especial de quatro a dezessete anos”, bem como o acesso à educação básica e ao AEE, garantindo o sistema educacional inclusivo, “as salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014).

Em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13146/2015, que visa “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015). No capítulo IV, no direito à educação, enuncia em seu artigo 27, que a educação:

[...] constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Em 2016 foi promulgada a Lei nº. 13.409 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). Segundo Gil (2017), as pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 2018 foi promulgada a Lei nº. 13.632, que altera a redação da LDB para dispor sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida. Assim, atualizando o artigo 3º da LDB, deixa

expresso que a pessoa, durante toda a sua vida, possui direito à educação e à aprendizagem. A lei também deu atenção especial para a educação de jovens e adultos e para a educação especial, prevendo expressamente que esses instrumentos de educação devem ser ofertados durante toda a vida da pessoa. Com relação à educação especial, foi atualizada a redação do parágrafo 3º, do artigo 58, que trata especificamente sobre a educação especial, declarando que a oferta da educação especial, “tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

O histórico apresentado neste tópico evidencia que existe arcabouço legal para assegurar o direito à educação inclusiva às pessoas com deficiência. A efetivação de uma prática educacional inclusiva, contudo, não será garantida por meio de legislação que obrigue as escolas regulares a aceitar o aluno com deficiência, ou seja, apenas a presença física do aluno com deficiência na classe regular não é garantia de inclusão, mas é preciso que a escola esteja preparada para acolher e trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

Vale lembrar que a educação por meio do ensino regular e profissional é um direito da pessoa com deficiência. Entretanto, é notório que tanto para a educação inclusiva quanto para o acesso ao mercado de trabalho existem barreiras de toda ordem, desde as barreiras arquitetônicas, de acesso, até as atitudinais, evidenciando claramente a dificuldade das pessoas com deficiência em conviver com a diversidade humana.

1.3 Educação Profissional e Empregabilidade

A educação profissional, tal qual é conhecida hoje, iniciou sua consolidação em meados do século XVIII, com o advento da Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra. Nessa época houve a transição de um modelo de produção artesanal para a utilização de máquinas no processo produtivo. Estas profundas alterações nas relações de produto e capital trouxeram a necessidade de difusão das técnicas, preparando gerações futuras para a continuidade dos ofícios (VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016).

Para Wittaczik (2007), oficialmente a educação profissional no Brasil teve seu início em 1909, com a promulgação do Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo Presidente da República Nilo Peçanha. Neste ato foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, distribuídas pelas capitais brasileiras e difundidas com o objetivo de formar operários

e contramestres, ou seja, profissionais advindos das camadas pobres da população. O ensino profissional foi delegado ao Ministério da Indústria e Comércio. Wittaczik (2007) enfatiza ainda que a década de 1930 é considerada referencial histórico para a educação profissional brasileira, pois configurou o início da industrialização no país e possibilitou a institucionalização de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo. A década de 1940 também foi de grande importância, pois, houve o surgimento do Sistema S, e, com ele, a educação profissional tomou impulso em amplitude de atendimento.

Porém, para Sales e Oliveira (2011), durante o período de vigência do escravismo no Brasil, mantido por mais de três séculos, percebe-se a predominância de uma educação profissional mais prática, centrada no saber fazer, e desvinculada da educação escolar. Esse tipo de capacitação no trabalho era tratado de forma bastante discriminatória, sendo reservada aos escravos, pobres, órfãos e abandonados em geral. Deste modo, Nóbrega e Souza (2015, p. 269) reiteram que a rede de escolas de aprendizes artífices foi criada “como uma resposta à questão social expressa no desamparo dos trabalhadores e de seus filhos e na ausência de uma política efetiva de educação primária”.

Em 2008 foi promulgada a lei 11.741, que traz uma nova redação para a LDB. A partir daí, a expressão Educação Profissional passa a ser designada como Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A LDB, nos artigos 39 a 42, prevê a integração da EPT com os diferentes níveis e modalidades da Educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Também define a abrangência dos cursos desta modalidade educacional: cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (BRASIL, 1996). A educação profissional passa a ser entendida por meio de uma nova dimensão, voltada para o desenvolvimento pessoal e social do educando e para as exigências do mundo do trabalho em permanente transformação (SALES e OLIVEIRA, 2011).

A legislação referente à EPT continua a ser atualizada após a promulgação da LDB e há um aumento significativo de programas de formação profissional nos anos posteriores. Dentre as legislações elaboradas e vigentes destacam-se a Lei 13.005/2014, relativa ao Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência decenal (2014-2024) e a Lei 13.415/2017 - Lei da Reforma do Ensino Médio. O PNE, em relação à educação profissional, tem como público-alvo os jovens e como objetivo ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos integradas à educação profissional e a expansão da oferta de matrículas da educação profissional técnica de

nível médio no segmento público (BRASIL, 2014). A Lei da Reforma do Ensino Médio tem como um de seus objetivos melhores possibilidades de formação profissional e inserção dos jovens no mercado de trabalho (BRASIL, 2017a).

Nota-se, porém, que existe uma distância entre as legislações elaboradas e propostas acerca da educação profissional e a prática concreta (SALES e OLIVEIRA, 2011). O desafio para a educação profissional é acompanhar os movimentos e transformações da sociedade, de modo a promover uma formação para a transformação do aluno e não uma mera adaptação para o que a realidade econômico-social exige.

É necessário, portanto, construir um processo de socialização e qualificação para o trabalho, por meio da apropriação de saberes relativos à ciência, às técnicas, às tecnologias e às múltiplas culturas, essenciais ao mundo do trabalho, que integra novas bases científicas e tecnológicas, e demanda, cada vez mais, o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores (SALES e OLIVEIRA, 2011, p.1).

Desafio maior quando se trata de educação profissional na perspectiva da educação inclusiva: Lima e Cappelle (2013) afirmam que cada indivíduo possui um conjunto de saberes que lhe é particular, resultado de um histórico de oportunidades de aprendizagens anteriores e das suas características pessoais; essas particularidades devem ser consideradas em sala de aula para se adotar medidas adaptativas que favoreçam a aprendizagem e promovam a inclusão.

De modo especial, as autoras indicam que o atendimento das necessidades individuais de cada aluno, tendo deficiência ou não, é um desafio para a gestão da educação profissional, pois exige a participação de todos os atores envolvidos na prática escolar. Professores, gestores e demais profissionais envolvidos com a educação inclusiva precisam ter formação voltada para a diversidade, estarem aptos a possibilitar a acessibilidade das pessoas com deficiência aos conteúdos escolares, à formação profissional e à interação com a sociedade.

Não basta ser inserido no mercado de trabalho, é preciso ter condições de se manter ativo no mundo do trabalho. Nesse sentido, é exigido de todo profissional que ele possua condições e qualidades necessárias para ser atrativo ao mercado e se conservar empregado. Abbud (2017, p. 34) reflete que esse cenário evoca uma nova ordem que “concebe, estrutura, organiza, pensa e significa modos de ser profissional”, isto é, seu estado de empregabilidade.

Alkmim (2015), em seu estudo bibliográfico sobre o conceito de empregabilidade, identifica que não há um consenso sobre o termo, sendo o mesmo objeto de controvérsias. Os dicionários Aurélio (2018), Houaiss (2018) e Michaelis (2018) definem empregabilidade como “a qualidade de quem ou do que é empregável; possibilidade de ser empregado”.

No sentido mais comum, empregabilidade tem sido compreendida como

a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de o mesmo agrupar um conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego (PEREIRA, 2009, p. 198).

No Brasil, o termo empregabilidade passou a ser destacado a partir da década de 1990. Vários autores possuem o entendimento de que a empregabilidade deve ser preocupação obrigatória dos profissionais, que devem buscar atualizações contínuas de sua formação a fim de acompanharem as demandas do mercado de trabalho (ALKMIM, 2015). Minarelli (1995, p. 11) a descreve como a capacidade do trabalhador “de dar e conseguir emprego para os seus conhecimentos, habilidades e atitudes intencionalmente desenvolvidos pela educação e treinamento, sintonizados com as necessidades do mercado de trabalho”.

É controversa a concepção da empregabilidade como uma capacidade individual, já que esse conceito difunde a ideia de que o desemprego está associado à suposta falta de preparo e à inadequação dos perfis de qualificação dos trabalhadores frente às novas exigências do mercado de trabalho, e não à falta de oferta de empregos.

A educação, no entanto, aparece como elemento comum em todas as concepções sobre empregabilidade e é destacada como fator de vital importância para a aquisição dos conhecimentos que o indivíduo necessita para se manter ativo no mundo do trabalho conforme destaca Alkmim (2015), o que também se observa para o aluno da educação especial.

CAPÍTULO 2 A PESQUISA

O presente capítulo apresenta o método utilizado para a elaboração desta pesquisa de acordo com os objetivos propostos. Segundo Gil (2007), é possível classificar uma pesquisa baseada nos seus objetivos; assim, para atender os objetivos desse estudo, foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva com o intuito de analisar, na concepção da PcD egressa de instituições de educação profissional, ou de seu responsável, a contribuição que sua formação representou para sua inserção e permanência no mundo do trabalho.

Uma pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo mais explícito, ou para construir hipóteses ou proposições. A maioria dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

Uma pesquisa descritiva, por sua vez, exige do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar, com o objetivo de descrever características de uma determinada população ou de um fenômeno, de reconhecer e estabelecer relações entre as variáveis (GIL, 2007), além de descrever as características do objeto de estudo e quando os fatos são observados, registrados, analisados e interpretados. São também descritos e contextualizados os elementos que compõem o tema da pesquisa, o seu objeto de estudo e os locais onde os acontecimentos se processam (ANDRADE, 2009). Técnicas padronizadas de coleta de dados são utilizadas, e em algumas pesquisas aproxima-se das características da pesquisa exploratória, quando é ultrapassada a identificação das relações entre as variáveis na busca de entender a natureza destas relações (GIL, 2007).

2.1 Abordagem da pesquisa

Dada a característica do que se quis estudar, esta pesquisa possui abordagem qualitativa. As metas nesse tipo de abordagem estão relacionadas “a descrever, compreender e interpretar os fenômenos por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 36). Segundo os autores, nessa abordagem costuma haver uma próxima interação entre o pesquisador e o fenômeno, que tem papel mais ativo no processo, e a revisão da literatura se mostra menos importante no início,

mas aumenta sua importância durante o desenvolvimento do processo; alguns autores, por sua vez, compreendem que seu papel é apenas auxiliar. Em relação ao desenho da pesquisa, o mesmo é “aberto, flexível, construído durante o trabalho de campo ou a realização do estudo” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 37).

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa não avalia os dados com um procedimento rígido e atua na análise das experiências dos indivíduos ou grupos para entender suas impressões a respeito de determinado assunto estudando as formas de interação e comunicação. Cardozo (2017) destaca que a natureza qualitativa da pesquisa compreende uma ação reflexiva do pesquisador, que permite uma busca teórica vasta para ressignificar os dados e dar novos sentidos às informações encontradas no processo do estudo.

Os procedimentos utilizados foram: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Segundo Gil (2007), qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. A pesquisa bibliográfica deve ser feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas como livros, artigos científicos, páginas de *websites*. A pesquisa documental tem como diferença da pesquisa bibliográfica a natureza das fontes a serem pesquisadas, pois contempla materiais que ainda não receberam um tratamento analítico; nesta pesquisa foi utilizada no levantamento de documentos relacionados aos programas de formação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A pesquisa de campo, por sua vez, procura o aprofundamento de uma realidade específica e no presente estudo foi utilizada para melhor entendimento da realidade vivenciada pelo egresso com deficiência na busca da sua inserção profissional e empregabilidade e aplicada por meio de entrevistas com egressos com deficiência de cursos de formação profissional do SENAI- Departamento Regional São Paulo (SENAI-SP).

2.2 Ambiente da pesquisa

O ambiente escolhido para a aplicação desta pesquisa foi o SENAI – Departamento Regional São Paulo (SENAI-SP).

O SENAI-SP viabilizou, por meio de seu Diretor Regional, a identificação e contato de egressos com deficiência, foco deste estudo. Com o intuito de aprofundar o conhecimento das práticas de educação inclusivas do SENAI-SP, foram realizadas reuniões com a responsável pela área de inclusão no SENAI-SP, sra. Sandra Rodrigues da Silva Chang, com o professor Helvécio Siqueira de Oliveira, diretor da Escola SENAI “Ítalo Bologna”, na cidade de Itu,

centro de referência em ações de educação inclusiva para a rede SENAI, além de visitas à própria escola.

O SENAI é um dos cinco maiores complexos de educação profissional do mundo e o maior da América Latina. Seus cursos formam profissionais para 28 áreas da indústria brasileira, desde a iniciação profissional até a graduação e pós-graduação tecnológica. É também uma instituição de Educação Profissional que está preparada para receber e formar pessoas com deficiência em suas escolas e faculdades em todos os estados e no Distrito Federal, por meio do Programa SENAI de Ações Inclusivas (PSAI) (SENAI, 2019; SENAI, 2019a).

Criado em 22 de janeiro de 1942, a partir do Decreto Lei 4.048, assinado pelo então presidente da República Getúlio Vargas, o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – surgiu para atender a necessidade urgente de formação de profissionais qualificados para a indústria brasileira que estava se desenvolvendo na época. O SENAI é uma entidade de direito privado organizado pelo empresariado industrial, por intermédio da CNI – Confederação Nacional da Indústria e pelas federações de indústrias nos estados. (SENAI, 2017). Na época de sua criação, a indústria brasileira enfrentava grande necessidade de mão de obra qualificada, em virtude da Segunda Guerra Mundial. Estava claro nesse período que sem educação profissional não seria possível o desenvolvimento industrial da nação. Nesse contexto o SENAI surgiu como resultado de várias ações e esforços de implantação do ensino industrial no Brasil, uma semana antes da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial. Apesar de criado para ser organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria, a Lei Orgânica do Ensino Industrial esclarecia que sua organização faria parte de um regimento e que deveria ser apresentado ao Ministro da Educação por aquele órgão de classe (SENAI, 2017).

O artigo 1º. desse regimento deixava claro que o SENAI seria subordinado ao Ministério da Educação, embora dirigido pela Confederação. A Lei Orgânica, por sua vez, em seu artigo 63º. definia que o Ministério da Educação fixaria as diretrizes pedagógicas do ensino dos cursos de aprendizagem de todo o país e os fiscalizaria (FONSECA, 1986).

Segundo Silva (2010) o SENAI, desde sua fundação, possui seus objetivos e organiza sua lógica de funcionamento de acordo com as dinâmicas das atividades econômicas nacionais. O artigo 27 do Regimento Interno do SENAI definia que as escolas e cursos de aprendizagem industrial seriam instituídos e entrariam em funcionamento gradual, de acordo com as necessidades e conveniências da economia nacional.

Os cursos oferecidos pelo SENAI, sob a administração da Confederação Nacional das Indústrias, multiplicaram-se pelo país em meados do século XX e sobreviveram às reformas políticas educacionais posteriores (SILVA, 2010). Com a entrada em vigor da Lei 12.513, de

26 de outubro de 2011, o SENAI passou a integrar o sistema federal de ensino, com autonomia para a criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, mediante autorização do Conselho Regional.

O SENAI de São Paulo iniciou suas atividades em 28 de agosto de 1942, sob a direção do engenheiro Roberto Mange, professor da Escola Politécnica de São Paulo, que desde a década de 1920 vinha estudando e aperfeiçoando métodos de formação racional de trabalhadores. Com o conhecimento e experiência adquiridos em seus estudos, os primeiros cursos do SENAI de São Paulo foram sendo estruturados, com ênfase no preparo técnico do trabalhador, sem, contudo, se descuidar da sua formação social, com o objetivo de atender a demanda por operários treinados e qualificados para desempenhar suas funções nas indústrias. Nos primeiros anos de funcionamento, a palavra de ordem do SENAI São Paulo era “velocidade”. Ao mesmo tempo em que tinha de atender as necessidades de um país em guerra, Roberto Mange sabia que precisava conquistar a confiança da sociedade em relação a esta nova instituição (SENAI-SP, 2012).

No Estado de São Paulo, a rede do SENAI conta com 169 unidades, sendo 95 escolas fixas e 74 móveis. Possui cursos em todas as modalidades da educação profissional, totalizando 680 mil matrículas diretas no ano de 2017, sendo aproximadamente 29.000 alunos matriculados na modalidade de Aprendizagem Industrial, distribuídos em 88 cursos e 26 áreas.

Tem como missão promover a Educação Profissional e Tecnológica, a Inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira (SENAI-SP, 2016).

Trabalha numa perspectiva inclusiva, procurando incluir as pessoas com deficiência em seus cursos e também atender a demanda das empresas por capacitação de profissionais com deficiência (SENAI-SP, 2016).

Os esforços do SENAI-SP para promover a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho tiveram início no ano de 1953, com o ingresso do professor Geraldo Sandoval de Andrade como “membro de uma comissão destinada a estudar e planejar o aproveitamento racional de pessoas cegas nas atividades industriais” (GIL, 2012), possível em função de um acordo firmado entre a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), representada pelo diretor regional do SENAI-SP, engenheiro Roberto Mange, o Serviço Social da Indústria – Regional São Paulo (SESI-SP), representado pelo seu diretor, engenheiro Armando de Arruda Pereira, e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, representada por sua diretora, Norina de Gouvêa Nowill.

O acordo foi firmado após Helen Keller, escritora surdocega norte-americana,

conferencista e ativista pelos direitos das pessoas com deficiência, convidada por Dorina Nowill para uma visita oficial ao Brasil em 1953, ter participado de uma mesa redonda na FIESP, ter chamado a atenção do empresariado da época sobre a questão dos cegos: as potencialidades que tinham e as dificuldades que encontravam para conseguir emprego; e ter solicitado que fosse dada a eles uma oportunidade. Assim, “FIESP, SENAI-SP, SESI-SP e Fundação para o Livro do Cego no Brasil – não perderam tempo e selaram esse acordo” (GIL, 2012, p.108).

Segundo Gil (2012), o SENAI-SP, ao contratar o professor Geraldo Sandoval de Andrade, dá início a este trabalho com os cegos, criando, em 1954, um departamento chamado de Serviço de Adaptação Profissional de Cegos. Devido à natureza de seu trabalho desde a fundação, que representava a passagem de um serviço de reabilitação, dentro de uma entidade filantrópica, para uma entidade cuja primeira finalidade era a formação profissional, este departamento conseguia estabelecer relações diferenciadas com as fábricas e tinha uma entrada distinta nelas. Fazia parte das atribuições do departamento: levantamento das ocupações que os cegos poderiam melhor desempenhar; recrutamento, avaliação psicoprofissional e encaminhamento para as indústrias; participação em reuniões com as indústrias para convencê-las a contratar os cegos; seguimento profissional ou *follow-up*; elaboração e redação de noticiário referente ao emprego e resultados alcançados por trabalhadores cegos nas indústrias. Todo o treinamento era realizado pelo professor Geraldo Sandoval no próprio local de trabalho; nessa época não existiam cursos para cegos no SENAI-SP. À medida que o Serviço cumpria sua função, foi ficando cada vez mais conhecido, recebendo visitantes interessados em conhecer essa iniciativa inovadora e se expandiu dentro da rede SENAI pelos próximos 20 anos. A preocupação com a geração de conhecimento, por meio de pesquisas, e o registro e a divulgação das ações, parte integrante do *modus operandi* do SENAI, tinha no professor Geraldo Sandoval um entusiasta, que expressou muitas vezes sua firme convicção sobre a importância de dispor de dados corretos e atualizados sobre essa atividade ousada e inovadora (GIL, 2012).

Pessoas com outros tipos de deficiência foram se aproximando e a atuação do SENAI foi se modificando ao longo dos anos, junto com o processo de conquista aos direitos de educação e trabalho pelas pessoas com deficiência. Várias etapas foram sendo ultrapassadas e, em 2001, o SENAI cria o Programa SENAI de Ações Inclusivas (PSAI). O PSAI teve início, em 1999, com o Projeto Estratégico Nacional “Inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais nos Programas de Educação Profissional”, que propiciou o amplo atendimento a pessoas com deficiência física, mental, auditiva e visual nas unidades operacionais dos 27 Departamentos Regionais da Rede (SENAI, 2016).

Segundo Sandra Rodrigues da Silva Chang (informação verbal)², o programa busca emanar diretrizes de inclusão para todos os departamentos regionais do SENAI, com foco na diversidade, não só para a deficiência; atua em diversas vertentes: pessoas com deficiência, raça e etnia, gênero, maturidade e altas habilidades/superdotação e transtornos do espectro autista. Cada departamento regional prioriza ações relacionadas à vertente com maior necessidade em sua regional e possui um interlocutor regional como ponto focal para a comunicação com o SENAI - Departamento Nacional. Em São Paulo, por ter o maior parque industrial do país e por conta da demanda das indústrias para cumprir a Lei de Cotas, a questão das pessoas com deficiência tem sido a mais focada.

Por intermédio do programa PSAI, a Escola SENAI “Ítalo Bologna”, em Itu, oferece para as empresas serviços de análise de postos de trabalho adequados, análise de *layout* e adequações de local de trabalho e treinamentos para pessoas com deficiência (de acordo com as necessidades de cada empresa); palestras de sensibilização e treinamentos para funcionários; transcrição de materiais para o sistema de grafia braile e ampliação de materiais impressos; assessoria no desenvolvimento e adaptação de equipamentos para inclusão de pessoa com deficiência, bem como inclusão de pessoas com deficiência no público atendido pela oferta da rede SENAI-SP (SENAI, 2016). De acordo com seu diretor, Prof. Helvécio Siqueira de Oliveira (informação verbal)³, a escola SENAI de Itu, “tem a missão de ser um centro de pesquisa e desenvolvimento, mas principalmente de apoio à toda a rede de escolas do SENAI”.

No final de 2010, em virtude do contexto social, econômico e educacional do estado de São Paulo, o SENAI-SP cria o Programa Incluir, com o objetivo de investir com maior ênfase nas ações inclusivas já realizadas por essa regional. Segundo Gil (2012), a necessidade de apoiar as indústrias paulistas no cumprimento integral da Lei de Cotas, ou se possível, ultrapassar o percentual previsto em lei e o aumento do número de atendimentos de alunos com deficiência realizados em 2010 pelas escolas da rede SENAI-SP (4.709 atendimentos de alunos com deficiência no período de janeiro a dezembro de 2010) foram os fatores que embasaram essa decisão.

A metodologia adotada no Programa Incluir viabiliza a figura de um interlocutor de inclusão local em cada uma das escolas do SENAI-SP; de acordo com Sandra Chang

² Entrevista concedida por Chang, Sandra Rodrigues da Silva, [abr. 2018]. Entrevistador: Léa Rossi. São Paulo/SP, 2018. 1 arquivo .m4a (64 min.).

³ Entrevista concedida por Oliveira, Helvécio Siqueira, [dez. 2018]. Entrevistador: Léa Rossi. Itu/SP, 2018. 1 arquivo .m4a (29 min.).

(informação verbal)⁴, responsável pelo programa, esse indivíduo, capacitado pela equipe regional, dissemina as informações sobre inclusão, sensibiliza, resolve as questões, faz a ponte com o interlocutor regional na resolução de problemas, ou seja, faz com que a inclusão chegue, de fato, a cada uma das escolas do Estado de São Paulo. Essas ações tornam possível a presença de pessoas com deficiência entre o corpo discente cada vez mais frequente e natural (SENAI, 2016).

Pessoas com deficiência estão presentes em todas as modalidades de ensino da rede SENAI-SP, de modo particular nos Cursos de Aprendizagem. Aprendizagem Profissional é uma política pública de caráter permanente, que reúne a qualificação e a inserção em uma única ação. O objetivo principal da Aprendizagem Profissional é fazer com que o indivíduo perceba o trabalho não como um meio de vida, mas como parte integrante da vida. Deve-se destacar o direito à profissionalização do jovem e o papel da sociedade na garantia destes direitos conforme estabelecido pelos artigos 205 e 227 da Constituição Federal de 1988 e artigo 1º. da LDB. Conforme o artigo 53 do Decreto Federal no. 9.579/2018, a aprendizagem profissional destina-se prioritariamente a jovens entre 14 e 18 anos incompletos, que buscam capacitação para o primeiro emprego e que estejam frequentando o ensino médio, caso já tenham concluído o ensino fundamental, observadas as exceções legais. Apenas em circunstâncias em que a formação profissional implique em periculosidade, insalubridade ou proibição ao menor, a faixa etária é elevada de 18 anos para idade que lhe permita concluir o curso antes de completar 24 anos, exceção feita às pessoas com deficiência, que não possuem idade limite para o contrato de aprendizagem, além de poderem realizar sua formação num período superior a dois anos, prazo limitado legalmente para os programas de aprendizagem, em função de sua deficiência (SENAI, 2018).

Desde sua criação, sedimentado num arcabouço de marcos legais, o SENAI tem competência histórica para gerenciar a Aprendizagem Profissional direcionada às empresas vinculadas ao Sistema Indústria. No SENAI-SP, a aprendizagem industrial é realizada prioritária e integralmente nas escolas mantidas pela rede e é resultado de uma análise detalhada de ocupações para identificar as competências requeridas do profissional e que devem ser ensinadas para atender às necessidades econômicas dos contribuintes do SENAI-SP (SENAI, 2018).

Numa iniciativa para a inclusão de pessoas com deficiência no mundo do trabalho, FIESP, SESI-SP e SENAI-SP, em 2014, formataram um programa especial de aprendizagem,

⁴ Entrevista concedida por Chang, Sandra Rodrigues da Silva, [abr. 2018]. Entrevistador: Léa Rossi. São Paulo/SP, 2018. 1 arquivo .m4a (64 min.)

com duração de três anos, intitulado “O Meu Novo Mundo”, realizado em parceria com a Superintendência Regional do Trabalho de São Paulo. Durante três anos, a PcD contratada na condição de aprendiz, participou de cursos no SENAI-SP e de atividades no SESI-SP que englobaram: esporte e qualidade de vida, elevação da escolaridade, cidadania, cultura, qualificação profissional, identificação da vocação profissional e inclusão digital. Foram priorizadas as individualidades de cada participante e eles foram certificados de acordo com as competências alcançadas ao longo da formação (MEUNOVOMUNDO, 2014).

De acordo com o Prof. Helvécio Siqueira de Oliveira (informação verbal)⁵ esse programa foi estruturado com o objetivo de atender as pessoas com deficiência com maior dificuldade de ascensão ao mundo do trabalho, seja por ausência de escolaridade, seja pela complexidade de locomoção ou ausência de acessibilidade à escola e também com carência de formação no ensino regular. Ele não foi um programa seletivo; houve avaliação diagnóstica para enquadramento das turmas. Todos os alunos inscritos foram aceitos, com o objetivo de levá-los para o mundo do trabalho no segmento industrial. Evidenciou-se que esse grupo de pessoas não tinham tido acesso às atividades mais básicas, relacionadas às questões de cidadania, de cultura, de esportes, lazer, atividades importantes na formação do indivíduo. O programa foi modelado para ter aulas no SENAI e no SESI e a presença do aluno na empresa uma vez por semana.

A prática pedagógica do SENAI, em quaisquer de suas modalidades de ensino, é baseada na metodologia de formação com base em competências, tema muito utilizado, em especial a partir da promulgação da Resolução nº 4/99 do Conselho Nacional de Educação, que definiu a competência profissional como: “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 2). Atualmente, fundamenta-se em três vertentes: elaboração de um perfil profissional que identifica as competências profissionais no âmbito de uma qualificação pré-definida; desenho curricular, isto é, tradução das competências profissionais do mundo do trabalho, definidas no perfil profissional, para a educação; e documentos norteadores da prática pedagógica, referências para as equipes técnico-pedagógicas para auxílio no planejamento e implementação de práticas visando o desenvolvimento das capacidades decorrentes do desenho curricular e para a autonomia dos docentes (MATOS, ARRUDA, 2012).

⁵ Entrevista concedida por Oliveira, Helvécio Siqueira, [dez. 2018]. Entrevistador: Léa Rossi. Itu/SP, 2018. 1 arquivo .m4a (29 min.).

No sentido de aprimorar sua atuação junto aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, capacita sua equipe pedagógica no conceito de Adequação, entendida como a flexibilização da prática docente para se aproximar das características e necessidades educacionais dos alunos, por meio de ações e estratégias que englobam o domínio do currículo, da avaliação e da certificação, considerados de forma sistêmica (SENAI, 2015).

De modo particular, em relação à certificação para as pessoas com deficiência, o SENAI-SP emite Certificações Específicas, com o intuito de mostrar para o mundo do trabalho, de forma correta e justa e amparado por arcabouços legais, todas as competências desenvolvidas por profissionais formados nas escolas SENAI-SP que, em virtude de suas características individuais, obtenham um resultado significativo das competências a serem desenvolvidas, porém não todas as previstas no perfil profissional do curso. A emissão de um certificado específico para pessoas com deficiência não estabelece uma terminalidade específica, mas uma apropriação parcial desse conceito para ampliá-lo no contexto da educação profissional, a fim de permitir a continuidade da evolução profissional do aluno, com base nas competências desenvolvidas (CARNEVALLI *et al.*, 2014; SENAI, 2015).

As pessoas com deficiência incluídas nos cursos de Aprendizagem da rede SENAI-SP e que concluíram sua formação entre o período de 2014 a agosto/2018 fazem parte do público-alvo desta pesquisa, cuja amostra foi definida de acordo com a conveniência da pesquisadora e será detalhada no tópico “Participantes da pesquisa”.

2.3 Participantes da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram considerados como participantes os sujeitos que atendem aos critérios de seleção:

- Pessoas com deficiência egressas de cursos de formação profissional do SENAI – SP, indicados pelas Coordenações Pedagógicas das Escolas SENAI de Santo André, Diadema, Santana de Parnaíba, Itu e Sorocaba.
- Pessoas com deficiência egressas de cursos de formação profissional do SENAI – SP, indicadas por egressos com deficiência participantes do Curso de Aprendizagem Industrial da Escola SENAI de Indaiatuba, e que se interessaram em participar da pesquisa.
- Pessoas com deficiência egressas de cursos de formação profissional do SENAI – SP que finalizaram o curso no período de 2014 a 08/2018.

- Pessoas com deficiência egressas de cursos de formação profissional do SENAI – SP com deficiência congênita ou adquirida.
- Pessoas com deficiência egressas de cursos de formação profissional do SENAI – SP, empregados ou desempregados após a finalização da formação profissional.

A amostra foi escolhida por conveniência da pesquisadora, levando-se em consideração o tipo de formação profissional do sujeito e a disponibilidade para participar deste estudo. Para esta pesquisa foram considerados os egressos com deficiência que tenham concluído cursos vinculados à Aprendizagem Industrial. Assim, embora selecionados 30 sujeitos, houve a perda de 2 egressos em virtude dos cursos realizados não se caracterizarem como Cursos de Aprendizagem Industrial, totalizando 28 participantes da pesquisa (Apêndice C).

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Foram realizadas 28 entrevistas com o uso de roteiro semiestruturado para coleta de dados, com o propósito de obter as opiniões dos egressos nas situações reais de empregabilidade. O roteiro semiestruturado e o fluxo orientativo encontram-se nos Apêndices D e E deste trabalho. Segundo Zanelli (2002, p. 84) as entrevistas semiestruturadas “possibilitam abertura para que o entrevistado possa discorrer nos limites de interesse da pesquisa, do modo como lhe parecer melhor”. A intenção da entrevista é que as perguntas não sejam direcionadas, e permitam ao respondente fazer novos comentários sobre o tópico em questão.

As entrevistas foram feitas no período de 21/08/2018 a 13/12/2018, de forma presencial, em local, data e horário convenientes aos entrevistados, com duração entre vinte e cinco minutos a uma hora e vinte minutos. O tempo das entrevistas respeitou a disponibilidade que cada entrevistado pode dedicar a este estudo.

O roteiro foi composto por 25 perguntas, formuladas com base no referencial teórico encontrado e nos objetivos estabelecidos da pesquisa e encadeadas de forma representativa a partir de um fluxo que serviu de apoio às entrevistas (CARDOZO, 2017). Este instrumento também permite um espaço para a elucidação de elementos que surjam de forma imprevista ou informações dadas pelo entrevistado (APPOLINÁRIO, 2012).

Para adequação do instrumento foi aplicado um pré-teste com um dos egressos do Curso de Aprendizagem do SENAI que finalizou sua formação em 08/2017 para averiguar se o roteiro e abordagem planejados para o trabalho estariam adequados aos entrevistados. Inicialmente, havia sido planejada a gravação em vídeo de todas as entrevistas, mas essa iniciativa foi descartada no início do pré-teste a fim de evitar desconforto aos entrevistados, e ratificada na banca de qualificação.

As entrevistas foram gravadas utilizando-se telefone celular e/ou um gravador digital na maior parte das entrevistas, posteriormente transferidas para o computador e foram transcritas integralmente no editor de texto Word® (Office 2010) da Microsoft.

Sete entrevistas com pessoas com deficiência auditiva foram feitas com a utilização de notebook e do editor de texto Word® (Office 2010) da Microsoft. O teclado foi usado de forma compartilhada entre o entrevistado e a pesquisadora e possibilitou o registro das respostas a cada uma das perguntas do roteiro. Essa estratégia fez-se necessária em virtude da inexistência de um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) durante a entrevista, por opção dos entrevistados. Todas as entrevistas foram autorizadas formalmente, por meio da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral (em acordo com a Comissão de Ética do Programa de Mestrado do Centro Paula Souza), seguindo as orientações da Resolução do Ministério da Saúde número 466, de 12 de dezembro de 2012.

2.5 Procedimento de análise dos dados

Foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo com a finalidade de descrever, interpretar os conteúdos das entrevistas, ajudar a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados, num nível que vai além de uma leitura comum (BARDIN, 2016).

Conforme proposto por Bardin (2016), foram realizadas as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos dados.

Na primeira fase, de pré-análise, foi realizada uma leitura dos textos, a partir de leitura flutuante, cuja função é promover um contato com a estrutura do material a ser analisado a partir de uma visão geral, tendo por base a transcrição das entrevistas e análise de documentos.

Posteriormente, na fase de exploração do material, foram realizadas reflexões sobre o conteúdo expresso nesses dados a partir da codificação, classificação e categorização dos mesmos. Nesse momento, foram identificadas as categorias de análise, para efeito de

organização dos dados, e de acordo com os objetivos e questões do estudo (quadro 1). Foram selecionadas as partes das entrevistas que preencheram as diversas categorias definidas.

Na fase de interpretação dos dados foi realizado o tratamento e interpretação dos resultados de acordo com os objetivos propostos, apoiadas nas informações obtidas e compatibilizadas com o referencial teórico.

Para a análise dos relatos foram consideradas as: unidades de registro, unidades de significação (sentido) e unidades de contexto. As unidades de registro indicam as regras de sentido do recorte dado: palavras, frases, segmentos do texto. As unidades de sentido (ou significação) que foram apontadas pela pesquisadora propõem as significações obtidas do texto analisado, destacadas em categorias e subcategorias. As unidades de contexto são segmentos ampliados que permitem compreender os recortes das unidades de registro e a confecção das unidades de significação (BARDIN, 2016).

Segundo Duarte (2004), se utilizadas entrevistas em grande número e/ou o responsável pelo estudo é um pesquisador em formação, é bom que a análise não seja feita de modo artesanal (recorte e colagem simples de fragmentos, por exemplo). No caso de pesquisadores em formação, é grande o risco de haver uma leitura equivocada do material. Nesse caso, o uso de *softwares* para análise de dados qualitativos se justifica, e em alguns casos, se impõe.

Neste estudo, decidiu-se pela utilização do *software* NVivo 12® (QSR International) para o suporte e tratamento das categorias temáticas. Este *software*, de acordo com o desenvolvedor, é projetado para auxiliar a organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo *web* (CAVALCANTI *et al.*, 2017). A escolha do *software* considerou: facilidade de utilização, facilidade de treinamento, suporte para dúvidas, custos de aquisição e indicação de pesquisadores seniores em análise qualitativa de dados.

Ainda com o auxílio do *software* as categorias temáticas foram cruzadas com os dados sociodemográficos para gerar resultados de análise. Também foram geradas tabelas de frequência de palavras (quadro 2) e nuvens de palavras (figuras 4, 8, 12, 16, 17, 18 e 19) para confrontação na interpretação das categorias de análise, por meio da análise do léxico (vocabulário).

Outro recurso disponível pelo *software* e utilizado neste estudo foi a análise hierárquica de palavras por similaridade, que traz como resultado uma árvore hierárquica de palavras por similaridade. Este recurso foi utilizado no detalhamento de algumas das unidades de sentido (subcategorias), cujos resultados são apresentados nas figuras 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14 e 15,

indicando as classes e subclasses hierarquizadas a partir da métrica de similaridade do coeficiente de correlação de Pearson.

O coeficiente de correlação Pearson (r) varia de -1 a 1. O sinal indica direção positiva ou negativa do relacionamento e o valor sugere a força da relação entre as variáveis. Uma correlação perfeita (-1 ou 1) indica que o escore de uma variável pode ser determinado exatamente ao se saber o escore da outra. No outro oposto, uma correlação de valor zero indica que não há relação linear entre as variáveis (FIGUEIREDO FILHO e SILVA JUNIOR, 2009). Para Dancey e Reidy (2006) as relações podem ser interpretadas como fracas (valores entre 0,1 até 0,3), moderadas (valores entre 0,4 até 0,6) ou fortes (valores 0,7 até 1).

Tanto as nuvens de palavras, quanto as árvores de hierarquia de palavras, são geradas a partir de tabelas de frequência de palavras; neste estudo, as tabelas foram geradas contendo as 20 palavras mais frequentes, segundo o critério de correspondência de palavras com palavras derivadas. Houve uma avaliação por parte da pesquisadora para eliminar da lista palavras que, apesar da alta frequência, não contribuíam na análise e interpretação dos dados (exemplo: artigos, pronomes, advérbios, preposições).

2.6 Aspectos Éticos

Todo o processo de realização desta pesquisa foi planejado e está de acordo com os princípios éticos que regem o Programa de Mestrado em Educação Profissional da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza e do disposto na Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012) para pesquisa com seres humanos.

O propósito do projeto, os procedimentos metodológicos, seus instrumentos de pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral foram encaminhados à Comissão de Ética do Programa de Mestrado do CPS (Apêndices D, E, F, G, H e I) para avaliação e foram devidamente aprovados pelo parecer número 014/2018 (Anexo A).

Foi encaminhado em 18/01/2018, ao SENAI-SP, na figura de seu diretor, Prof. Walter Vicioni Gonçalves, pela coordenadora da Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza, Profª. Dra. Helena Gemignani Peterossi, o ofício nº. 002/2018 (Anexo B) com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa, a pesquisadora e sua orientadora e obter a anuência para a coleta de dados nessa instituição de educação profissional.

Em 01/03/2018 este ofício foi respondido, com a autorização para a realização da pesquisa e indicação de contatos (Anexo C). Em 26/04/18 foi realizado o primeiro contato com a Sra. Sandra Rodrigues da Silva Chang, responsável pelo Programa Incluir e posteriormente com o Prof. Helvécio Siqueira de Oliveira, diretor da Escola SENAI “Ítalo Bologna”, em Itu, centro de referência em inclusão de PcD no SENAI-SP, com o intuito de apresentar o projeto, o roteiro de entrevistas e solicitar indicações de PcD, egressos de cursos de formação profissional, para comporem a amostra para a pesquisa.

Antes do início de cada entrevista, os Termos de Consentimento e Depoimento Oral foram apresentados, a fim de se obter as devidas autorizações para a realização do estudo e detalhamento quanto ao respeito ao uso dos dados, o sigilo, a privacidade e a confidencialidade. Os termos foram lidos e assinados por todos os participantes da pesquisa e também pelo pesquisador. Nesta pesquisa foi utilizado apenas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado a pessoas acima de 18 anos, em virtude da idade dos entrevistados e por não haver necessidade de intermediação de qualquer responsável durante o período da entrevista.

CAPÍTULO 3 ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir dos dados coletados nas entrevistas aplicadas aos egressos com deficiência de cursos de Aprendizagem Industrial do SENAI – Departamento Regional SP.

3.1 Aspectos Sociodemográficos

Os dados levantados nas entrevistas possibilitaram a organização de características sociodemográficas do grupo estudado e podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição dos dados sociodemográficos dos egressos com deficiência de cursos de Aprendizagem Industrial do SENAI – SP

| Variável | Frequência | (%) |
|----------------------------------|-------------------|------------|
| Faixa Etária (MTB - RAIS) | | |
| 18-24 anos | 13 | 46% |
| 25-29 anos | 6 | 21% |
| 30-39 anos | 4 | 14% |
| 40-49 anos | 5 | 18% |
| Total | 28 | 100% |
| Sexo | | |
| Feminino | 12 | 43% |
| Masculino | 16 | 57% |
| Total | 28 | 100% |
| Origem da Deficiência | | |
| Congênita | 22 | 79% |
| Adquirida | 6 | 21% |
| Total | 28 | 100% |
| Tipo de Deficiência | | |
| Física | 8 | 29% |
| Auditiva | 12 | 43% |
| Visual | 3 | 11% |
| Intelectual | 2 | 7% |
| Múltipla | 3 | 11% |
| Total | 28 | 100% |
| Duração do Curso | | |
| 0,5 ano | 1 | 4% |
| 1 ano | 5 | 18% |
| 3 anos | 22 | 79% |
| Total | 28 | 100% |

| Emprego na época da entrevista | | |
|---------------------------------------|----|------|
| Na área de formação | 20 | 71% |
| Fora da área de formação | 1 | 4% |
| Desempregado | 7 | 25% |
| Total | 28 | 100% |
| Ano Conclusão do Curso | | |
| 2018 | 21 | 75% |
| 2017 | 5 | 18% |
| 2016 | 1 | 4% |
| 2015 | | 0% |
| 2014 | 1 | 4% |
| Total | 28 | 100% |

Fonte: elaborada pela autora

Os dados apresentados na Tabela 2 evidenciam que, apesar da legislação não limitar a idade para a entrada e permanência nos Programas de Aprendizagem para pessoas com deficiência, 46% dos alunos se constituíram de jovens, com idade entre 18 e 24 anos.

Houve prevalência do sexo masculino (57%), distribuído por todas as faixas etárias e tipos de deficiência.

Em relação à origem da deficiência, prevaleceram os egressos cuja origem da deficiência é congênita (79 %).

Dados relativos ao tipo de deficiência mostram prevalência das deficiências sensório-motoras (física, auditiva e visual), correspondendo a 82 % do grupo estudado.

Egressos participantes de Cursos de Aprendizagem Industrial com duração de 3 anos formam o grupo com maior participação no estudo (79%). Estes egressos participaram, em diversas escolas do SENAI, de um projeto específico dentro dos Programas de Aprendizagem, cujo término do curso ocorreu ao longo do ano de 2018, facilitando assim o contato, tanto das escolas, quanto da pesquisadora.

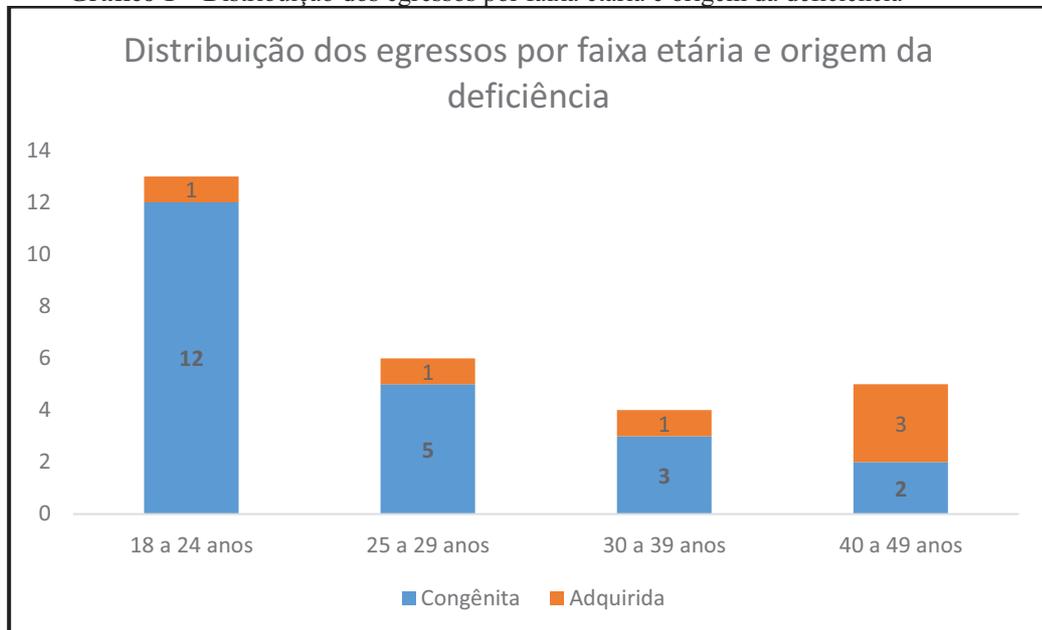
Em relação à situação laboral, houve prevalência dos egressos empregados na área da formação profissional (71%); porém 25% do grupo estudado ainda estava fora do mundo do trabalho.

Para a exploração dos dados foram cruzados os dados relacionados à faixa etária e a origem da deficiência (gráfico 1), as causas da deficiência adquirida (gráfico 2), o tipo de deficiência e a situação laboral (gráfico 3) e a situação laboral e a duração do curso (gráfico 4).

Observa-se no gráfico 1 que a participação de PcD com deficiência adquirida no grupo estudado está concentrada na faixa etária de 40 a 49 anos (50%). Pesquisas apontam que a maior

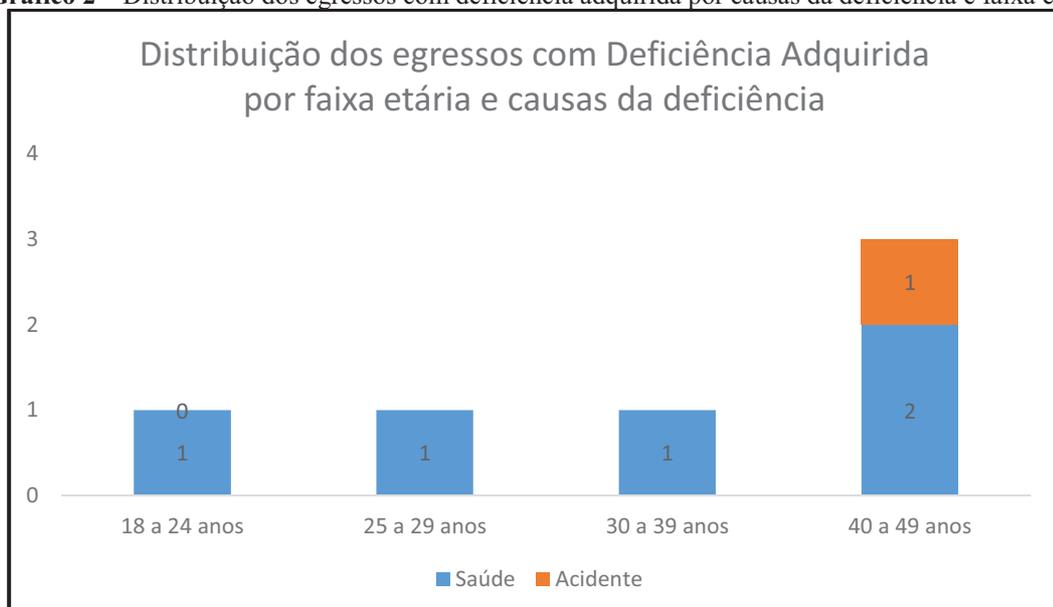
parcela das PcD com deficiência adquirida tem como origem acidentes de trânsito; porém, o gráfico 2 indica a prevalência de causas ligadas à saúde (83%).

Gráfico 1 – Distribuição dos egressos por faixa etária e origem da deficiência



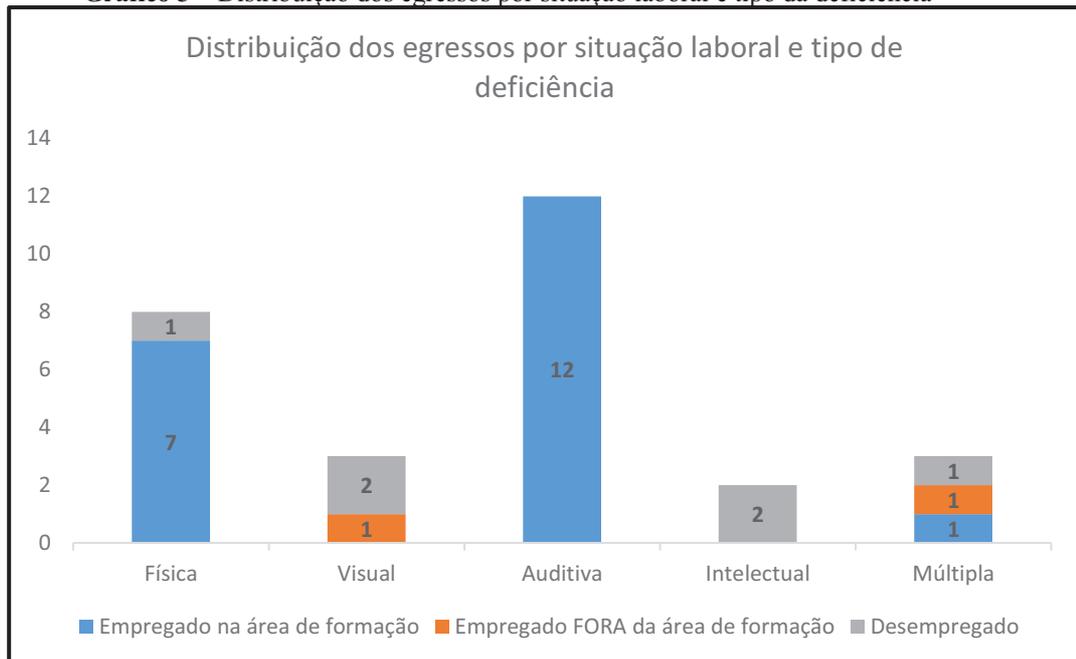
Fonte: resultado da pesquisa

Gráfico 2 – Distribuição dos egressos com deficiência adquirida por causas da deficiência e faixa etária



Fonte: resultado da pesquisa

O gráfico 3 mostra que, em relação ao tipo da deficiência, a maior dificuldade para empregabilidade concentra-se nos egressos com deficiências visual, intelectual ou múltipla.

Gráfico 3 – Distribuição dos egressos por situação laboral e tipo da deficiência

Fonte: resultado da pesquisa

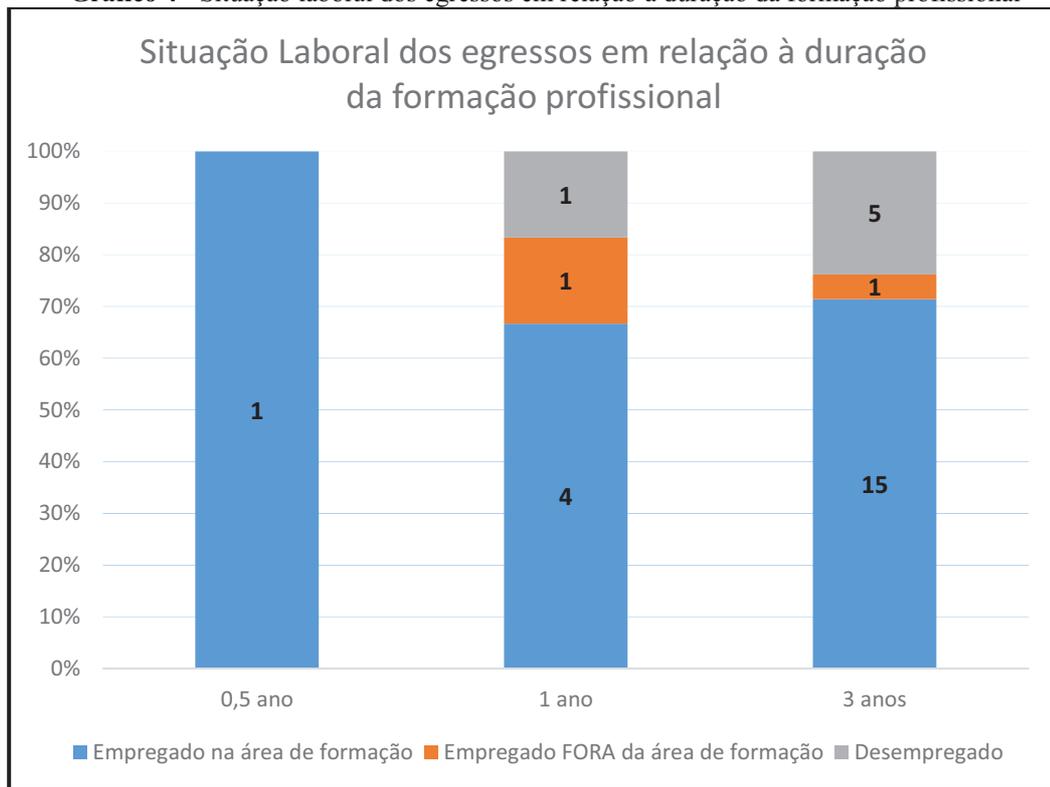
É possível ressaltar esse resultado a partir de relatos dos entrevistados:

“Não fui contratada após o término do curso porque a empresa falou que foi por causa da acessibilidade. O meu programa que é o NVDA, não é acessível com a plataforma deles.” (E-03, visual, desempregado)

“Acredito que a empresa preferiu ficar com os auditivos, que, vamos dizer assim, dão um pouquinho menos de trabalho. Eles [a empresa] ainda tem um pouco de receio das pessoas com deficiência visual, por exemplo, de sofrer algum acidente, na locomoção dentro da empresa, porque não tá totalmente adaptável. O medo deles é um pouco por isso.” (E-25, visual, desempregado)

“Eu queria ficar lá e eles falaram que não tinham vaga. Durante o curso houveram muitas demissões e tiveram funções lá dentro que sumiram. Eu acompanhei, antes de terminar o curso quem saiu foi a minha tutora. No RH eu mexia com baixa de carteira de trabalho. É difícil você trabalhar com isso, dar baixa, por causa dos funcionários.” (E-11, física, desempregado)

Analisando-se a relação entre o tempo de duração do curso e a empregabilidade, verifica-se, por meio do gráfico 4, que o percentual de empregados na área da formação profissional que cursaram o programa em um ano (67%) e o percentual dos que cursaram em 3 anos (71%) não apresentou diferenças relevantes.

Gráfico 4 - Situação laboral dos egressos em relação à duração da formação profissional

Fonte: resultado da pesquisa

A duração dos programas de aprendizagem é definida em função do tempo necessário para desenvolver no aprendiz as competências para o desempenho de um perfil profissional (SENAI, 2018); assim, justifica-se que a variável duração do curso não seja relevante na empregabilidade dos egressos.

3.2. Análises temático-categoriais

Conforme demonstrado pelo quadro 1, a análise dos dados realizada ao longo da fase de exploração do material gerou três categorias temáticas empíricas, com o propósito de se constituírem respostas ou pistas importantes à questão de pesquisa e aos objetivos desse estudo.

Quadro 1 - Unidades de Sentido elaboradas sobre a concepção dos egressos sobre a contribuição da formação profissional para sua empregabilidade

| CATEGORIA | SUBCATEGORIA | SUJEITOS | CITAÇÕES |
|--|--|----------|----------|
| O PAPEL DA FAMÍLIA | O incentivo ao estudo ou trabalho | 21 | 38 |
| | O não incentivo ao estudo ou trabalho | 5 | 9 |
| FORMAÇÃO PROFISSIONAL | Benefícios adquiridos pela formação profissional | 27 | 62 |
| | Inclusão no ambiente escolar | 26 | 32 |
| | Contribuições do SENAI para a empregabilidade dos sujeitos | 14 | 33 |
| TRABALHO: O DIREITO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA | O significado do trabalho na vida dos sujeitos | 26 | 28 |
| | Inclusão no mundo do trabalho | 26 | 40 |
| | A vivência da atual empregabilidade | 17 | 34 |
| | Expectativas de realização mediante a oportunidade de trabalho | 27 | 28 |

Fonte: resultado da pesquisa, com a utilização do QSR NVivo versão 12

Optou-se por relacionar às categorias temáticas algumas das falas dos egressos, “*ipsis verbis*”, como estratégia para ampliar o entendimento de suas concepções acerca dos temas analisados. Os registros digitados pelos egressos com deficiência auditiva sem oralidade também foram apresentados “*ipsis litteris*”; a dificuldade que possuem na utilização da língua portuguesa, aliada à falta de intérprete de libras nas entrevistas, produziu registros mais curtos, com respostas diretas e bem assertivas.

3.2.1 O papel da Família

A família é o primeiro ambiente social de qualquer indivíduo; é dentro deste contexto que a criança aprende as diversas situações do convívio social, como se relacionar com as pessoas, reconhecer e exercer seus direitos e deveres, lidar com as frustrações, apresentar suas opiniões e respeitar os demais. A presença de uma pessoa com deficiência em uma família geralmente altera a organização familiar e exige que seus membros assumam os cuidados e as responsabilidades necessárias à proteção e à promoção da saúde e da vida deste indivíduo. Nesse sentido, muitos familiares, a despeito do cuidado, desconhecem ou desconsideram as capacidades dessas pessoas e não sabem como ajudá-las a desenvolver suas potencialidades, acabando por tratá-las como incapazes (NEVES-SILVA, PRAIS, SILVEIRA, 2015).

As respostas obtidas por meio das entrevistas indicaram que a maior parte dos entrevistados contou com o apoio e incentivo da família em sua trajetória de capacitação

profissional e inclusão no mundo do trabalho (82%). Os comentários são ricos em sua essência e demonstram esse apoio que foi significativo para cada um deles.

“Comigo foi muito engraçado porque eu não queria. Eu lembro até hoje que a primeira coisa que eu falei para minha mãe foi: você quer se livrar de mim... Meus pais me motivaram, mas eu vi maior motivação da parte da minha avó. Ela que deu assistência, que correu atrás, ela viu a propaganda no jornal e correu atrás para mim e convenceu meus pais para eu me mudar para Sorocaba.” (E-04, 18-24 anos, física)

“Eu não queria fazer o curso, quem queria era meu pai que morava comigo. Só que meu pai falava comigo: faz o curso, faz o teste, vai que você vai gostar também; o meu pai falava assim para mim: porque vai melhorar, vai ajudar você a ter mais responsabilidade. Meu pai falava para mim que era para o meu bem e eu falava eu vou pensar bem se eu vou fazer ou não; aí eu entrei.” (E-08, 18-24 anos, auditiva)

“Mãe incentivou. Eles me falavam para estudar para o futuro, pois a mãe não ia ficar pra sempre.” (E-09, 25-29 anos, múltipla)

“A minha mãe sempre conversa, sempre tenta estar conversando para sempre melhorar os estudos e ... para mim fazer o curso ela sempre me incentivou, falava para eu me esforçar, para eu fazer.” (E-12, 18-24 anos, múltipla)

“É uma importância muito grande, porque eles me apoiam em tudo, dá força, incentiva, não por causa da deficiência. Eles sempre me incentivaram a correr atrás das coisas. Eles me falavam para trabalhar para ter mais independência, para ter as suas próprias coisas, porque não vai ter eles para o resto da vida. Para eles ficar mais tranquilo também em relação a isso. E trabalhar faz bem.” (E-13, 30-39 anos, física)

“Eu moro com meu pai. Ele trabalha com manutenção civil. Meu pai acha que importante que eu aprender coisa de profissão, porque sou surdo, capaz fazer coisa de profissão, minha família quer que eu pode fazer melhor futuro.” (E-15, 18-24 anos, auditiva)

“Eu moro com meus pais e meu irmão. Meu pai e meu irmão trabalham. Meu pai é gestor de mineração. Eles me incentivam muito. Eles me falaram corra atrás dos seus sonhos, dos seus objetivos, que você consegue.” (E-16, 18-24 anos, física)

“[...] Eu servi de exemplo. Acho que a gente acaba sendo incentivo para que eles [os filhos] levem a sério, se cobrem, [...] É uma inspiração, um exemplo, eles falam. Eu tenho a enteada também que eu criei desde os 3 anos e ela fala que eu sou um exemplo, que não tem desculpa de ter filho, ter problema para estudar não.” (E-22, 40-49 anos, física)

“Meu pai trabalha como torneiro mecânico e minha mãe é professora do fundamental. Meus pais sempre me incentivaram bastante a estudar. Desde pequeno, estudo para eles, meu pai tem uma maneira de ver assim, que tudo você pode perder, mas o seu conhecimento você não perde. Minha mãe também, desde pequeno eu vejo ela sempre estudando. Ela começou na vida como costureira, mas ela sempre estudou para conseguir, e ela entrou na prefeitura como inspetora, aí ela continuou estudando, fez faculdade, ela é pós-graduada em educação especial e ela sempre me incentivou também, você vê o espelho dela. Então ela é uma das minhas inspirações que eu tenho para os estudos.” (E-23, 18-24 anos, auditiva)

“...Para o curso ela [mãe] me apoiou bastante, tanto que no fim do curso eu estava com vontade de não ir porque já estava concluído, mas ela falava vai, vai, vai até terminar. Ela me incentivava bastante. Ela usava como exemplo ela, porque ela não terminou os estudos, ela falava já que você está aí tem que terminar tudo, correr atrás e terminei. Meu pai quer ver mesmo mais as minhas atitudes, ele fica mais observando do que falando, aí quando é para falar mesmo é só esporro. (risos) Acredito que é maior [o incentivo ao trabalho] do que a importância para o estudo, porque é mais

pelo ensinamento deles, a maneira como eles foi criado , eu acho que ele vê a prioridade principal é trabalhar hoje em dia.” (E-24, 18-24 anos, visual)

Há relatos que também evidenciam o incentivo para a continuidade dos estudos.

“Minha mãe e meu pai falava que era importante para o meu futuro e que mesmo eu trabalhando é para eu não parar de ir na escola e continuar estudando porque o ano que vem ela quer que eu faça faculdade.” (E-06, 18-24 anos, auditiva)

“Moro com a esposa atualmente. Acabei de casar. Ela me incentiva muito, agora está me ajudando, vou fazer um curso de pedagogia. Vou fazer uma complementação agora, pra ter maior abertura de emprego também. Ela me ajuda bastante, até mesmo pra sociedade ver, tem pessoas que não acreditam na nossa capacidade, na capacidade minha. Pela deficiência visual. Ela, minha mãe me dá muito apoio, meu pai.” (E-25, 40-49 anos, visual)

“Moro com meus pais. Meu pai é motorista e minha mãe é faxineira / diarista. De acordo com os ensinamentos que ele teve, é mais minha mãe que incentiva. Meu pai é um pouco mais deixa acontecer. Ela fica me incentivando a começar a faculdade, estou prometendo há um tempo e não comecei ainda. Setembro de 2019...” (E-24, 18-24 anos, auditiva)

Entretanto, 18% dos entrevistados apresentam relatos que evidenciam, além do não envolvimento dos familiares, a certeza da incapacidade desses sujeitos. As falas relacionadas à falta de percepção da capacidade das pessoas com deficiência estão restritas às pessoas com deficiência auditiva sem oralidade e com severas dificuldades de comunicação (14%), além de uma pessoa com deficiência visual, que relatou a indiferença e não participação do pai no atendimento de sua expectativa de estudar e utilizar seus potenciais e capacidades de maneira produtiva.

“Só minha mãe me incentiva, meu pai não. Mais ou menos, assim, é porque eu batalho muito, mas por eles não estaria estudando. Minha mãe até que dá um apoio, mas meu pai, de jeito nenhum, meu pai é zero... Meu pai nunca foi aos meus estudos, nunca, ele achava que pra mim, eu não julgo nem dele achar capaz ou não, pra ele não existiria isso, eu ficaria dentro de casa e pronto... Quem me levou na escola de pequena até o colégio foi ela [mãe]. Quando eu tinha uns 9 anos, estava na terceira série, ela foi vendo que tinha necessidade, e os médicos também falavam que eu tinha que ir pra escola. Foi aonde ela foi, me incentivou, mas meu pai sempre do contra, sempre foi contra.

Só a minha mãe, porque meu pai me preferia ali, dentro de casa. Ele não dá tanta importância, pra ele não tem necessidade. Acha que tem que sustentar do jeito dele. Não tem direito a nada. É só comida e pronto. Comida e roupa lavada, que eles falavam. Meu pai é do interior, pernambucano, nunca estudou.” (E-03, 40-49 anos, visual)

“Minha mãe não ajuda, eu tenho que correr atrás. Ela não me apoiou, eu faço tudo sozinha, eu que corri atrás do curso para me inscrever e fazer; ela não liga para isso ela disse que eu não preciso estudar , ela não vê valor no estudo para mim...Lá em casa ela quer que eu trabalhe, porque quer que eu que agora estou pagando as contas e elas não, mas o dinheiro é meu, para o meu futuro. Eu quero guardar para o meu futuro mas elas não entendem, eu quero estudar quero continuar crescendo.” (E-05, 18-24 anos, auditiva)

“Eu moro com minha mãe e irmãos. Mãe trabalha com limpeza e irmã com administração. Familiares não deu valor, motivação porque eles acham que surdos

não fazer capaz coisa.” (E-18, 25-29 anos, auditiva)

Com o suporte do *software* NVivo 12 foi realizada a análise lexical desta categoria temática, por meio da análise de frequência de palavras. Conforme demonstrado no quadro 2, alguns termos com alta frequência salientam as questões aqui discutidas.

Tendo em mãos as palavras mais frequentes, a pesquisadora consolidou grupos de palavras e expressões, considerando-se a similaridade de sentidos reportada na fala dos egressos.

Quadro 2 – Frequência das palavras da Categoria “O papel da família”

| PALAVRA/EXPRESSÃO | FREQUÊNCIA | PALAVRAS SIMILARES (grupo de palavras consideradas) |
|--------------------------|-------------------|---|
| pai | 77 | pai, mãe, pais |
| estudar | 22 | estudar, estudos, estudando, estudo |
| trabalho | 20 | trabalha, trabalhando, trabalhar, trabalhe, trabalhei, trabalho |
| incentiva | 13 | incentiva, incentivo, incentivou |
| "correu atrás" | 10 | corra atrás, correr atrás, correu atrás, corri atrás |
| importante | 10 | importante, importância |
| gosto | 9 | gosta, gostar, gosto |
| futuro | 8 | |
| penso | 8 | pensa, pensar, pensei, penso |
| queria | 8 | queria |
| motivação | 7 | motivação, motivar, motivaram |
| terminar | 6 | terminar, terminei, termino, terminou |
| ajuda | 5 | |
| capaz | 5 | |
| faculdade | 5 | |
| valor | 5 | |
| apoio | 4 | |
| continuar | 4 | continuar, continuou |
| exemplo | 4 | |

Fonte: resultado da pesquisa, com a utilização do QSR NVivo versão 12

A palavra “queria” destaca-se nos relatos apresentados, pois aparece de forma contraditória na vida desses sujeitos. Os egressos da faixa etária correspondente ao intervalo de 18 a 24 anos relataram resistência inicial em participar da formação, eles “não queriam” iniciar o curso e foi o incentivo dos familiares que os motivou a “experimentar” esse tipo de formação: o “não querer” foi-se transformando à medida que conheciam e participavam do curso. Nos

relatos onde não se evidencia o incentivo dos familiares, o “não querer” contrapõe-se à vontade do egresso e relaciona-se à falta de participação e incentivo da família. Nesse contexto a fala dos entrevistados denota a força de vontade e capacidade desses sujeitos de quebrar as barreiras atitudinais da própria família para buscar a formação profissional.

Em contraponto a estas afirmações, pesquisas recentes sobre as dificuldades para a capacitação das pessoas com deficiência e sua inclusão no mundo do trabalho relatam que a primeira dificuldade, reiteradamente, concentra-se no receio e/ou superproteção da família, isto é, no intuito de evitar que o filho seja discriminado, sofra abusos de poder, assédio moral ou preconceito, as famílias resistem às oportunidades de capacitação e inclusão profissional de seus filhos com deficiência (HAHN *et al.*, 2018; NEVES-SILVA, PRAIS, SILVEIRA, 2015).

Além dos receios familiares, outra dificuldade apontada pelas pesquisas advém de uma questão legal: pessoas com deficiência que comprovem renda familiar per capita inferior a $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário mínimo tem direito ao Benefício da Prestação Continuada (BPC), benefício da assistência social regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), lei 8.742/93. Cabe salientar que esse benefício tem como objetivo suprir, financeiramente, pessoas com deficiência severa que não tenham condições de inserção no mercado de trabalho. De acordo com Neves-Silva, Prais e Silveira (2015), a remuneração que muitas vezes será oferecida à pessoa com deficiência é de valor menor ou igual ao benefício recebido, além do que, o BPC é extinto em caso de ingresso no mercado de trabalho formal. Dessa forma, as pessoas com deficiência beneficiárias dessa assistência, muitas vezes por pressão da própria família, preferem continuar a receber um benefício garantido a enfrentar um ambiente de trabalho incerto (HAHN *et al.*, 2018). A Lei nº 12.470 de 31/08/2011, trouxe uma nova possibilidade aos beneficiários do BPC; as pessoas beneficiárias podem ser empregadas formalmente ou participar de programas de aprendizagem. Para os contratados formalmente, o benefício é suspenso e pode ser reativado, caso o vínculo empregatício cesse. Nos contratos de aprendizagem, o benefício pode ser acumulado com a remuneração de aprendiz por até dois anos (OLIVEIRA, 2017; SENAI, 2018).

3.2.2 Formação Profissional

A qualificação profissional é relatada por vários autores como uma barreira para a empregabilidade das pessoas com deficiência. A formação desses indivíduos, tanto no que se refere à educação básica, quanto a capacitação profissional, é um desafio, apesar de ser um

direito garantido pela Constituição Federal de 1988, no artigo 205. Inúmeros avanços têm sido realizados em nosso país no sentido de ampliar a oferta de formação e possibilitar a educação inclusiva, suportados por arcabouços legais que tiveram como fonte inspiradora a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e vários decretos e leis elaborados a partir da LDB, que destaca no capítulo V o papel relevante da Educação Especial, com início na educação infantil e estendendo-se ao longo da vida (BRASIL, 1996). No entanto, as pessoas com deficiência ainda se deparam com muitos desafios para uma educação de qualidade.

De acordo com Neves-Silva, Prais e Silveira (2015), a relação entre a educação inclusiva e a inclusão laboral é estreita. A educação inclusiva possibilita o convívio das pessoas com deficiência com as demais desde a infância, favorece um ambiente com menos preconceito e discriminação e, por consequência, a inclusão. A educação inclusiva também estimula a pessoa com deficiência a interagir com outros indivíduos, assim melhorando a relação que ela estabelecerá com a sociedade.

Partindo-se do princípio que a educação forma os indivíduos para a vida, nesta categoria de análise procurou-se verificar o impacto que a formação profissional trouxe à vida dos egressos, os benefícios percebidos na vida pessoal e profissional.

Além disso, foram provocados a refletir sobre o processo de inclusão na educação profissional, relatando as dificuldades que os acompanharam no período da formação profissional ou percebidas em algum momento desse percurso. Relatos dos egressos salientaram aspectos do curso e da instituição onde a formação foi realizada; dessa forma, também foi analisada a contribuição da instituição na empregabilidade dos sujeitos.

3.2.2.1 Benefícios adquiridos pela formação profissional

Quanto aos benefícios adquiridos pela formação profissional, como declarado por Johann (2011), os programas de Educação Profissional visam o desenvolvimento integral do ser humano, contemplando os aspectos emocionais, cognitivos, físicos, sociais e políticos, isto é, devem ir além da formação profissionalizante e contribuir para a formação de sujeitos sociais (OLIVEIRA, 2017).

A contribuição da formação para além da capacitação profissional pode ser observada pela identificação de benefícios para a vida pessoal por todos os egressos entrevistados e exemplificada nos relatos:

“Então, na minha vida particular, foi maravilhoso esse curso. Foi gratificante, ... Assim, na vida pessoal eu já tinha vontade de trabalhar e agora eu tenho mais vontade... Acordo às cinco horas da manhã, tomo banho, saio, chego na empresa, bato cartão, tomo um café, vou lá, trabalho, tem minha hora de almoço. É maravilhoso.” (E-02, física).

“Olha, ... me trouxe muito assim, acho que mais autonomia. Tomada de decisões. Eu era muito insegura. Postura, mudou muita coisa. Interpretação de texto também, melhorei bastante. A forma de conviver com as pessoas, como lidar com as pessoas. É a forma de saber lidar com o outro, como diferenciar do outro. Eu acho que tive muita superação nessa parte.” (E-03, visual)

“Para mim foi um pouco vergonhoso tenta mudar, minha atitude era ficar do lado para apresentar trabalho; mudou um pouquinho depois do curso e também outra coisa boa é que agora eu também ajudo minha mãe em casa: eu pago a internet e ajudo a comprar as coisas do supermercado. Eu tive uma mudança de certas atitudes, eu percebi que posso colaborar dentro de casa.” (E-06, auditiva)

Portanto, ratifica-se as afirmações de Sales e Oliveira (2011) em relação à nova dimensão da educação profissional, orientada ao desenvolvimento pessoal e social do educando e às exigências do mundo do trabalho em permanente transformação. A concepção de autonomia, protagonismo, novas atitudes adquiridas a partir da formação recebida são evidenciadas nos relatos:

“Eu comecei a ganhar autonomia, ganhei meu primeiro dinheirinho. Poder comprar uma mochila sozinho foi o ápice da minha vida; depois que eu participei do programa que eu vi a mudança. De ganhar autonomia e independência.... De ganhar autonomia, para cuidar das minhas coisas.” (E-04, física)

“Minha vida era mais complicada... Depois que comecei a fazer o curso, mudou minha vida. Eu não tinha cultura, eu não tinha atitude, não tinha nada. Agora eu quero a minha vida melhor. Eu quero fazer faculdade, eu quero trabalhar, eu quero fazer tudo para minha vida agora.” (E-05, auditiva)

“A coisa boa foi eu ajudar a minha mãe ... e mudou muita coisa, mudou as coisas, mudou muita coisa é a atitude, é ajudar minha mãe com as coisas lá em casa.” (E-08, auditiva)

“Primeiro, pessoal, para mim, foi o que teve maior peso. Porque, para mim, eu não me aceitava como uma pessoa com deficiência. Olhava para mim e, não, não posso aceitar isso para minha vida. Quando eu cheguei no Senai na primeira semana e vi várias pessoas com deficiência, pensei não vou aguentar uma semana aqui, no máximo uns 15 dias e eu vou desistir. Foi difícil porque eu não me aceitava como deficiente e eu não acreditava que eu fosse conseguir conviver com outras pessoas com outras deficiências... Para mim foi trabalhoso mas eu consegui, sabe, eu me aceitei e, assim, foi uma experiência excelente porque consegui ver, por exemplo, as pessoas que tem deficiência visual elas falam, elas ouvem muito bem, elas conseguem fazer tudo normal que as outras pessoas conseguem e para mim assim, foi primeiro motivo: consegui conviver, foi uma experiência muito boa de conseguir enxergar as pessoas normal, ser deficiente para mim é normal. As pessoas têm pré-conceito, tem, mas começa de mim, eu me aceitar e as outras pessoas não importa se aceitar ou não.” (E-14, auditiva)

Em relação aos benefícios da vida profissional, os egressos destacam a efetivação em trabalhos na área de formação e a aquisição de conhecimentos que ajudarão em sua

empregabilidade futura:

“O curso me ajudou a me efetivar nesse trabalho. Quando terminou o curso e o programa, eu fui convidado a ser contratado como efetivo. O curso e as escolas foram um empurrãozinho para a gente começar a entrar e trabalhar sozinho e caminhar sozinho.” (E-04, física)

“É a oportunidade de trabalhar, que eu não tinha. Um monte de coisas, mas a oportunidade é a melhor. Responsabilidade!” (E-02, física)

“Eu era muito tímido e o curso me ajudou a perder ... É difícil, no curso treinei a falar em público, através dos trabalhos, das apresentações dos trabalhos do curso. Eu tinha medo de falar por vergonha de usar a voz, tinha medo de ir falar à frente. Não entendia o português. Eu estudava, exercitava as apresentações, treinava isso no curso.” (E-07, auditiva)

“Teve muita coisa que eu já sabia, mas eu aprendi muito mais ... Ajudou a pensar no meu negócio. Eu já tinha ideia montada na minha cabeça, quero ter uma loja e o curso ajudou.” (E-09, múltipla)

“Ajudou muito para o futuro, no presente. o que eu estudei aqui vou conseguir aplicar num emprego no futuro.” (E-10, intelectual)

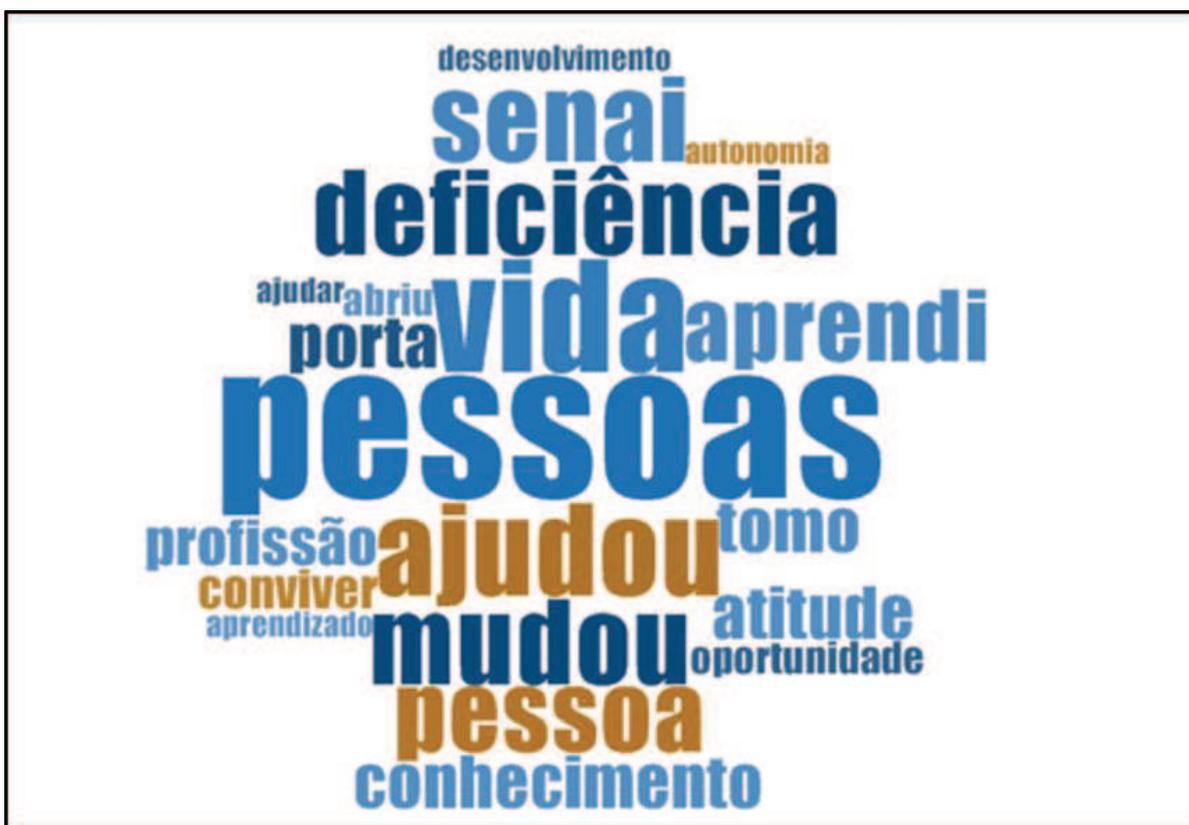
“Na profissional antes do curso eu já trabalhei, é o meu 2o emprego. Agora ajudou bastante. Tudo o que a gente aprendia aqui, chegava na empresa e a gente via as mesmas coisas lá. Eu fiquei na área de TI, eu mexia com planilhas, com Excel. No Curso eu não gostava, mas agora eu gosto... mas colocar em prática o que a gente aprendeu no curso é difícil para nós.” (E-11, física)

“Olha, no profissional é porque a gente não entendia como que era um trabalho na empresa. A partir do momento em que a gente começa a estagiar na empresa, a gente sabe como funciona, qual é o processo, o trabalho em equipe, a parceria, e como pessoa, você se sente mais independente, mais autônoma, tem seu próprio dinheiro para fazer suas coisas, ... Não ficar dependendo de outras pessoas.” (E-13)

“Ensinar coisa para inovação de profissão, completo conhecimento de trabalho.” (E-20, auditiva)

Com o auxílio do *software* NVivo 12, foi construída uma nuvem de palavras, com o objetivo de identificar as principais palavras relacionadas aos benefícios adquiridos pela formação profissional na concepção dos egressos, expressa na figura 4.

Figura 4 – Nuvem de palavras relacionadas aos benefícios da formação profissional na concepção dos egressos



Fonte: resultado da pesquisa, a partir da utilização do QSR NVivo versão 12

Ao observar esta nuvem de palavras, evidencia-se a maior frequência das palavras “vida, ajudou, pessoas e deficiência”. A palavra vida está relacionada à percepção de mudanças e a forma de se relacionar com o mundo do trabalho: 54% dos egressos adquiriram conhecimento sobre o mundo do trabalho formal, descobriram suas potencialidades e querem crescer na vida profissional por meio desta formação. Relatam que o curso os ajudou na efetivação do emprego e na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes como disciplina, pontualidade, respeito e autoconfiança. Relacionam essas mudanças também à melhorias em suas vidas pessoais, a partir de mudanças de atitudes que foram sendo adquiridas ao longo do período de formação.

Destaca-se também a relação das palavras pessoas e deficiência: um dos grandes benefícios percebidos pelos egressos foi o convívio com pessoas com vários tipos de deficiência e a descoberta das capacidades e potencialidades de cada um.

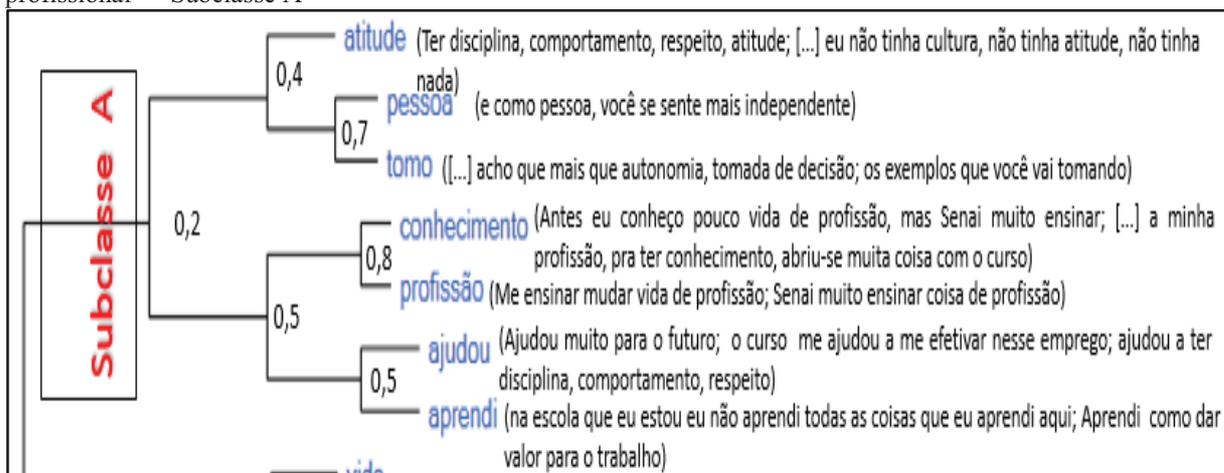
Embora o termo “empregabilidade” não tenha sido diretamente mencionado por nenhum dos egressos como resultado da formação profissional, é possível afirmar, assim como proposto por Alkmim (2015), que a educação, que aparece como elemento comum em todas as concepções de empregabilidade, é de fato fonte de substancial importância para a aquisição dos conhecimentos que o indivíduo necessita para se manter ativo no mundo do trabalho.

Além da nuvem de palavras, foi executada a análise hierárquica de palavras por similaridade, relacionada aos benefícios adquiridos pela formação profissional, calculada pelo coeficiente de correlação de Pearson.

O resultado desta análise está demonstrado na figura 5, por meio de uma árvore hierárquica de palavras. Para enriquecer o entendimento, à frente de cada palavra foram indicadas algumas das falas dos egressos associadas a este termo. Estão indicadas duas subclasses de palavras similares mapeadas nesta análise. Os coeficientes de correlação de Pearson também estão sinalizados na figura 5.

As palavras que compõem cada uma das subclasses consolidam as principais concepções dos egressos em relação aos impactos da formação profissional em suas vidas. Na subclasse A, ilustrada na figura 6, as palavras evocam à aquisição de conhecimentos e atitudes. Os conhecimentos estão relacionados à profissão e, assim, à oportunidade de efetivação no trabalho. Mas a formação vai além, e o curso oportunizou a aquisição de novas atitudes, que resultaram autonomia, independência e possibilidades de tomada de decisões.

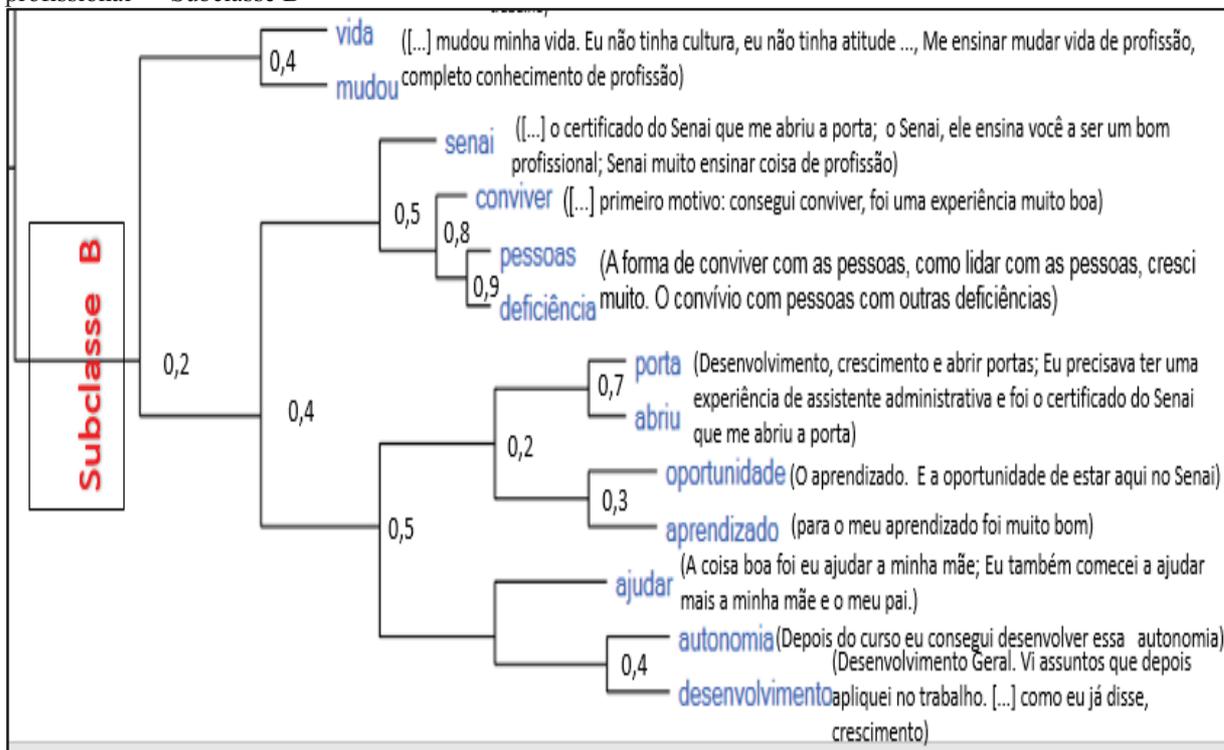
Figura 6 – Árvore hierárquica de palavras por similaridade - Subcategoria “Benefícios adquiridos pela formação profissional” – Subclasse A



Fonte: resultado da pesquisa, a partir da utilização do QSR NVivo versão 12

A subclasse B, ilustrada na figura 7, constata mudanças importantes em suas vidas: o curso possibilitou o convívio de pessoas com vários tipos de deficiência no mesmo ambiente de formação; foram expostos e tiveram a oportunidade de descobrir suas capacidades e potencialidades individuais e como grupo; além disso, os conhecimentos adquiridos e o reconhecimento das indústrias pela formação ofertada pelo SENAI abriu portas para sua ascensão ao mundo do trabalho e oportunidade de efetivação no emprego. A estes aprendizados, acrescenta-se o desenvolvimento de autonomia e independência.

Figura 7 – Árvore hierárquica de palavras por similaridade - Subcategoria “Benefícios adquiridos pela formação profissional” – Subclasse B



Fonte: resultado da pesquisa, a partir da utilização do QSR NVivo versão 12

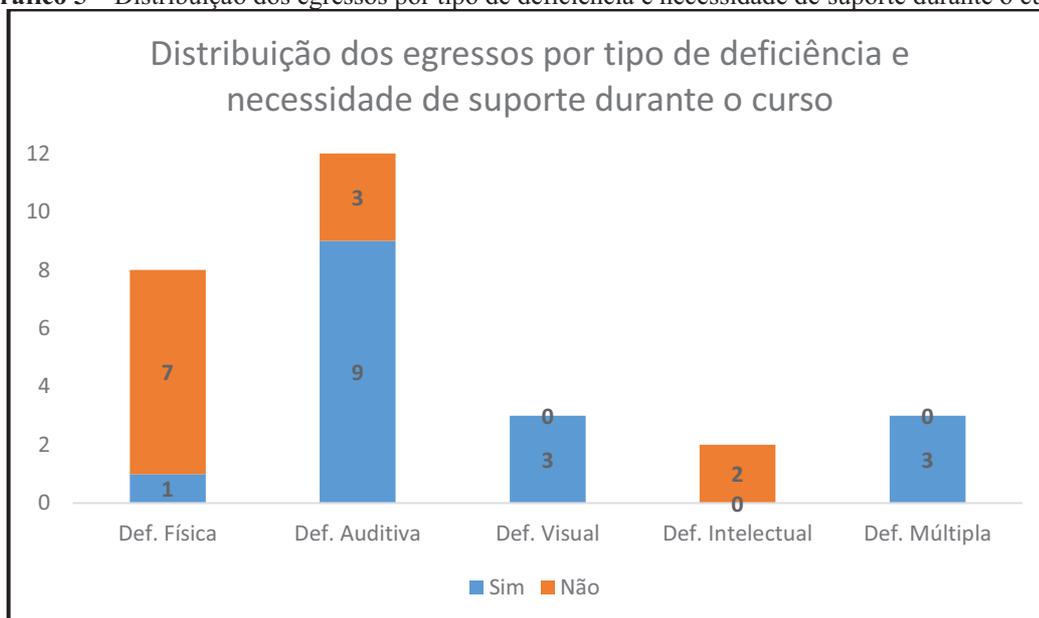
Como afirmado por Lima e Cappelle (2013), cada indivíduo possui um conjunto de saberes que lhe é particular, resultado de um histórico de oportunidades de aprendizagens anteriores e das características pessoais, que devem ser consideradas em sala de aula para se adotar estratégias adaptativas que favoreçam a aprendizagem e promovam a inclusão de todos. A partir dos relatos analisados, é possível inferir que a formação profissional ofertada aos egressos foi realizada num ambiente de educação inclusiva, onde as necessidades individuais e aprendizados anteriores foram considerados no processo de formação. Houve relatos pontuais de dificuldades durante a formação profissional, que serão analisados no tópico seguinte, mas também indicações de ações mitigatórias, frequentemente operacionalizadas a partir da atuação dos professores.

3.2.2.2 Inclusão no ambiente escolar

Ainda em relação à formação, com o objetivo de verificar como ocorreu a inclusão no ambiente escolar, os egressos foram questionados sobre as dificuldades que tiveram durante o período de aprendizagem e se foi necessária a utilização de algum tipo de suporte ou adaptação

para acompanhamento do curso, conforme indicado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição dos egressos por tipo de deficiência e necessidade de suporte durante o curso



Fonte: resultado da pesquisa

O grupo de egressos que relatou a necessidade de mais suporte está concentrado nos egressos com deficiência auditiva (56%); os PcD com deficiência auditiva sem oralidade relataram dificuldades relacionadas à comunicação e, em algumas situações específicas, a falta ou dificuldade do intérprete de libras; já os com oralidade, relataram que as dificuldades de comunicação foram mitigadas com ações relacionadas ao seu posicionamento em sala de aula, ao uso de recursos de tecnologia assistiva (sistemas FM)⁶ para os egressos com implante coclear ou uso de aparelhos de amplificação sonora individual), quando necessário, e ao cuidado do professor em falar de maneira pausada e sempre de frente para eles. Em relação aos conteúdos ministrados, foram citados conceitos matemáticos e aplicativos de informática:

“Nem era dificuldade na matéria, era dificuldade no uso do computador, porque até então eu não tinha muito conhecimento. Mas também deslanchou, assim eu peguei, porque se fica se perguntando será que eu vou conseguir? Mas eu peguei e fui, nem posso dizer que foi uma dificuldade, foi uma insegurança. Dificuldade de estudar não achei, não.” (E-03, visual)

“Não tinha material em Braille. Eu chegava em casa, e todas as minhas coisas, tem um monte de material em braille, daqui do Senai, porque eu preparei, eu fiz.” (E-03, visual)

⁶ Sistema FM: sistema de frequência modulada – ferramenta de tecnologia assistiva que pode ser utilizada por pessoas com deficiência auditiva que fazem uso de próteses auditivas convencionais, sistema BaHa ou implante coclear; auxilia na restrição de sons captados pelo ambiente. Em sala de aula, por exemplo, o usuário pede para o professor pendurar um pequeno microfone no pescoço e acrescenta uma peça no aparelho que utiliza. O som ambiente deixa de ser captado, dando ênfase exclusiva à voz do professor.

“Para mim é matemática, eu não entendo nada de matemática. Eu tinha suporte: usava FM, sentava mais próxima da professora e a professora sempre falava olhando de frente para os alunos e devagar.” (E-05, auditiva)

“Eu tenho mais dificuldade de entender a matéria de matemática, às vezes eu fico perguntando para professora o que é um assunto. [...] Eu entendo melhor mais ouvir. Eu tinha suporte: usava FM, sentava mais próxima da professora e a professora sempre falava olhando de frente para os alunos e devagar.” (E-08, auditiva)

“Raciocínio lógico e comunicação. Eu usava um suporte para os pés e ajuda da professora.” (E-11, múltipla)

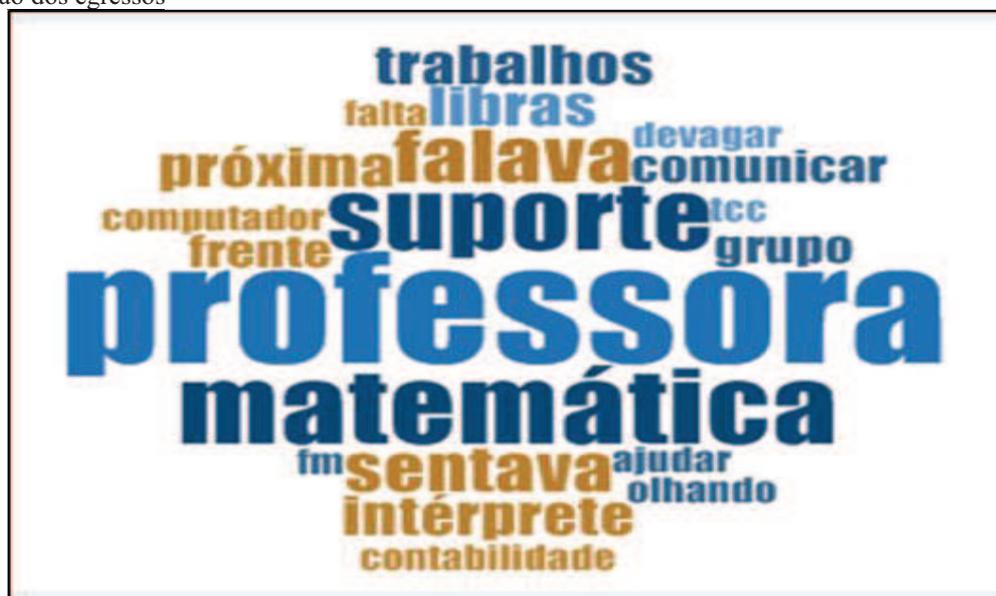
“Tive mais dificuldade em contas, porcentagem, essas coisas. E apresentação em público. Tinha que apresentar, inclusive, eu me superei aqui. Porque eu tinha trauma de falar em público.” (E-13, física)

“Falta de interprete, professora sabe pouco libras. Eu necessitava do intérprete de libras.” (E-15, auditiva)

“Falta de comunicar. Tinha a necessidade do intérprete de libras.” (E-18, auditiva)

Novamente com o auxílio do *software* NVivo, foi gerada uma nuvem de palavras, representada na figura 8, para caracterizar visualmente as principais palavras que identificam, na concepção dos egressos, as dificuldades enfrentadas durante a formação.

Figura 8: Nuvem de palavras relacionadas à dificuldades encontradas no percurso da formação profissional na concepção dos egressos



Fonte: resultado da pesquisa, a partir da utilização do QSR NVivo versão 12

A nuvem de palavras ressalta a palavra professora. No contexto dessa pesquisa e pelos relatos apresentados, a palavra mais recorrente enfatiza, não as dificuldades, mas a atuação positiva dos professores, sempre mencionada como fator de auxílio para supressão dos obstáculos encontrados ao longo da formação:

“[...] Eu tinha suporte: usava FM, sentava mais próximo da professora e a professora sempre falava olhando de frente para os alunos e devagar.” (E-06, auditiva)

“Raciocínio lógico e comunicação. Eu usava um suporte para os pés e ajuda da professora.” (E-11, física)

“Não encontrei, até por questão dos professores são muito maravilhosos, muito devotados [...] Mas na sala tínhamos uma professora que era intérprete de libras, porque nós tínhamos auditivos na sala.” (E-22, física)

Os egressos com deficiência auditiva com oralidade, deficiência múltipla e intelectual apontaram como maior dificuldade questões direcionadas com o raciocínio lógico e matemático e com o Português, que podem estar relacionados à baixa escolaridade ou má qualidade da educação básica, já que todos eles pertencem ao grupo do programa Meu Novo Mundo, cujas carências educacionais foram detectadas durante as avaliações diagnósticas educacionais e em função disso, a formação planejada em 3 anos.

Estudos apontam que estas pessoas apresentam maiores dificuldades nas habilidades que requeiram atenção, memória, raciocínio, generalização e abstração tendo, portanto, necessidades específicas para o aprendizado, que deveriam ter sido supridas por uma educação básica que disponibilize recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para sua plena participação na escola (BRASIL, 2014a).

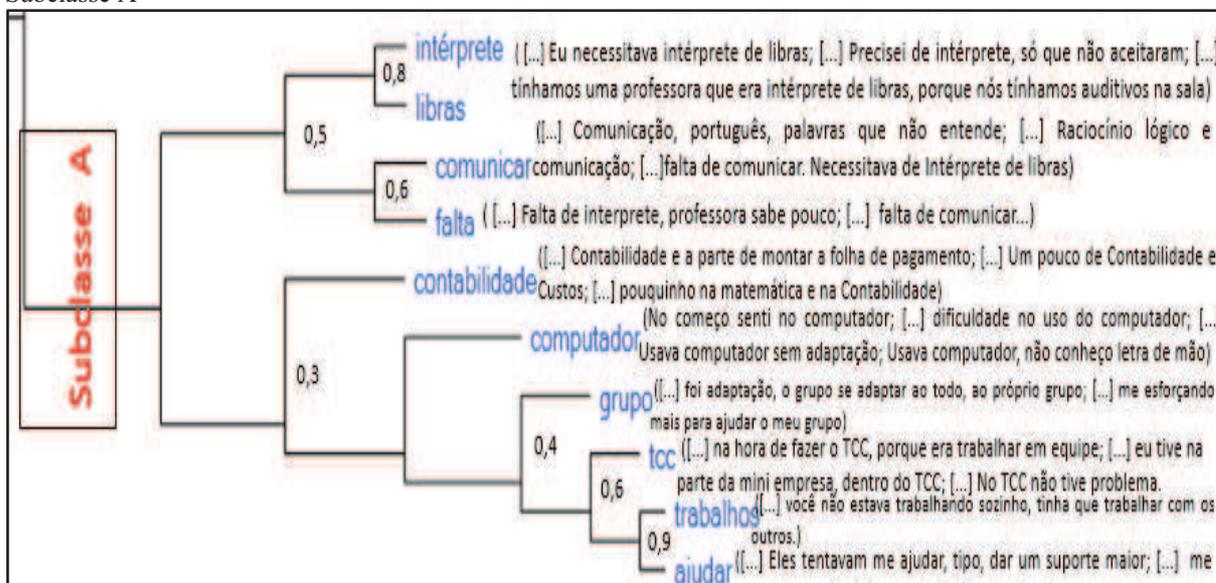
Reiteramos que não faltam instrumentos legais para garantir o direito a uma educação inclusiva e de qualidade às pessoas com deficiência. A LBI, no artigo 27, assegura às PcD esse sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de escolaridade, e o aprendizado ao longo de toda a vida, de modo que se possa alcançar o máximo desenvolvimento integral de seus talentos e habilidades, de acordo com suas características, interesses e necessidades específicas de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A análise hierárquica de palavras por similaridade, calculada pelo coeficiente de correlação de Pearson, utilizada para auxílio na interpretação desta subcategoria está demonstrada na figura 9. Para enriquecer o entendimento, à frente de cada palavra foram indicadas algumas das falas dos egressos associadas a cada um dos termos.

A árvore apresenta duas subclasses de palavras: conforme indicado pelos relatos, na subclasse A encontram-se relacionadas palavras que remetem aos obstáculos encontrados durante o período de formação; na subclasse B, por sua vez, as palavras referem-se aos recursos e estratégias utilizados para mitigar essas dificuldades, sendo o professor personagem fundamental no processo.

A figura 10 apresenta um recorte da árvore hierárquica de palavras e contém a Subclasse A: evidencia-se os obstáculos vivenciados durante a formação.

Figura 10 – Árvore hierárquica de palavras por similaridade – Subcategoria “Inclusão no ambiente escolar” - Subclasse A



Fonte: resultado da pesquisa, a partir da utilização do QSR NVivo versão 12

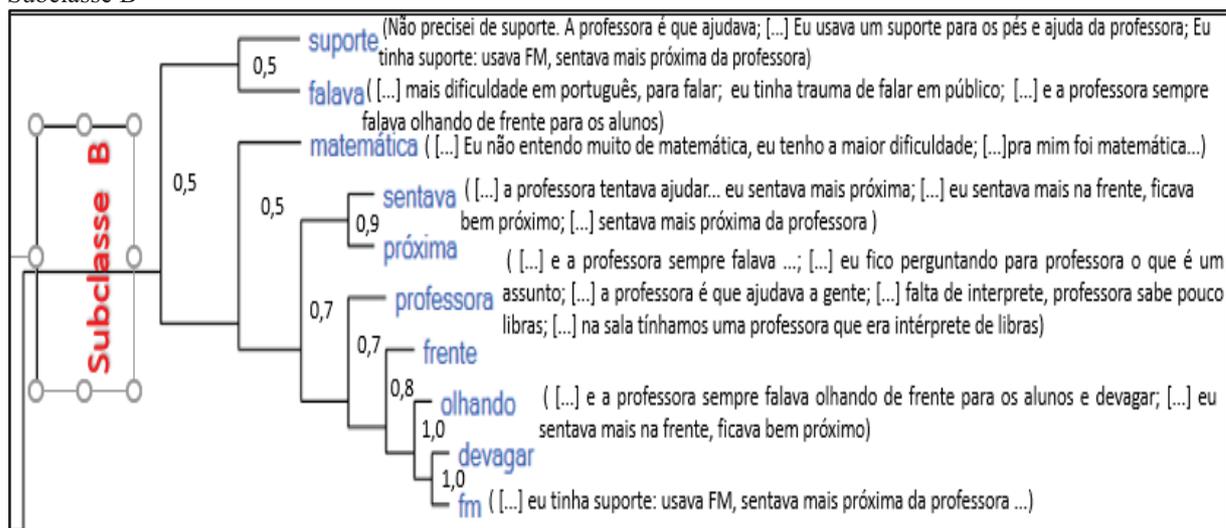
A principal dificuldade recorrentemente reportada relaciona-se às barreiras de comunicação. Para os egressos com deficiência auditiva sem oralidade, o intérprete de libras aparece como problema e solução: alguns egressos relataram falta de intérprete ou intérpretes sem a capacitação adequada, outros, porém, enfatizaram a existência de intérpretes durante toda a formação.

As ferramentas de tecnologia, que podem ser usadas como recursos adaptativos, foram indicadas como obstáculos num primeiro momento, mas para os egressos que se utilizavam destes, tornou-se instrumento de auxílio no processo de aprendizagem.

Os trabalhos em equipe também foram reportados como dificuldades devido à necessidade de um tempo de adaptação e conhecimento das características de cada colega de curso e o esforço a ser demandado para cumprimento das atividades em equipe. A prática de realizar todas as atividades em grupo denota a preocupação com um espaço para vivência de valores como respeito, comprometimento, adaptação, encontrados nas falas de alguns dos egressos.

A figura 11 apresenta um recorte da árvore hierárquica de palavras e contém a Subclasse B: as correlações aqui indicadas remetem aos recursos e estratégias utilizados para mitigar os obstáculos correlacionados na subclasse A.

Figura 11 – Árvore hierárquica de palavras por similaridade – Subcategoria “Inclusão no ambiente escolar” - Subclasse B



Fonte: resultado da pesquisa, a partir da utilização do QSR NVivo versão 12

Além dos obstáculos elencados na subclasse A, este grupo de palavras correlaciona dificuldades cognitivas, associadas às linguagens matemáticas e raciocínio lógico, conforme indicado na nuvem de palavras apresentada anteriormente na figura 6, com o suporte e recursos de tecnologia assistiva e estratégias pedagógicas que foram utilizadas ao longo da formação. Nota-se que, para os egressos, a presença e participação de professores capacitados foi percebido como diferencial no processo de aprendizado durante o curso.

Cada pessoa com deficiência possui características que lhe são muito particulares, pois estão relacionadas à sua história de vida, autonomia e ao seu modo de aprender e devem ser consideradas e tratadas no processo educacional. Em consonância com Lima e Cappelle (2013), entendemos que não é a existência de recursos de suporte e adaptação que vai garantir uma escola inclusiva, mas o atendimento da necessidade requerida pelo aluno, em sua particularidade, tendo deficiência ou não.

Para atender a esse contexto, faz-se necessária a presença de professores que se empenhem e invistam no potencial de cada aluno; assim, mais que um instrutor, o professor deve atuar como um facilitador do processo de aprendizagem. O professor vê-se desafiado a desenvolver habilidades para planejar a participação de todos os alunos, dar suporte às suas aprendizagens, sem lhes fornecer respostas predeterminadas, mas motivando-os a estarem ativamente envolvidos em compreender suas experiências (SENAI, 2015).

Tendo em vista que o processo de educação inclusiva é muito recente, pode-se inferir pelos dados analisados que, mesmo com falhas durante o período de formação, os egressos foram expostos a um ambiente educacional inclusivo.

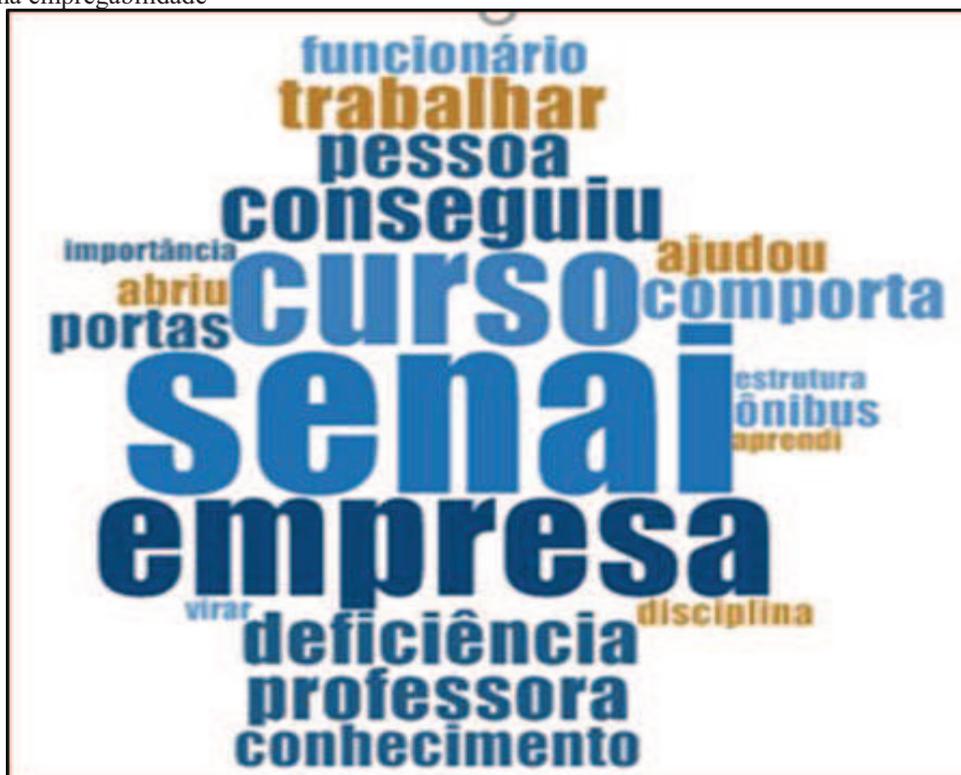
3.2.2.3 Contribuições da Educação Profissional do SENAI na empregabilidade dos egressos

Segundo Assis (2012), a escola desempenha importante papel na formação do ser humano, independente de ter ou não deficiência. Para a pessoa com deficiência, o tipo de formação recebida na Educação Profissional possibilitará que ela se reconheça como sujeito social, uma vez que poderá, por meio do trabalho, constituir-se social e civilmente. Assim, as instituições de Educação Profissional “devem proporcionar aos educandos formas de aprendizagens significativas, preparando-os para a vida e para a inserção na sociedade em geral.” (ASSIS, 2012, p.26)

Durante as entrevistas, ao exporem suas concepções acerca de sua empregabilidade, grande parte da amostra caracterizou as ações dos Cursos de Aprendizagem Industrial do SENAI-SP como um diferencial em seu processo de formação. Assim, fez-se necessário investigar e analisar as questões relatadas pelos egressos como uma subcategoria que compõe o tema Formação Profissional.

O levantamento das palavras e expressões mais recorrentes nesta subcategoria foi realizada com o auxílio do *software* NVivo e demonstrada na figura 10, por meio de uma nuvem de palavras.

Figura 12 – Nuvem de Palavras – Concepções dos egressos sobre as Contribuições da Educação Profissional do SENAI na empregabilidade



Fonte: resultado da pesquisa, a partir da utilização do QSR NVivo versão 12

A recorrência e o relacionamento entre as palavras SENAI e empresa torna-se mais evidente a partir dos relatos dos egressos. Nota-se a forte relação que os egressos indicam entre a formação do curso no SENAI e a vivência prática na empresa. Também fica evidenciado o reconhecimento da qualidade do curso e a importância dada pela formação do SENAI na empregabilidade dos egressos:

“Ver como o funcionário se comporta na empresa, como a empresa se comporta com o funcionário, aqui no SENAI se trabalha muito isso. Muito bom, o SENAI é maravilhoso. Ele trabalha muito isso, a educação, [...]Ele mostra, ele fala, deixa bem claro como que a empresa tem que tratar o funcionário e deixa bem claro como que o funcionário tem que se comportar dentro da empresa.” (E-02, física)

“[...]Porque o ensino aqui é muito bom. Você sai daqui sabendo realmente o que você aprendeu para executar na empresa. [...]Essa oportunidade para pessoas com deficiência, endereçada para o mundo profissional, é muito importante, porque deu importância à gente, porque antes a gente não tinha essa importância. A gente não tinha importância para empresa, você entregando o currículo, você nunca era chamada porque tem deficiência, e não tem acessibilidade. [...] Se você ficar desempregada hoje e amanhã já for procurar e ter no seu currículo que você se formou no SENAI, de imediato você é contratada, com certeza. [...] O que acho mais importante em relação à formação do SENAI acho que é a disciplina, postura, o próprio conteúdo. Se eu tivesse entrado na empresa sem o curso seria desfocada, sem saber como agir, como se comportar, como comunicar com a pessoa. Eu acho que ia ficar bem desfocada.” (E-13, física)

“[...] Eu percebi que quando coloquei o SENAI no meu currículo, abriu muitas portas. Além do que eu aprendi, abriu muitas portas. Foi um ponto positivo também. Eu acredito no SENAI.” (E-14, auditiva)

“[...]o nome SENAI é muito forte, então abre portas, porque, por exemplo, quando eu cheguei aqui para concorrer à vaga, foi o que me abriu a porta. Porque eu precisava ter uma experiência de assistente administrativa e foi o certificado do Senai que me abriu a porta aqui, senão não teria conseguido esse emprego.” (E-22, física)

“Ajudou a conseguir trabalho. SENAI foi a porta de entrada. Desenvolvimento Geral. Vi assuntos no curso que depois apliquei no trabalho. [...] E fora que o SENAI, ele é bem rígido no sentido de disciplina. [...]É a disciplina que mantém ali. [...]E é um ensino técnico mesmo, a metodologia. [...] O SENAI tinha uma estrutura para atender todo mundo.” (E-27, física)

Conforme relatado pela sra. Sandra Chang (informação verbal)⁷, interlocutora do programa de inclusão da Regional São Paulo, há um reconhecimento por parte das empresas do trabalho de formação prestado pelo SENAI: não há um programa ou parceria para encaminhamento de empregos, mas as empresas procuram o SENAI para divulgar suas vagas, para solicitar alunos que estejam realizando a formação em determinadas áreas, daí a concepção dos egressos sobre a empregabilidade que podem adquirir a partir da formação no SENAI.

⁷ Entrevista concedida por Chang, Sandra Rodrigues da Silva, [abr. 2018]. Entrevistador: Léa Rossi. São Paulo/SP, 2018. 1 arquivo .m4a (64 min.).

Outro ponto indicado nos relatos refere-se à qualificação dos professores, que entendem terem sido capacitados para ministrar aulas para pessoas com deficiência. A concepção educacional e metodológica do SENAI considera o docente como mediador do processo de aprendizagem e protagonista do processo de ensino, e o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, em que ambos, docentes e alunos, são complementares (SENAI, 2015). Nesse sentido, a metodologia de ensino utilizada também favoreceu a formação dos egressos:

“Eu acho que eles [professores] foram muito capazes, muito sábios, e não deixou a desejar em nada [...] Os professores foram treinados para dar aulas para PcD.” (E-01, física)

“Falava aqui no auditório para todo mundo, a escola inteira. Escolhia um tema para a gente fazer a pesquisa, estudar e apresentar para todo SENAI: os coordenadores, os alunos, todos. No auditório aqui do lado.” (E-13, física)

“O SENAI dá muito apoio. O curso foi dividido em 3 partes: uma parte no SENAI, outra no SESI e outra na empresa. As matérias a gente aprendia no SENAI, no curso, e na empresa também, você via as atividades de modo diferente.” (E-14, auditiva)

“Eu conheci a escola de Itu. Ela é muito legal. Eu achei muito bacana porque a deficiência auditiva poucas pessoas tem conhecimento porque é uma deficiência invisível e as pessoas acabam não dando muita corda e eles fizeram lá e eu achei muito legal que era uma campainha que a pessoa tocava lá fora e dentro mostrava um sinal e pelo aplicativo no celular ela conseguia ver quem estava do outro lado. Muito legal.” (E-14, auditiva)

“Quando eu fui fazer o assistente eu já estava terminando a faculdade, eu estava no último ano da faculdade, mas assim, eu só comentava com a professora do SENAI. Eles passam na faculdade a matéria, e o curso, ele me trouxe muito mais conhecimento. Folha de pagamento: passou assim na faculdade e lá eu fui entender item a item de como calcular, de onde saia, foi muito rico.” (E-22, física)

“Você cresce muito, você amadure muito rápido, acredito eu que sem o curso, sei lá, você tem uma postura diferente no serviço [...]E os exemplos que você vai tomando, que eu que lembro que tomava quando eu era aprendiz, hoje em dia eu continuo com a mesma atitude.” (E-24, visual)

“Lá no curso a gente fazia a parte técnica, a parte prática e parte dos nossos sentimentos. A gente falava: o que você quer pro futuro? A professora de informática até fez uns vídeos.” (E-28, intelectual).

A preocupação com a qualidade da formação profissional para as PcD pode ser confirmada pela leitura do documento Método de Adequação de Curso para Inclusão da pessoa com deficiência (SENAI, 2015), destinado às equipes pedagógicas e docentes do Sistema SENAI, cujo eixo norteador é o conceito de Adequação, entendida como a flexibilização da prática docente para se aproximar das características e necessidades educacionais dos alunos. Apesar de destinado às pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, o documento relata que há evidências de que a aplicação do conceito de Adequação, relacionado

ao desenvolvimento de ações e estratégias para abranger o âmbito do currículo, da avaliação e da certificação, contribui para o processo de aprendizagem de todos os alunos (SENAI, 2015).

Entende-se que essas ações estão em linha com a aplicação de um sistema de educação inclusiva, que preza a valorização das potencialidades dos alunos em detrimento de suas incapacidades. Alguns egressos trouxeram em suas falas exemplos do cuidado da instituição com a educação profissional inclusiva:

“O SENAI sempre abriu as portas para os PcD. Ele é maravilhoso, eles suprem a sua necessidade mesmo. Que nem aqui antes não tinha fretado para ir embora,[...] O SENAI foi atrás de uma empresa, conseguiu um fretado [...] sem custo nenhum para o aluno.[...] eu tenho total dedicação ao SENAI, tanto que pediram para mim ir fazer uma palestra de alunos que já foram do SENAI, eu fui tranquilo [...] fui lá porque é uma instituição que ajudou mesmo. O SENAI [...] está sempre ajudando pessoas com deficiência,[...] é o curso técnico mesmo,[...] são poucas instituições que oferecem direto para PCD. É o essencial. Para engrenar você no ambiente de trabalho, porque é muito triste você entrar numa empresa que fala, a gente aceita PcD, mas tem que ser dos nossos critérios. E o SENAI não, ele deu um jeito de colocar todo mundo lá.” (E-23, auditiva)

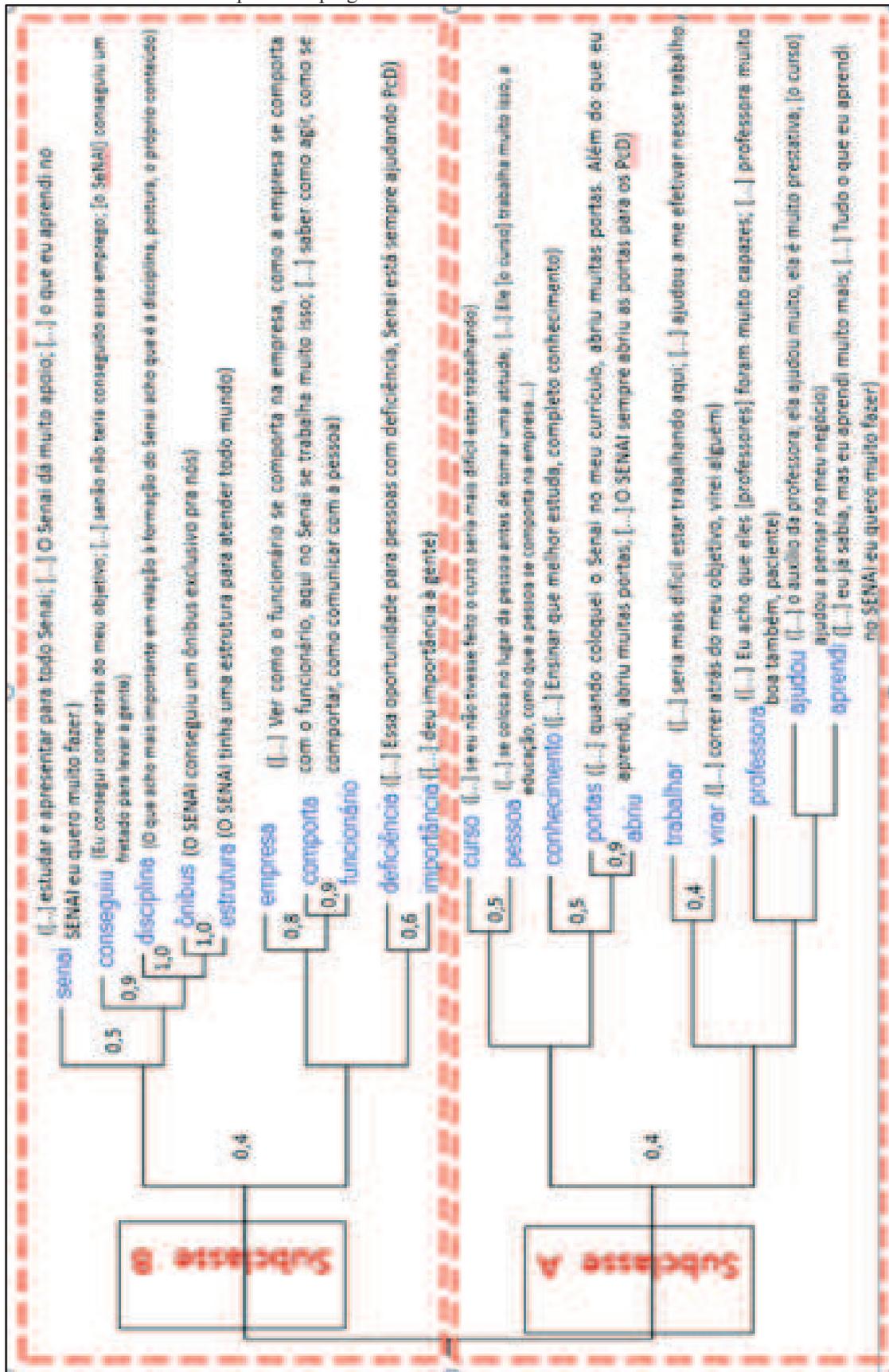
“O curso ele ensina muito a respeitar as pessoas, como nós era uma única classe de PcD que tinha, a escola e um todo tentava fazer com que as pessoas entendesse que nós éramos iguais a todo mundo, [...] A escola tentava fazer com que nós não se sentisse excluídos e mostrar para eles que nós não era diferente, nós era a mesma coisa, tanto que tem um exemplo, estava tendo um campeonato de futebol lá, e começaram a zoar porque a nossa classe ia entrar [...] Isso revoltou muita gente, tanto é que cancelaram o torneio e chamaram os responsáveis para conversar. [...] e aí mostrou mesmo que, que o modo do SENAI lidar é, é bem profissional, independente da idade você tem que ter a maturidade, saber o que você está fazendo,[...] porque não é certo fazer isso.” (E-24, visual).

“O SENAI tinha uma estrutura para atender todo mundo. [...] O SENAI conseguiu um transporte pra gente, [...] o SENAI conseguiu um ônibus exclusivo pra nós, iam seis, oito pessoas só no ônibus, conseguiram com a Prefeitura ...” (E-27, física)

Pela análise hierárquica de palavras por similaridade, foi possível identificar os temas prevalentes nas unidades de registro e contexto apresentadas ao longo deste tópico e demonstradas na árvore hierárquica de palavras por similaridade, conforme figura 13. Para enriquecer o entendimento, à frente de cada palavra foram indicadas algumas das falas dos egressos associadas a cada um dos termos.

A árvore apresenta duas subclasses de palavras: conforme indicado pelos relatos, na subclasse A encontram-se relacionadas palavras que suportam, na visão dos egressos, a contribuição da formação para a empregabilidade; na subclasse B, as palavras correlacionadas indicam, na concepção dos egressos, a valorização de ações realizadas pelo SENAI para as pessoas com deficiência.

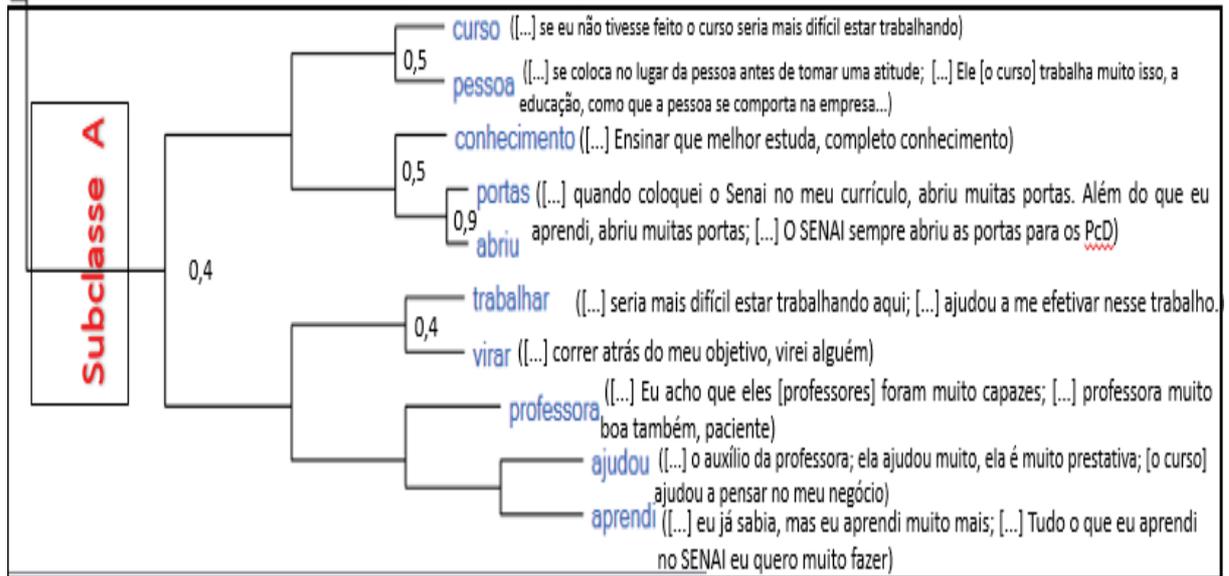
Figura 13 – Árvore hierárquica de palavras por similaridade – Subcategoria “Contribuições da Educação Profissional do SENAI-SP para a empregabilidade”



Fonte: resultado da pesquisa, a partir da utilização do QSR NVivo versão 12

A figura 14 apresenta o recorte da árvore hierárquica de palavras referentes à Subclasse A: contribuições para a empregabilidade.

Figura 14 – Árvore hierárquica de palavras por similaridade – Subcategoria “Contribuições da educação profissional do SENAI para a empregabilidade dos egressos - Subclasse A



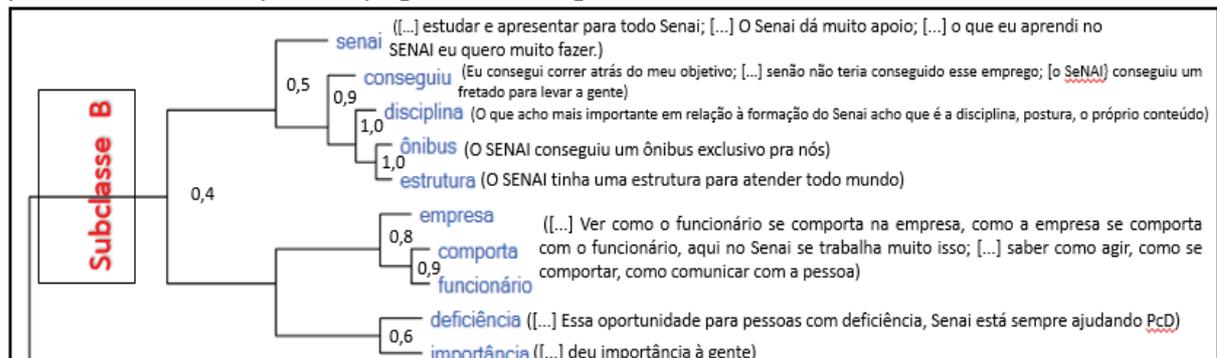
Fonte: resultado da pesquisa, a partir da utilização do QSR NVivo versão 12

A correlação de palavras nesta subclasse suscita a contribuição que a formação profissional tem na empregabilidade dos egressos: o curso possibilitou a aquisição de conhecimentos que “abriu portas” para o mundo do trabalho, para seu empoderamento enquanto cidadão, manifesto na expressão “virar alguém”.

Há o reconhecimento da metodologia utilizada pelo SENAI, na figura do professor, mediador e facilitador no processo de aprendizagem e capacitados para a educação de PcD.

A figura 15 apresenta o recorte da árvore hierárquica de palavras referentes à Subclasse B: valorização de ações do SENAI para as pessoas com deficiência.

Figura 15 – Árvore hierárquica de palavras por similaridade – Subcategoria “Contribuições da educação profissional do SENAI para a empregabilidade dos egressos - Subclasse B



Fonte: resultado da pesquisa, a partir da utilização do QSR NVivo versão 12

As palavras correlacionadas nesta subclasse permitem inferir, na concepção dos egressos, a partir de seus relatos, a valorização de ações que foram sendo realizadas pelo SENAI-SP, ao longo da formação, no sentido de proporcionar aos alunos melhores condições para a aprendizagem.

Foram valorizadas as condições de acessibilidade (ônibus) propiciadas pela instituição, os recursos e a metodologia disponibilizadas para a formação, no sentido de atender a necessidade de cada aluno, e a seriedade do programa, referenciadas nas palavras estrutura e disciplina, além da vivência da prática laboral, permitindo ao aluno entender a dinâmica do mundo do trabalho, com seus direitos e deveres enquanto profissional. Por meio dessas ações, é percebida, por este grupo de egressos, a importância dada à PcD pelo SENAI-SP.

Faz-se notória a contribuição da educação profissional, em especial dos cursos de Aprendizagem Industrial do SENAI-SP, para a empregabilidade da pessoa com deficiência, pois “pode ajudar as pessoas a desenvolver as competências requisitadas pela vida e pelo mundo do trabalho, já que, para o bom profissional, interessa não somente o desenvolvimento de competências profissionais, mas também de competências gerais que garantam a formação de um ser humano íntegro e comprometido” (ZANOTE, 2011, p.136).

3.2.3 Trabalho: o direito e o exercício da cidadania

Tomando-se por base o conceito de cidadania baseado na participação na comunidade e capacidade de produção, visto que o homem é reconhecido pela forma como se insere no mundo da produção e do consumo (QUIDIM e LAGO, 2012), este tópico visa identificar se o significado dado ao trabalho e à vivência da empregabilidade ou não empregabilidade dos egressos participantes deste estudo estão norteados pelo seu direito de participação na sociedade e no mundo do trabalho (BRASIL, 2015).

A análise será realizada a partir das quatro subcategorias mapeadas na fase de exploração do material, com o intuito de identificar a concepção do trabalho; a inclusão no mundo do trabalho, tomando-se por base o relato das dificuldades enfrentadas nas empresas; a vivência atual da empregabilidade e as expectativas decorrentes do exercício do trabalho ou da possibilidade de exercê-lo, após a formação profissional.

3.2.3.1 O significado do trabalho na concepção dos egressos

“Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

O significado do trabalho para o homem vai além da função de subsistência e se caracteriza como identidade social, ao promover a realização pessoal, desenvolvimento da autoestima, interação social, sentimento de pertinência e capacidade e autonomia (GIORDANO, 2000; TOLDRÁ, DE MARQUE e BRUNELLO, 2010).

Para identificar a concepção dos egressos acerca do significado do trabalho, optou-se pelo levantamento da frequência de palavras utilizadas nos relatos mapeados. Os relatos dos egressos foram separados em dois grupos, sendo um dos egressos que já possuíam vivência laboral em empregos formais antes da participação na formação profissional e outro dos egressos que iniciaram a sua inclusão no mundo do trabalho formal após a conclusão da formação ou ainda não possuem experiência em empregos formais. O gráfico 6 indica a distribuição dos egressos, de acordo com sua experiência anterior em empregos formais.

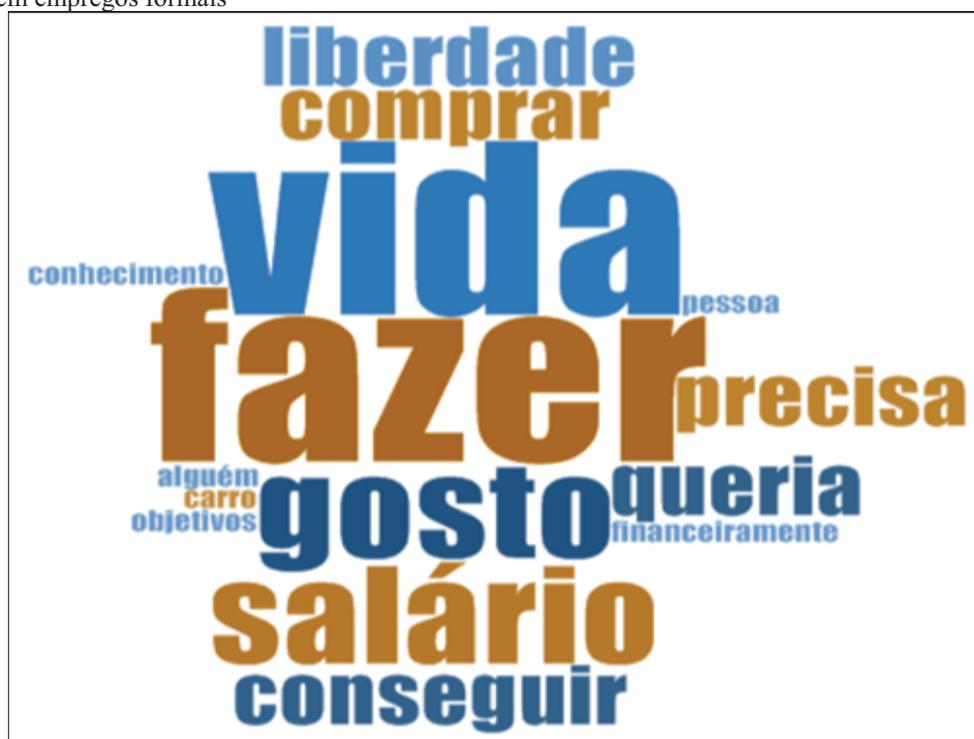
Gráfico 6 – Distribuição dos Egressos por experiência anterior em emprego formal



Fonte: resultado da pesquisa

Com o auxílio do *software* Nvivo foram geradas as nuvens de palavras referentes às concepções dos egressos sobre o significado do trabalho, levando-se em conta sua experiência laboral em empregos formais antes da formação profissional realizada no Curso de Aprendizagem Industrial do SENAI-SP. A figura 16 apresenta a concepção dos egressos com experiência anterior em empregos formais.

Figura 16 – Nuvem de palavras acerca do significado do trabalho, na concepção dos egressos com experiência anterior em empregos formais



Fonte: resultado da pesquisa, a partir da utilização do QSR NVivo versão 12

Prevalecem nesta nuvem, as palavras relacionadas à oportunidade de independência e autonomia financeira. As falas dos egressos salientam essa questão:

“Liberdade, liberdade de você ir e vir, de comprar o que você quiser. Realização. Emprego é minha realização. Você não fica assim, presa. Você pode ajudar alguém, não é? [...] Você ter emprego é ter liberdade. Você poder comer o que você quer, estudar, olha eu vou estudar. Se eu quero fazer uma lasanha eu vou lá e compro. Eu venho de carro com o meu carro, que eu comprei, com o meu suor. É bom demais.” (E-01, 40-49 anos, física, empregado na área)

“Construir a vida. Porque a gente, nos dias de hoje a gente precisa do trabalho para ser alguém. [...] Ser alguém é ser uma pessoa reconhecida pelos seus atos, por sua pessoa.” (E-23, 18-24 anos, auditiva, empregado na área)

“É a busca de independência, é você correr atrás e, almejar um objetivo e claro que isso você precisa ter um custeio financeiro, você precisa se manter, para não depender dos outros eu acho que acredito que você precisa de um serviço.” (E-24, 18-24 anos, visual, empregado fora da área)

“Pra mim é muito fortalecedor. Motivacional também. [...] É motivacional porque traz a alegria de viver, todo dia a gente acorda e ter algo pra fazer é muito importante.” (E-25, 40-49 anos, visual, desempregado)

“Alcançar meus objetivos de vida, de conquistas, pessoais, de estrutura também, né? Ter uma vida confortável. Poder conseguir viajar, comprar minha casa, meu carro. Através do trabalho eu vou conseguir atingir meus objetivos [...] ninguém trabalha por amor, todo mundo trabalha por dinheiro também, lógico que você tem que gostar do

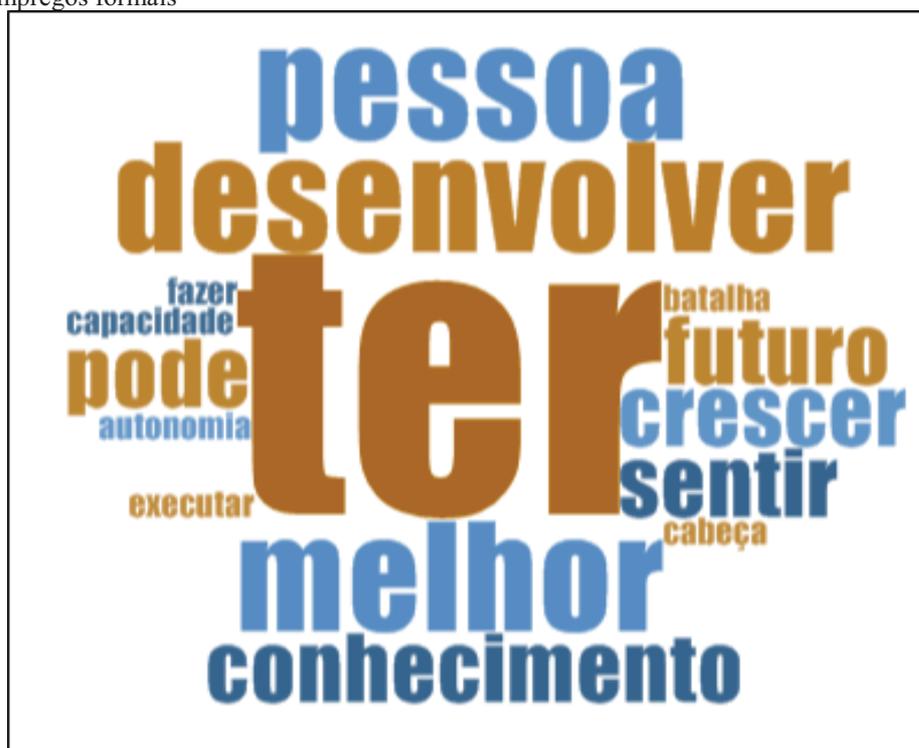
que você faz, senão você não vai conseguir dar o que você tem de melhor.” (E-27, 25-29 anos, empregado na área, física)

“Se desenvolver, como pessoa, como profissional.” (E-28, 18-24 anos, desempregada, intelectual)

A inclusão no mundo do trabalho traz um novo papel às pessoas com deficiência: consumidores. De acordo com Manfredini e Barbosa (2016), ao se tornarem consumidoras, tornam-se também visíveis para a sociedade e têm a possibilidade de promover sua autonomia e independência, caracterizadas pelo reconhecimento de suas capacidades, oportunidade de fazer escolhas, planejar seus objetivos, sem a dependência da assistência de políticas públicas ou de familiares, ou seja, o reconhecimento de sua identidade social (GIORDANO, 2000; ARANHA, 2003, VIEIRA, 2008).

A figura 17 apresenta a concepção dos egressos que iniciaram sua vida laboral formal logo após a formação profissional ou que nunca trabalharam em empregos formais.

Figura 17 – Nuvem de palavras acerca do significado do trabalho, na concepção dos egressos sem experiência anterior em empregos formais



Fonte: resultado da pesquisa, a partir da utilização do QSR NVivo versão 12

Não obstante a independência financeira esteja presente nos relatos dos egressos que iniciaram sua trajetória no mercado formal de trabalho após a formação profissional ou não tenham tido essa possibilidade até então, prevalece a concepção do trabalho como instrumento

de desenvolvimento pessoal, de oportunidade para mostrar as capacidades e a contribuição que esses sujeitos podem oferecer à sociedade, ou seja, instrumento de inclusão social.

“Ter oportunidade de mostrar capacidade, de mostrar o que sabe, que é capaz e tem competência.” (E-03, 40-49 anos, visual, desempregada)

“Sentir-se útil, essa é a questão, não só porque eu ganho dinheiro. Mas eu estou sendo útil para alguém, essa questão de poder ficar produzindo, quero contribuir.” (E-04, 18-24 anos, física, 1º. Emprego)

“Trabalho para mudar a empresa, para mudar a atitude dos funcionários.” (E-05, 18-24 anos, auditiva, 1º. Emprego)

“Eu trabalho pra continuar para o futuro, é batalha.” (E-07, 18-24 anos, auditiva, 1º. emprego)

“Sentido é pra você ter uma autonomia, o seu sustento. E trabalhar para mim é não ficar parado. [...]você tem que ter uma ocupação para sua cabeça. [...]também serve como uma ocupação, para ter as minhas coisas, minha independência, minha autonomia.” (E-12, 18-24 anos, múltipla, desempregado)

“Eu acho que trabalho é o desenvolvimento da pessoa, mesmo. É desenvolver como pessoa. Desenvolver como pessoa é responsabilidade, compromisso. O trabalho desenvolve isso porque a pessoa sabe que é capaz de fazer qualquer coisa, de executar as tarefas, tem capacidade de executar.” (E-13, 30-39 anos, física, 1º. Emprego)

“Crescimento de vida. Trabalhando você enxerga a vida de outra forma, não é aquilo que você enxergava, que tudo é fácil, que tudo cai do céu, tem que batalhar pra ter.” (E-16, 18-24 anos, física, 1º. Emprego)

“Melhor crescer conhecimento de seus trabalhos.” (E-17, 18-24 anos, auditiva, 1º. Emprego)

Nas falas dos egressos, verifica-se o que Aranha (2003) destaca em relação ao trabalho, isto é, que ele atua como fator determinante para a autoestima e consciência de dignidade dos indivíduos. Cada ser humano tem o direito de ter ao seu dispor todas as condições necessárias para o desenvolvimento de seus talentos e aspirações, sem estar sujeito a qualquer tipo de discriminação. Assim, segundo Silva, Leitão e Dias (2016) para o efetivo exercício desse direito, no modelo social da deficiência, cabe à sociedade a obrigação de caminhar com o olhar focado nas potencialidades dessas pessoas, proporcionando-as novos caminhos, objetivando a sua inclusão.

3.2.3.2 Inclusão no mundo do trabalho

Esta subcategoria teve como propósito avaliar como se deu a inclusão no mundo formal do trabalho a partir da formação profissional. Assim, aos egressos que estão empregados, foi solicitado que relatassem as dificuldades enfrentadas no trabalho.

Dada a prevalência de egressos com deficiência auditiva no grupo dos egressos que estão empregados, as dificuldades de comunicação foram recorrentemente reportadas neste grupo de egressos. Os relatos exemplificam os tipos de dificuldades enfrentadas em seu dia a dia:

“Para mim, mais difícil foi administrar o tempo e que todo é um dia diferente, nunca vai ter a mesma coisa, sempre vai ter um probleminha, um probleminha que você vai precisar correr atrás, vai precisar de alguém [...] Você pensa que sabe tudo mas chega lá e não é bem assim não.” (E-04, 18-24 anos, física, 1º. emprego)

“Eu tive mais dificuldade com o meu gestor. O que eu tenho mais dificuldade é falar com as pessoas, porque às vezes eu falo oi para elas, mas ninguém me responde, elas não conversam comigo. [...]O pior é ter de pedir ajuda de alguém, porque não ajudam!” (E-05, 18-24 anos, auditiva, 1º. Emprego)

“No início estava difícil porque passavam muita coisa ao mesmo tempo, mas agora está melhor. Agora o meu chefe faz um passo-a-passo e eu sigo o que está escrito e está mais fácil porque eu consigo entender porque que eu estou fazendo.[...] tem uma pessoa que trabalha comigo uma hora por dia para explicar o uso da ferramenta e fazer eu aprender mais rápido e está dando resultado, trabalho com Oracle.” (E-07, 18-24, auditiva, 1º. Emprego)

“Divergências. Entre o sistema e o físico. [...] Para mim o problema só de não alcançar as coisas mesmo, na parte mais alta.” (E-13, 30-39 anos, física, 1º. Emprego)

“A dificuldade que eu encontrei foi o telefone por causa da minha deficiência e o Excel [...] Eu tive informática no curso, mas é o básico do básico. Lá na empresa já é um Excel mais avançado, [...] mas estou aprendendo [...] logo quando eu entrei, na primeira semana eu tive muita dificuldade porque o telefone tocava muito, muito baixo. [...] Eu falei esse telefone não serve para mim, pelo menos uma luzinha para na hora que ele toca a luzinha acende. Prontamente eles me atenderam. [...] às vezes o ambiente atrapalha, mas é fácil de se resolver.” (E-14, 30-39 anos, auditiva)

“Eu acho que foi começar difícil porque meu colega de trabalho não sabe depois conseguir comunicar básico libras, [...] Não uso nenhum suporte. Eu estou ensinando Libras para meus colegas de trabalho.” (E-15, 18-24 anos, auditiva, 1º. Emprego)

“Fazer excel e somar número.” (E-17, 18-24 anos, auditiva, 1º. Emprego)

“Relacionamento. As pessoas ficavam com medo, pra falar. Demora um pouquinho até adaptar. Pessoas tinham nervoso pra falar, dificuldade. Hoje eu tenho dificuldade. Alguns ainda não conversam. Não conseguem falar. Quando entrei no RH quis ensinar Libras, mas não quiseram.” (E-26, 25-29 anos, auditiva)

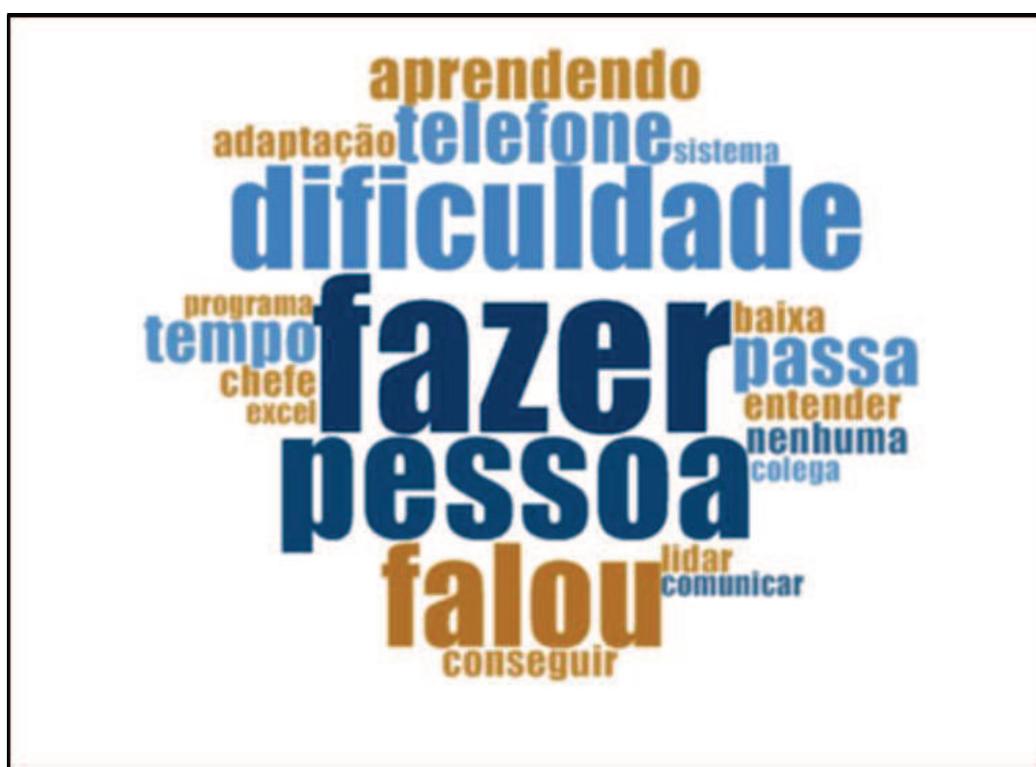
“Utilizar os conhecimentos adquiridos no curso em demandas novas. Tive mais dificuldades na utilização do sistema SAP.” (E-27, 25-29 anos, física)

A despeito da indicação de variados tipos de dificuldades, apenas dois egressos relataram que fizeram uso de recursos de tecnologia assistiva no ambiente de trabalho (telefone com luz) ou em sua rotina diária (passo a passo elaborado pelo chefe).

Muitas das dificuldades reportadas estão relacionadas à utilização de tecnologias ou aplicativos específicos da área onde foram inseridos. Os conhecimentos adquiridos na formação serviram de base para a execução de suas tarefas diárias. Nesse sentido, essas dificuldades se assemelham às de quaisquer funcionários em seu período de adaptação em um novo posto de trabalho, e não às características de sua deficiência.

A figura 18, que apresenta sob a forma de nuvem de palavras, elaborada com o auxílio do *software* NVivo, a consolidação das palavras mais frequentes dessa subcategoria, salienta as questões relatadas pelos egressos.

Figura 18 – Nuvem de palavras - Subcategoria “Inclusão no mundo do trabalho”



Fonte: resultado da pesquisa, a partir da utilização do QSR NVivo versão 12

Pela frequência apresentada, verifica-se que as dificuldades estão associadas muito mais às barreiras de comunicação e atitudinais no ambiente de trabalho (exemplo de palavras: pessoa, falou, comunicar, lidar, conseguir, colega, chefe), do que à aquisição dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos durante a formação (exemplo de palavras: tempo, excel, sistema, programa). Assim, vale ressaltar que, às empresas não basta apenas a contratação da PcD para cumprimento do requisito legal relativo à política de cotas (Lei 8.213/91), mas se faz necessária a implantação de uma cultura inclusiva e o investimento adequado em todas as

dimensões de acessibilidade propostas por Sasaki (2009), que oportunizem às PCD exercer plenamente suas capacidades (SILVA, 2014, OLIVEIRA E MILL, 2016).

3.2.3.3 A vivência da atual empregabilidade

Além das dificuldades vivenciadas, os egressos foram convidados a refletir sobre a vivência no mundo do trabalho, a partir de questionamentos relativos à sua satisfação ou insatisfação no emprego atual e pontos que consideraram importantes nesse trabalho:

“Estou satisfeita. Eu choro quase todo dia. (risos). Eu tenho fé que eu vou crescer na empresa. E estou satisfeita também com a comunicação, as pessoas, o tratamento das pessoas. Reconhecimento, uma boa companhia (ambiente, colaboração). Trabalham muito bem, eles respeitam muito, tratam muito bem. [...] O que considero mais importante? É a oportunidade de trabalhar, que eu não tinha. Um monte de coisas, mas a oportunidade é a melhor. Responsabilidade!” (E-02, física)

“Estou satisfeito. Para mim o mais importante é aprender. Meu chefe quer que eu aprenda, não quer que eu fique só num lugar, [...] Eu achei importante também. [...] Minha vontade é aprender mesmo.” (E-05, auditiva)

“O que me deixa mais satisfeita é o ambiente. É um ambiente de igualdade, de respeito, de compreensão das pessoas. O aprendizado também. Eu estou satisfeita. Só se me mandarem embora. Eu não quero sair.” (E-13, física)

“Estou satisfeita em relação ao ambiente, [...]. mas eu pretendo continuar ainda em um trabalho melhor, um cargo melhor. Entendo que tenho condições de crescer na empresa, eles dão esse espaço, mas preciso me preparar, me capacitar mais. [...] No meu modo de ver o ambiente de trabalho favorece muito. Um ambiente em que você se sintam bem à vontade e as pessoas que, quando eu entrei eu percebi que elas já estavam preparadas para me receber. Para mim isso é muito importante, eu estava muito receosa em relação a isso, encontrar um lugar que eu me sentisse bem, porque no anterior que eu estava, as pessoas até tinham um respeito, mas tinham receio: não vou mandar fazer porque é deficiente.” (E-14, auditiva)

“Satisfeito. Porque colega de trabalho sempre fazer relação de equipe.” (E-15, auditiva)

“Eu gosto do ambiente, gosto das pessoas que eu convivo. Construí bastante amizades. A minha chefe é maravilhosa, gosto muito dela, de coração, mesmo. Eu cresci muito lá dentro, não tenho do que reclamar, eu só tenho que agradecer mesmo. Tudo é importante.” (E-16, física).

“Muito, muito satisfeita. Há o respeito às deficiências e limitações. Você chegar e carregar uma caixa e seu colega falar que você não pode e ele te ajuda. Eu acho muito importante [...] Aqui o clima é bom, a chefia é muito aberta, ela é muito receptiva, compreensiva, o clima entre os colegas, o respeito é muito grande.” (E-22, física)

“No momento não quero procurar outro [...] Acredito eu, eu tive uma identificação muito grande com a empresa que eu estou agora, [...] a política, [...] Para uma empresa mudar isso, me tirar de lá tem que ser uma coisa um pouco mais acima do excelente. [...] Acredito que eu to ganhando muito conhecimento lá, [...] está me ensinando a lidar com pessoas...” (E-24, visual)

“Estou muito satisfeita. Trabalho me ajuda muito, vida pessoal também. Minha profissão na carteira registrada. Possibilidade de crescer no RH. Fazer o que eu gosto, ajudar pessoas, ver a pessoa feliz, ajudar próximos eu gosto.” (E-26, auditiva)

“Estou muito satisfeito. Benefícios, oportunidades, ambiente de trabalho é muito bom, tem sempre eventos, a questão de salário também, é sempre acima da média de mercado. A possibilidade de crescimento profissional, a empresa é muito estável e de muitas oportunidades.” (E-27, física)

Os relatos dos entrevistados corroboram o ponto de vista de Toldrá, de Marque e Brunello (2010) acerca da atividade profissional como promoção da realização pessoal, desenvolvimento da autoestima, interação social, sentimento de pertinência e capacidade e autonomia. Os egressos evidenciaram que valorizam o ambiente de trabalho, as amizades que fizeram e as oportunidades de aprendizado. Em algumas falas também há evidências de uma forte interação com os demais funcionários das empresas, expressando satisfação e sentimento de pertencimento ao grupo.

3.2.3.4 Expectativas de realização mediante a oportunidade de trabalho

Esta subcategoria teve como objetivo investigar se, na concepção desses sujeitos, o trabalho é tido como principal meio para a realização social, pois possibilita a participação na esfera econômica, social e cultural promovidas pelo trabalho (OLIVEIRA, 2017). Os relatos dos sujeitos que responderam essa questão denotam esse ponto de vista:

“É dominar o assunto. A minha expectativa é entender, é fazer valer a oportunidade que eu tenho.” (E-01, física)

“Tirar minha carta de motorista, é meu sonho. [...] vai ser através desse trabalho [...] Eu sonho com a minha carta. [...] agora vou economizar, vou planejar e vou tirar minha carta de motorista. E crescer no trabalho, como profissional. Crescimento.” (E-02, física)

“Conhecimento, oportunidade de mostrar minhas capacidades.” (E-03, visual)

“Não parar, continuar progredindo, ir pro Canadá, não estacionar.” (E-04, física)

“Pensar positivo, se desenvolver na carreira, ter foco, subir na carreira, crescer na carreira, caminho bom para mim.” (E-05, auditiva)

“Ajudando os outros, quero continuar crescendo na empresa e continuar estudando mesmo.” (E-06, auditiva)

“Aprender.” (E-07, auditiva)

“Quero sempre focar no trabalho para mudar para melhor, quero crescer no meu trabalho e ter mais responsabilidade.” (E-08, auditiva)

“Pensar no meu futuro, meu trabalho traga conhecimento.” (E-09, múltipla)

“Eu espero que quando a gente trabalha claro que é dinheiro, compensa, mas eu espero pelo menos ter a minha casa, ter as minhas coisas e construir a minha família, [...] ter o meu cantinho.” (E-12, múltipla)

“De você ter a sua autonomia, ir e voltar, saber que já tá trabalhando, tem o seu dinheiro. Você pode alcançar seus objetivos. Ganhar mais experiência no setor que eu estou agora, e fazer carreira dentro da empresa. [...] Fazer uma faculdade ...” (E-13, física)

“[...]eu quero pegar experiência, aprender, me formar, porque eu preciso me qualificar. E mais na frente encontrar meu objetivo. Meu objetivo lá na frente: descobrir o meu negócio, para que, para quem, como. Isso mais na frente.” (E-14, auditiva)

“Eu espero que trabalho em equipe vai melhor sabe libras.” (E-15, auditiva)

“Eu pretendo crescer na vida, pretendo ir embora daqui do Brasil, eu morro de vontade de ir embora. Para França, qualquer lugar. Trabalhar e viver minha vida lá.” (E-16, física)

“Eu querer mudar cargo porque quer melhor trabalhar.” (E-17, auditiva)

“Fazer uma carreira de sucesso, dá tempo eu acho. Dá para sonhar ainda aos 45.” (E-22, física)

“Eu pretendo crescer na empresa, conseguir um cargo melhor. Espero conseguir empreender mesmo, futuramente. É uma coisa que eu pretendo em 10 anos já ter feito.” (E-23, auditiva)

“Eu não quero parar de trabalhar, é uma coisa que eu não quero. Eu quero crescer muito, mais, crescer profissionalmente, pessoalmente, como eu já disse, mas crescer mais. [...] posso crescer mais e buscar, buscar objetivos, eu tenho objetivos, sonhos, então eu quero realizar. Alguns sonhos estão ligados ao trabalho, outros não. Eu tenho muitos sonhos.” (E-24, visual)

“Boas, ótimas, eu to buscando, mandando currículo.” (E-25, visual)

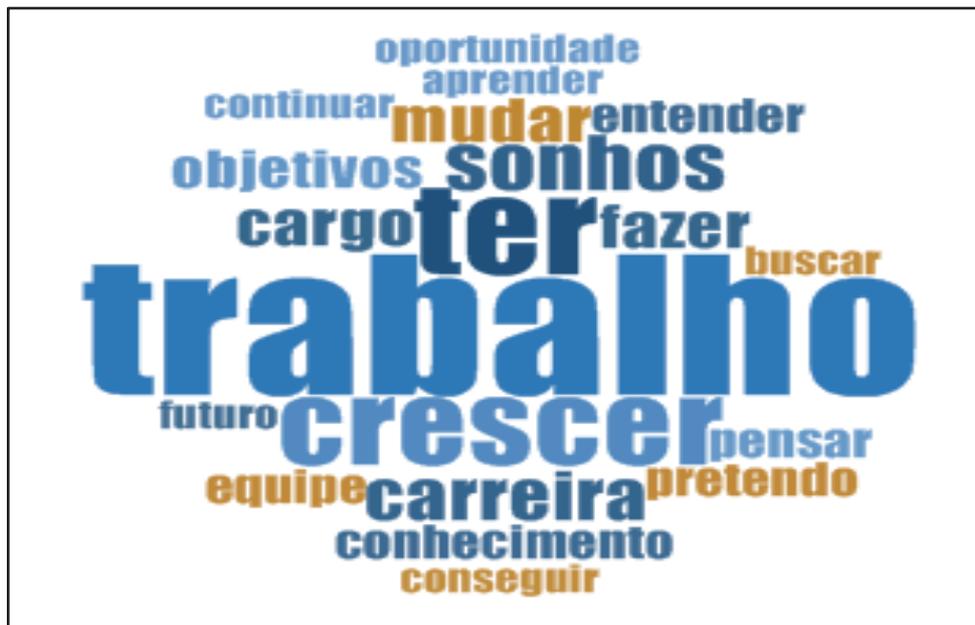
“Crescer dentro da empresa onde eu trabalho, ao mesmo tempo, trabalhar fora.” (E-26, auditiva)

“Minha expectativa é ter que correr atrás sempre, não parar de estudar, não parar de se desenvolver, porque senão você vai ficar pra trás.” (E-27, física)

“Quero trabalhar no escritório, porque eu tenho diploma do SENAI. Gosto de organização de escritório, de Departamento Pessoal. Eu brincava com minha irmã de escritório, de papelaria.[...] Eu gosto de ter a minha própria sala, de um cafezinho se eu quiser tomar. [...]Me dê oportunidade de conhecer outras pessoas, trabalhar em equipe, de um ajudar o outro. Eu gosto de compartilhar em equipe.” (E-28, intelectual)

As expectativas de realização dos egressos mediante a oportunidade de trabalho, na concepção deste grupo pesquisado, podem ser evidenciadas por meio da figura 19, gerada com o auxílio do *software* NVivo.

Figura 19 – Nuvem de palavras acerca das expectativas de realização mediante a oportunidade de trabalho, na concepção dos egressos



Fonte: resultado da pesquisa, a partir da utilização do QSR NVivo versão 12

Trabalho, a palavra mais recorrente nesta subcategoria, ressalta, para esse grupo de sujeitos, que é o meio pelo qual os sonhos e objetivos individuais podem ser alcançados. A descoberta de suas capacidades permite vislumbrar uma carreira nas empresas. Há o desejo de desenvolvimento, de crescimento profissional, aliado à necessidade de aprendizado e de aquisição de conhecimentos contínuos.

Oliveira (2017) identificou em seu trabalho de levantamento das produções científicas acerca do trabalho para as pessoas com deficiência que poucas são as produções que refletem sobre o trabalho como direito social fundamental para o exercício da dignidade humana, reduzindo-se à aquisição de emprego. No entanto, pode-se inferir que para este grupo de sujeitos, a função do trabalho vai além da questão do emprego. Pelos relatos apresentados ao longo desta pesquisa, é possível inferir que esses sujeitos percebem valor no que oferecem às empresas, sentem-se inseridos no processo laboral, e como tal, tem legítimas aspirações de desenvolvimento e crescimento profissional. Apesar de não ser foco desta pesquisa, e de haver relatos de barreiras atitudinais e de comunicação nos locais de trabalho, percebe-se, que houveram ações de sensibilização junto aos colaboradores e adequações para a acessibilidade desses novos integrantes.

Assim, a empregabilidade, descrita por Minarelli (1995, p. 11) como a capacidade do trabalhador “ de dar e conseguir emprego para os seus conhecimentos, habilidades e atitudes

intencionalmente desenvolvidos pela educação e treinamento, sintonizados com as necessidades do mercado de trabalho” parece ser a síntese da caminhada desses sujeitos, propiciada por uma formação profissional de qualidade, preocupada com a formação integral do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de cidadãos de direito, as pessoas com deficiência enfrentam muitas barreiras na sua jornada rumo à inclusão social. Mesmo com políticas públicas e leis implementadas para garantir o direito da pessoa com deficiência enquanto cidadã, ainda são presenciados inúmeros casos de discriminação, preconceito e exclusão.

De modo particular, no que se refere à inclusão no mundo do trabalho, faz-se necessário a quebra de barreiras para que elas se reconheçam e sejam reconhecidas como parte integrante da sociedade produtiva. Pessoas com deficiência ainda são vistas como incapazes de produzir, questão muitas vezes associadas à falta de qualificação e capacitação profissional. Assim, entende-se que educação e formação profissional podem contribuir para uma mudança nesse cenário de exclusão; de modo especial, educação profissional de qualidade.

Tomando-se por princípio que o trabalho possibilita a participação social e o exercício da cidadania, o presente estudo teve por objetivo analisar, na concepção de PcD egressas de cursos de formação profissional, a contribuição dessa formação para sua inclusão no mundo do trabalho.

Mediante as informações estudadas no referencial teórico e na pesquisa realizada com egressos com deficiência de cursos de aprendizagem industrial do SENAI-SP, observa-se que este objetivo foi alcançado.

Os dados levantados e analisados no decorrer do trabalho suportam a resposta à questão de pesquisa: A formação profissional, na concepção da pessoa com deficiência, contribui para sua empregabilidade?

Os resultados obtidos permitiram identificar as três proposições levantadas junto à questão de pesquisa, ou seja,

- a) Elas conseguiram se inserir e se manter no mercado de trabalho durante ou logo após a conclusão do curso em sua área de formação profissional: 71% dos egressos estavam empregados em sua área de formação profissional na data da entrevista;
- b) Elas conseguiram se inserir e se manter no mercado de trabalho após a conclusão do curso em áreas diferentes das de sua formação: 4% dos egressos estavam empregados, porém em áreas diferentes da sua formação profissional, na data da entrevista;

- c) Elas não conseguiram se inserir no mercado de trabalho: 25% dos egressos ainda estavam fora do mercado formal de trabalho após a conclusão da formação profissional e na data da entrevista.

Assim, é possível responder afirmativamente à indagação desta pesquisa.

Diante das discussões e análises desenvolvidas até o momento, faz-se algumas considerações para finalizar este trabalho. Entender a deficiência como característica, e não mais como doença, limitação ou incapacidade de uma pessoa, é a chave para se pensar no desenvolvimento integral dos indivíduos, de seus talentos e habilidades, de acordo com suas características, interesses e necessidades específicas de aprendizagem.

Não obstante existam instrumentos legais disponíveis no país para facilitar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência à escola e ao trabalho, os instrumentos por si só não são suficientes para eliminar as barreiras impostas a este público. Faz-se necessário o aprofundamento e disseminação de práticas que, de fato, viabilizem as experiências de inclusão na educação e no trabalho para as pessoas com deficiência. Por meio desta pesquisa, evidencia-se que instituições de educação que cumprem a lei com rigor e seriedade suscitam ambientes mais inclusivos, onde alunos com as mais variadas características podem conviver e desenvolver suas potencialidades e capacidades.

Observa-se que na formação profissional ofertada a esse grupo de sujeitos, para além da aquisição de conhecimentos e habilidades, o grande diferencial da formação foi a possibilidade do resgate de sua autoestima, por meio do reconhecimento de suas potencialidades e capacidades, do resgate de sua cidadania. Isso só é possível mediante a vivência num ambiente inclusivo, que perpassa a sala de aula e se dissemina em todo o ambiente escolar. A formação e capacitação de todas as pessoas envolvidas no processo educacional, a preocupação genuína com a necessidade individual e com o convívio como grupo também é um diferencial que deve ser considerado quando se pensa em educação profissional inclusiva.

O conceito de Adequação, quando implementado de fato, pode trazer grandes benefícios ao processo educacional como um todo, e não apenas para os alunos com deficiência. A possibilidade de adequação da duração do curso em função das necessidades do grupo em formação é um exemplo prático do conceito de Adequação: os saberes anteriores, ou a falta deles, é considerada no momento da elaboração do currículo; nesse sentido, prioriza-se o indivíduo e não somente o conteúdo.

Os sujeitos entrevistados sinalizaram que a formação recebida é peça chave para seu processo de desenvolvimento. Para os que estão incluídos no mundo do trabalho, os sujeitos percebem valor no que oferecem às empresas, sentem-se inseridos no processo laboral, e como

tal, tem legítimas aspirações de desenvolvimento e crescimento profissional. Mesmo os sujeitos que ainda não estão incluídos no mundo formal do trabalho reconhecem o valor da formação e sentem-se fortalecidos na busca por oportunidades de trabalho. Assim, o trabalho configura-se como um meio fundamental para concretizar verdadeiramente a inclusão, o pertencimento e a participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Considera-se que programas de educação profissional que, além da formação profissionalizante, priorizam o desenvolvimento integral do indivíduo, respeitando suas singularidades e características, contribuem significativamente para a formação cidadã do aluno e a sua empregabilidade. Ao se proporcionar as mesmas oportunidades a todos os alunos, talentos e habilidades são descobertos e plenos cidadãos e profissionais são formados.

Como continuidade e aprimoramento deste trabalho, sugere-se a aplicação deste estudo em outros contextos e modalidades da educação profissional, inserindo a participação e percepção das empresas quanto à empregabilidade das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ABBUD, C. F. **A pedagogia da empregabilidade no site da Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH)**. 180 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2017.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa pode ser conceituada? In: Osmar Fávero (org.) *et al.* **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p.9-10.

ALKMIM, G. V. **Empregabilidade dos egressos dos cursos superiores de Tecnologia em diferentes regiões do Estado de Minas Gerais: o caso do curso de Análise e Desenvolvimento e Sistemas**. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2015.

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 9ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Ano XI, n.21, p. 160-173, mar 2001.

_____. **Trabalho e emprego: instrumento de construção da identidade pessoal e social** por Maria Salete Fábio Aranha – São Paulo: SORRI-BRASIL, Brasília: CORDE, 2003. – 36p.:il.; 26,8cm. (Série Coleção Estudos e Pesquisas na Área de Deficiência; v.9).

ASSIS, S. T. G. de. **A educação profissional de pessoas com deficiência: processos de inclusão**. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Pará – UEPA, Belém/PA, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, p. 162. 2015.

AURÉLIO. **Dicionário Aurélio de Português Online**. Disponível em <<https://dicionario.doaurelio.com>>. Acesso em 08 ago 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 - Almedina, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 96/2017, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994, 52ª. ed., Brasília: Edições Câmara, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 31 mar 2019.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D_6094.htm>. Acesso em: 11 nov 2017.

_____. **Lei nº 10.845**, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Presidência da República: Congresso Nacional, Brasília, DF, 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_At_o2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm>. Acesso em: 11 nov 2017.

_____. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 nov 2017.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 2015. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 nov 2017.

_____. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L_13409.htm>. Acesso em: 10 nov 2017.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 ago 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: MEC, 1996. Disponível em : < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 abr 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.**

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001, 79p.** Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 11 nov 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, DF, 2014a. Disponível em: 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&Itemid=30192>. Acesso em: 10 nov 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Resolução CEB/CNE 4/2009. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out. 2009. Seção 1, p. 17-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 11 nov 2017.

_____. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 02.abr.20 19.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Relação Anual de Informações Sociais (2017) Análise dos principais resultados**. Brasília, MTb, Setembro/2018. Disponível em: <<http://pdet.mte.gov.br/rais?view=default>>. Acesso em 02/04/2019.

_____. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Decreto nº. 3.298/1999, Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 11 nov 2017.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada /** Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

CARDOZO, J. P. **A trajetória de educação e de trabalho de jovens e adultos com Síndrome de Down: sentidos, desafios e a metodologia do Emprego Apoiado**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí (SC), 2017.

CARNEVALLI, J. C.; DUARTE, M. M. N. B.; CHANG, S. R. S.; CARDOSO, S. Certificado Específico do SENAI-SP: um caminho para a inclusão de pessoas com deficiência na formação profissional. **Revista Educação, Tecnologia e Inclusão do SENAI-SP**, São Paulo, n. 0, p. 52-61, 2014.

CAVALCANTI, V. O. M.; MEDEIROS NETA, O. M.; CAVALCANTI, I. S. S.; NASCIMENTO, B. L. C. **A análise de conteúdo com a utilização do software NVivo: a aplicação no campo da educação profissional**. Memória – Repositório Institucional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <<http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1417>>. Acesso em 02 ago 2018.

DANCEY, C. P.; REIDY, J.: tradução Lori Viali. **Estatística sem Matemática para Psicologia: usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed, 2006, 608 p.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, F. **A relação eu/outro na interação entre uma criança com deficiência e familiares: perspectiva dialógica.** 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, Porto Alegre, 2011.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FAVERO, C. H.; COSTA, H. G. **Inclusão: a acessibilidade como garantia de educação de qualidade.** In: XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2014. Resende, RJ. Anais do Congresso. Resende: AEDB – Associação Educacional Dom Bosco, 2014. Disponível em : < <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/44520505.pdf> >. Acesso em 15 jun 2018.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v.2, p. 132-144, 2011.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. Desvendando os mistérios do coeficiente de correlação de Pearson (r). **Revista Política Hoje**, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), v.18, n. 1, p. 115-146, 2009.

FLETCHER, Agnes. **Ideias práticas em apoio ao Dia Internacional das Pessoas com Deficiência;** 3 de Dezembro. (Original publicado em Londres em 1993). São Paulo: Prodef/Apade, 1996.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2009. 164p. Título original: Designing qualitative research. (Coleção Pesquisa Qualitativa) ISBN: 978-85-363-2052-6.

FONSECA, C. S. da. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

GARCIA, J. C. D.; GALVÃO FILHO, T. A. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva.** São Paulo: ITS BRASIL/MCTI-SECIS, 68 p, 2012.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 20-21.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, M. **Caminhos da Inclusão:** a história da formação profissional de pessoas com deficiência no SENAI-SP. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2012, 248p.

GIL, M. **A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência.** 2017. Disponível em <<http://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>>. Acesso em 07 nov 2017.

GIORDANO, B. W. **(D)eficiência e trabalho:** analisando suas representações. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

GOMES, V. M. da S.; SILVA, M. L. **Curso de Formação de Conselheiros em Direitos Humanos** [PDF]. Abril–Julho/2006 Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/a_pdf/modulo3-tema5-aula1.pdf>. Acesso em 07 nov 2017.

GUGEL, M. A. **História da Pessoa com Deficiência. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Natal: Ampid - Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência. Maio/2008. Disponível em <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em 11 nov 2017.

HAHN, A. K.; CITTADIN, J.; SEHNEM, S.; NUNES, N. A. Inclusão social de pessoas com deficiência por empresas na região da grande Florianópolis/SC. **Revista Metropolitana de Sustentabilidade - RMS**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 102-118, Mai/Ago, 2018.

HEIDRICH, L. **Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho:** relendo a desigualdade e a busca de isonomia. 112 f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade Católica de Pelotas - UCPEL, Pelotas, 2016.

HOUAISS. **Grande Dicionário Houaiss.** Disponível em: < https://houaiss.uol.com.br/pu_b/apps/www/v3-3/html/index.php#0>. Acesso em 08 ago 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cartilha do Censo Demográfico 2010** – Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010, 215p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em 09 jun 2018.

JACOMINI, M. A. O trabalho como finalidade da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996: uma análise a partir da teoria do valor em Marx. In: PARO, V. H. (Org). **A teoria do valor em Marx e a educação.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 117-142.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 3ª. Ed, 2012.

JOHANN, J. **Programas de Educação Profissional na APAE de Toledo, Paraná.** 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel/PR, 2011.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.: il. 28X24 cm.

LIMA, M. P.; CAPPELLE, M. C. A. Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: adaptações para a acessibilidade. **Perspectiva.** Florianópolis/SC, vol. 31, n. 3, p.1065-1098, 2013.

MANFREDINI, A. M. D.; BARBOSA, M. A. Diferença e Igualdade: o consumidor pessoa com deficiência. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória/ES, v. 17, n. 1, p. 91-110, jan./jun., 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Integração x inclusão: escola para todos.** In: II CONGRESSO BRASILEIRO E I ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE SÍNDROME DE DOWN, 1997. Brasília. Anais do Congresso. Brasília: Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 1997, p. 120.

MATOS, O. A.; ARRUDA, S. R. Metodologia Senai para formação profissional com base em competências: um estudo de caso sobre a implantação deste método no Departamento Regional

de Santa Catarina. **E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, n. especial, Educação, p. 34-58, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MEUNOVOMUNDO. **Projeto Meu Novo Mundo: um olhar diferente para a inclusão**, 2014. Disponível em: <<http://www.meunovomundo.org.br/projeto.html>>. Acesso em: 10 mar 2019.

MICHAELIS. **Dicionário Michaelis On-line**. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro>>. Acesso em 8 ago 2018.

MINARELLI, J. A. **Empregabilidade: o caminho das pedras**. 6. ed. São Paulo: Gente, 1995.

NEVES-SILVA, P; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciênc. Saúde coletiva** [online], v. 20, n. 8, pp. 2549-2558, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232015000802549&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 04 fev 2019.

NÓBREGA, E. F.; SOUZA, F. C. S. Educação Profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v.1, n.3, p.266-276, dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/viewFile/1698/918>; Acesso em: 09 jul 2018.

OLIVEIRA, C. D. de; MILL, D. Acessibilidade, inclusão e tecnologia assistiva: um estudo bibliométrico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. 3, p.1169-1183, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/articloe/view/8194>>. Acesso em: 24 mai 2018.

OLIVEIRA, F. C. de. **Educação profissional de pessoas com deficiência: política e produção acadêmica, no Brasil, pós lei 8.213/1991**. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OMS. **RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA** / World Health Organization The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Título original: World report on disability 2011.

QUIDIM, F. G.; LAGO, S. R. dos S. Direito do trabalho da pessoa com deficiência. In: COSTA, M. da P. R. da. **A pessoa com deficiência no mercado de trabalho**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 23-42.

REDIG, A. G. **Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais**. 197 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

SALES, P. E. N.; OLIVEIRA, M. A. M. Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In M. L. M. Carvalho (Org.) **Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional**, São Paulo: Centro Paula Souza, p. 165-184, 2011.

SAMPIERI, R, H; COLLADO, C, F; LUCIO, M, D, M, L. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª. ed. Porto Alegre: Penso. 2013.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência?. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem, 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2009]

_____. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

_____. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010, 180p.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional – 3ª. Ed.** Campinas: Autores Associados, 2016 (Coleção Educação Contemporânea)

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Método de adequação de curso para inclusão da pessoa com deficiência** / Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. – Brasília: SENAI, 2015, 172p. il.

_____. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, **Inclusão de pessoas com deficiência: manual de orientações às empresas**. 4ª. ed. – São Paulo: GAEC, 2016, 111 p.

_____. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial **Institucional – História**, 2017. Disponível em <<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/historia/>>. Acesso em 07 nov 2017.

_____. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Aprendizagem Industrial: orientações para as empresas**. 5ª. ed. – São Paulo, 2018, 218 p:il.

_____. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial **Institucional – O que é o SENAI**, 2019. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/o-que-e-o-senai/>>. Acesso em 10 mar2019.

_____. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial **Iniciativas – Programas e Serviços**, 2019a. Disponível em < <http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/programas-e-servicos/>>. Acesso em 10 mar2019.

_____. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. **Método de adequação de curso para inclusão da pessoa com deficiência** / Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. – Brasília: SENAI, 2015, 172p. il.

SENAI-SP. **De Homens e máquinas: Roberto Mange e a formação profissional**. São Paulo: SENAI-SP, 2012.

_____. **Perfil Institucional_PT_ENG_ESP_2016**. São Paulo: Editora Senai, Revisão – Ed. 2016, 2016, 87 p.

SILVA, A. A. B. da.; LEITÃO, A. S.; DIAS, E. R. O caminho de inclusão de pessoa com deficiência no mercado de trabalho: onde estamos? **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza/CE, ano 14, n. 18, p. 13-43, jan./jun., 2016

SILVA, I. C. M. da; PLETSCHE, M. D. A Política de “Educação Inclusiva” no Ensino Técnico Profissional: Resultados de um Estudo de Caso. **Revista FAETEC Democratizar**, v. IV, n.1, mai./ago. 2010.

SILVA, L. P. da. Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. **História**, Franca, v. 29, n. 1, pp. 394-417, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742010000100022&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06 abr 2019.

SILVA, R. S. **A inclusão no mercado de trabalho formal e a construção da identidade de pessoas com deficiência**: um estudo de caso. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, J. M. de; CARNEIRO, R. Universalismo e focalização na política de atenção à pessoa com deficiência. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 69-84, 2007.

TOLDRÁ, R. C.; De MARQUE, C. B.; BRUNELLO, M. I. B. Desafios para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual: experiências em construção. **Rev. Ter. Ocup.** Univ. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 158-165, maio/ago 2010.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; ALVES, J. B. M. A acessibilidade à informação no espaço digital. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 3, Set. 2002, p. 83-91. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v3/n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 13 jul 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sees/p/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 nov 2017.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. A Educação Profissional no Brasil. **Interações**, n. 40, p. 152-169, 2016.

VIEIRA, J. M. Transição para a vida adulta em distintos contextos de desenvolvimento: Brasil e Espanha em perspectiva. In: **III Congresso da Associação Latino Americana de População**, ALAP, Córdoba: Argentina, 2008.

WITTACZIK, L. S. Educação Profissional no Brasil: histórico. **E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, 1º. sem. 2008.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos de psicologia**, vol. 7, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413294X2002S1413294X2002000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 30 maio 2016.

ZANOTE, M. A. **Avaliação de competências profissionais de aprendizes com deficiência**: um estudo de caso. 172 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília/SP, 2011.

APÊNDICE A

PRINCIPAIS DOCUMENTOS ELABORADOS MUNDIALMENTE ACERCA DA PcD

| ANO | DOCUMENTO | ASSUNTO |
|------|---|--|
| 1975 | Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes | Declaração dos direitos das pessoas deficientes e apelo à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para proteção destes direitos |
| 1981 | Declaração de Cuenca | Recomenda a eliminação de barreiras físicas e participação de pessoas com deficiência na tomada de decisões a seu respeito |
| 1981 | Declaração de Princípios | Conceito de Equiparação de Oportunidades: “Processo no qual os sistemas gerais da sociedade são acessíveis para todos” |
| 1981 | Declaração de Sunderberg | Ações e estratégias para a educação, prevenção e integração dos impedidos - pleno acesso à educação, formação, cultura e informação |
| 1982 | Programa Mundial de Ação Concernente às Pessoas com Deficiência | Estabelece diretrizes para Ações Nacionais (participação de pessoas com deficiência na tomada de decisões, prevenção, reabilitação, ação comunitária, e educação do público) e ações Internacionais, Pesquisa e Controle e Avaliação do Programa |
| 1983 | Declaração de Cave Hill | Um dos primeiros documentos a condenar a imagem de pessoas com deficiência como cidadãos de segunda categoria |
| 1983 | Convenção no 159 da OIT | Estabelece princípios e ações para as políticas nacionais de reabilitação profissional e de |

| | | |
|------|---|--|
| | | emprego de pessoas com deficiência |
| 1990 | Resolução 45/91 da ONU | Propõe a execução do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência e da Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas |
| 1990 | Declaração de Jomtien | Declaração Mundial de Educação para Todos |
| 1992 | Resolução 47/3 da Assembleia da ONU | Instituição do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência (03/12) |
| 1993 | Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU | Estabelece as medidas de implementação da igualdade de participação em acessibilidade, educação, emprego, renda , seguro social, etc |
| 1994 | Declaração de Salamanca | Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais |
| 1999 | Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala) | Define discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes, consequências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. |
| 1999 | Carta para o Terceiro Milênio da Reabilitação Internacional | Estabelece medidas para proteger os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão em todos os aspectos da vida. |
| 2002 | Declaração de Madri | Define o parâmetro conceitual para a construção de uma sociedade inclusiva, focalizando os direitos das pessoas com deficiência, as medidas legais, mudança de |

| | | |
|------|---|--|
| | | atitudes, a vida independente, entre outros |
| 2002 | Declaração de Caracas | Participantes da conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não Governamentais de Pessoas com Deficiência e Suas Famílias declaram 2004 como o Ano das Pessoas com Deficiência e Suas Famílias. |
| 2003 | Declaração de Quito | Governos da América Latina defendem uma Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, da ONU |
| 2006 | Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência | Primeiro tratado sobre direitos humanos do século XXI, base para a Lei Brasileira de Inclusão |
| 2011 | Relatório mundial OMS | Relatório Mundial sobre a Deficiência |

APÊNDICE B**PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS RELACIONADA ÀS PcD**

| ANO | DOCUMENTO | ASSUNTO |
|------------|--|---|
| 1961 | Lei 4.024 – LDBEN | Aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino |
| 1971 | Lei 5.692 | Define “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” |
| 1988 | Constituição Federal | Consagrou o direito à acessibilidade, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, criação de programas de prevenção e atendimento aos portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos |
| 1989 | Lei 7.853 | Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. |
| 1990 | Lei Federal 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente | Garante alguns direitos específicos da criança e adolescente com deficiência nos artigos: 11 (atendimento médico); 54 (ensino); 66 (trabalho protegido); e 112 (medidas socioeducativas para crianças e adolescentes com deficiência mental) |
| 1991 | Decreto no. 129 | Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. |
| | Lei 8.213 | Lei de Benefícios da Previdência Social - Lei de Cotas |

| | | |
|------|--|--|
| 1993 | Lei 8.742 | Lei Orgânica da Assistência Social - regulamenta o pagamento do Benefício Assistencial de Prestação Continuada às pessoas com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial que tem impedimento de longo prazo (pelo menos dois anos) |
| 1994 | Política Nacional de Educação Especial | Orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” |
| 1996 | Lei 9.394 | Os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências |
| 1999 | Decreto 3.298 | Regulamenta a Lei nº 7.853/89: - dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e estabelece as competências do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE). |
| 2000 | Lei 10.226 | Determina a expedição de instruções sobre a escolha dos locais de votação de mais fácil acesso para o eleitor deficiente físico |
| 2001 | Leis 10.048 e 10.098 | Disciplinam o atendimento prioritário e o direito à acessibilidade ao meio físico, aos transportes, à comunicação, à informação e às ajudas técnicas. A primeira, elaborada pelo Poder Legislativo, trata de atendimento prioritário e de acessibilidade nos meios de transportes, e inova ao introduzir penalidades ao seu descumprimento. A última, escrita pelo Poder Executivo, subdivide o assunto em acessibilidade ao meio físico, aos meios de transporte, na comunicação e informação e em ajudas técnicas. |
| | Decreto 3.956 | Promulga a Convenção da Guatemala |

| | | |
|------|---|--|
| | Resolução CNE/CEB no. 2 | Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica |
| | Lei 10.172 - Plano Nacional de Educação | Estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e aponta um déficit referente à oferta de matrículas |
| | | para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado |
| | Lei 10.216 | Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais |
| | | e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. |
| 2002 | Resolução CNE/CP no. 1 | Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. |
| | Lei Federal 10.436 | Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar |
| | | seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia |
| | Portaria MEC 2.678 | Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional |

| | | |
|------|--------------------|--|
| 2003 | Lei Federal 10.690 | Altera a Lei nº 8.989/95, ampliando a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis por pessoas portadoras de deficiência física, visual, mental severa ou profunda e autistas ou seus responsáveis tutelares |
| 2004 | Decreto 5.296 | Regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 - trata de critérios sobre atendimento prioritário e acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. |
| | Lei 10.845 | Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências |
| 2005 | Lei Federal 11.126 | Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. |
| | Lei Federal 11.180 | Altera o artigo 428 da CLT indicando que a idade limite para o contrato de aprendizagem não se aplica às PcD e para PcD intelectual, a comprovação da escolaridade de aprendiz deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização |
| | Lei Federal 11.133 | Institui o Dia Nacional de Luta das Pessoas Portadoras de Deficiência (21 de setembro) |
| | Decreto 5.626 | Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. |
| | Decreto 10.648 | Convoca a Primeira Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em Brasília, de 19 a 23 de março de 2006, com o tema Acessibilidade: “Você também tem Compromisso”. |

| | | |
|------|--------------------------|--|
| 2007 | Decreto no. 6.094 | Estabelece, nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. |
| | Portaria Ministerial 555 | Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva |
| 2008 | Decreto Legislativo 186 | Ratifica a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência |
| | Decreto 6.571 | Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado - AEE no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas). |
| | Lei Federal 11.788 | Dispõe que o limite de dois anos para o contrato de aprendizagem não se aplica às PcD |
| 2009 | Decreto Executivo 6.949 | Ratifica a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência |
| | Resolução CNE/CEB no. 4 | Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica |
| 2010 | Decreto no. 7.084 | Ao dispor sobre os programas nacionais de materiais didáticos, estabelece que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas |
| 2011 | Decreto no. 7.611 | Define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar |
| | Decreto no. 7.612 | Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite |

| | | |
|------|------------|---|
| 2012 | Lei 12.764 | Cria a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Consolida um conjunto de direitos e veda a recusa de matrícula à pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório |
| 2014 | Lei 13.005 | Cria o Plano Nacional de Educação PNE - Decênio 2014-2024. Determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. |
| 2015 | Lei 13.146 | Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência) |
| 2016 | Lei 13.409 | Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. |
| 2018 | Lei 13.632 | Altera o artigo 58 da CF declarando que a oferta da educação especial, "tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida" |

APÊNDICE C

QUADRO DE ENTREVISTADOS

| # | Entrevistado | Faixa Etária | Sexo | Origem Deficiência | Tipo Deficiência | Periodo Curso (anos) | Situação Profissional Atual | Primeiro Emprego Formal | Ano Conclusão Curso |
|----|--------------|--------------|------|--------------------|------------------|----------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------|
| 1 | E-01 | 40-49 anos | F | Adquirida | Física | 1 | EA | N | 2017 |
| 2 | E-02 | 40-49 anos | F | Congênita | Física | 3 | EA | S | 2018 |
| 3 | E-03 | 40-49 anos | F | Congênita | Visual | 3 | D | n/a | 2018 |
| 4 | E-04 | 18-24 anos | M | Congênita | Física | 3 | EA | S | 2018 |
| 5 | E-05 | 18-24 anos | F | Congênita | Auditiva | 3 | EA | S | 2018 |
| 6 | E-06 | 18-24 anos | M | Congênita | Auditiva | 3 | EA | S | 2018 |
| 7 | E-07 | 18-24 anos | M | Congênita | Múltipla | 3 | EA | S | 2018 |
| 8 | E-08 | 18-24 anos | F | Congênita | Auditiva | 3 | EA | S | 2018 |
| 9 | E-09 | 25-29 anos | M | Congênita | Múltipla | 3 | D | N/a | 2018 |
| 10 | E-10 | 30-39 anos | M | Congênita | Intelectual | 3 | D | N | 2018 |
| 11 | E-11 | 25-29 anos | F | Congênita | Física | 3 | D | N | 2018 |
| 12 | E-12 | 18-24 anos | M | Congênita | Múltipla | 3 | D | N/a | 2018 |
| 13 | E-13 | 30-39 anos | F | Congênita | Física | 3 | EA | S | 2018 |
| 14 | E-14 | 30-39 anos | F | Adquirida | Auditiva | 3 | EA | N | 2018 |
| 15 | E-15 | 18-24 anos | M | Congênita | Auditiva | 3 | EA | S | 2018 |
| 16 | E-16 | 18-24 anos | F | Congênita | Física | 3 | EA | S | 2018 |
| 17 | E-17 | 18-24 anos | M | Congênita | Auditiva | 3 | EA | S | 2018 |
| 18 | E-18 | 25-29 anos | M | Congênita | Auditiva | 3 | EA | S | 2018 |
| 19 | E-19 | 30-39 anos | M | Congênita | Auditiva | 3 | EA | N | 2018 |
| 20 | E-20 | 18-24 anos | M | Congênita | Auditiva | 3 | EA | S | 2018 |
| 21 | E-21 | 25-29 anos | M | Congênita | Auditiva | 3 | EA | N | 2018 |
| 22 | E-22 | 40-49 anos | F | Adquirida | Física | 1 | EA | N | 2017 |
| 23 | E-23 | 18-24 anos | M | Adquirida | Auditiva | 1 | EA | N | 2017 |
| 24 | E-24 | 18-24 anos | M | Congênita | Visual | 1 | EFA | N | 2017 |
| 25 | E-25 | 40-49 anos | M | Adquirida | Visual | 3 | D | N | 2018 |
| 26 | E-26 | 25-29 anos | F | Congênita | Auditiva | 0,5 | EA | N | 2016 |
| 27 | E-27 | 25-29 anos | M | Adquirida | Física | 1 | EA | N | 2017 |
| 28 | E-28 | 18-24 anos | F | Congênita | Intelectual | 1 | D | N | 2014 |

APÊNDICE D**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL****PESQUISADORA: LÉA ROSSI****ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARÍLIA MACORIN DE AZEVEDO****ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL**

Entrevista realizada:

Local:

Dia:

TEMA 1: IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:

2. Idade:

3. Data de nascimento:

4. Local de nascimento:

5. Sexo:

6. Profissão:

**Deficiência: () Congênita () Adquirida
(inserido após banca de Qualificação)****TEMA 2: FAMÍLIA**

1. Mora com quem?

1.1. As pessoas com quem você mora trabalham?

1.1.1 Qual a ocupação/função delas?

2. Qual a importância que seus familiares dão ao seu estudo?
3. Qual a importância que seus familiares dão ao seu trabalho?
 - 3.1. Eles te incentivaram a trabalhar?

TEMA 3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

1. Em que ano iniciou o(s) curso(s) no Senai?
2. Em que ano finalizou o(s) curso(s) no Senai?
3. Qual o nome do(s) curso(s) que finalizou?
 - 3.1. Em que unidade?
 - 3.2. Realizou os estudos presencialmente? (se houver a opção EAD em alguma unidade)
 - 3.3. Quais os assuntos que você encontrou dificuldades neste(s) curso(s)?
 - 3.4. Utilizou alguma adaptação ou suporte durante o curso? (inserida após banca de qualificação)
4. Quais foram os benefícios que o(s) curso(s) trouxe para sua vida profissional e pessoal?
 - 4.1. Te ajudou a conseguir trabalho?
 - 4.1.1. Como aconteceu a inserção profissional com você?
5. O que estudar significa para você?
6. Está estudando atualmente?
 - Resposta Afirmativa:**
 - 6.1. Qual curso?
 - 6.1.1. Por que escolheu esse curso?
 - 6.1.2. Pretende continuar estudando?
 - Resposta Negativa:**
 - 6.2. Pretende voltar a estudar?

TEMA 4. TRABALHO

Roteiro de questões a ser aplicado a egressos que estão trabalhando:

1. Em que ano iniciou esse trabalho?
2. Qual sua ocupação/função?
3. Qual sua situação funcional (assalariado, autônomo, funcionário público, ...)?
4. Trabalha quantas horas por dia/semana em média?

5. Como você conseguiu seu atual emprego?

6. Estava estudando quando iniciou esse trabalho?

Resposta Afirmativa:

6.1.No Senai?

Resposta Afirmativa:

6.1.1. Quais assuntos encontrou maior dificuldade no(s) curso(s) realizado(s)?

7. Entende que está trabalhando na área correspondente ao curso / capacitação que realizou?

Resposta Afirmativa:

7.1. Qual dificuldade encontrou para trabalhar nessa área?

7.2. Necessitou de alguma adaptação ou suporte para o trabalho?

(inserida após banca de qualificação)

Resposta Negativa:

7.3. Sabe identificar os motivos? (atualizado o nro da pergunta devido à inserção do item acima (7.2))

8. O que considera mais importante no seu emprego?

9. Está satisfeito com seu emprego atual?

9.1. Comente sobre os aspectos levados em consideração para sua resposta: salário, ambiente, atividades, responsabilidades, desenvolvimento profissional, reconhecimento, ...

10. Quais os problemas vivenciados neste emprego?

11. O que pretende fazer para conseguir um outro emprego caso não esteja satisfeito com seu emprego atual?

12. É seu primeiro emprego?

Resposta Afirmativa:

Continuar entrevista a partir da pergunta 22.

Roteiro de questões a ser aplicado a egressos que trabalharam no período de 2012 a 2018:

13. Qual o ano de admissão do emprego anterior?

14. Entende que estava trabalhando na área correspondente ao curso / capacitação que realizou?

Para respostas afirmativas:

15. Qual sua ocupação/função?

16. Qual sua situação funcional (assalariado, autônomo, funcionário público, ...)?

17. Trabalhava quantas horas por dia/semana em média?

18. Como você conseguiu esse emprego?

19. Qual dificuldade encontrou para trabalhar nessa área?

20. Estava estudando quando iniciou esse trabalho?

Resposta Afirmativa:

20.1.No Senai?

Resposta Afirmativa:

20.1.1. Quais assuntos encontrou maior dificuldade no(s) curso(s) realizado(s)?

Repetir o conjunto de questões de números 13 a 20 para todos os empregos do período de 2012 a 2018.

21. Já ficou desempregado depois de formado / capacitado?

Resposta Afirmativa:

21.1. Por quanto tempo?

Roteiro de questões a ser aplicado a todos os egressos:

22. Qual o significado de trabalhar para você?

23. Qual é o trabalho de seus sonhos?

23.1 Por quê?

24. O que considera mais importante num trabalho?

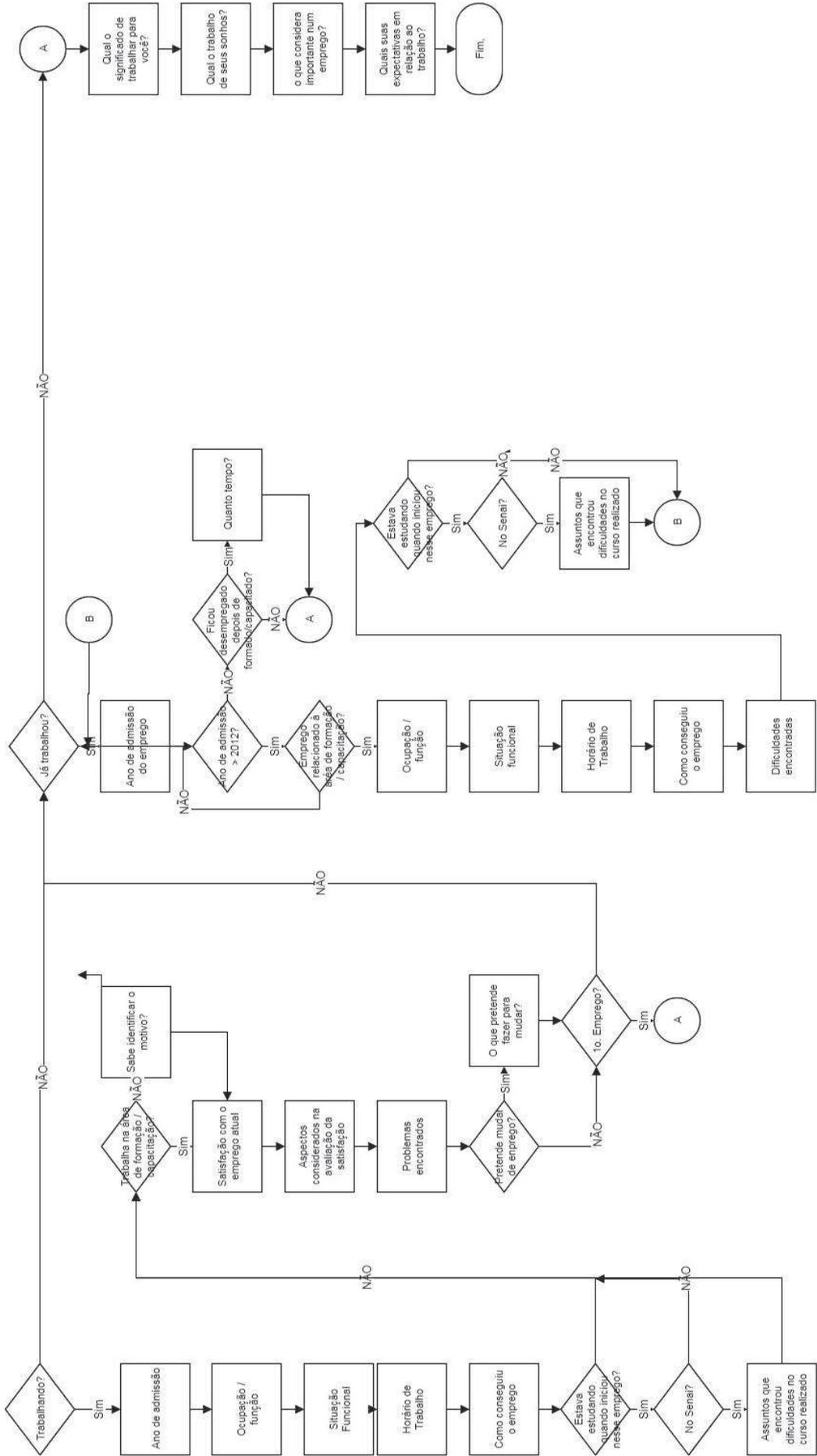
25. Quais são suas expectativas em relação a trabalhar?

Léa Rossi
Mestranda

Dra. Marília Macorin de Azevedo
Orientadora

APÊNDICE E

FLUXO DO ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - EGRESSOS



APÊNDICE F**SOLICITAÇÃO DO PROJETO PARA COMISSÃO DE ÉTICA DO PROGRAMA DE MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA**

São Paulo, 06 de julho de 2018.

Ao Comitê de Ética da
Unidade de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza

Solicitamos ao Comitê de Ética desta instituição que avalie meu projeto de pesquisa bem como o instrumento a ser utilizado e seu respectivo TCLE.

Seguem, portanto, anexos:

- Projeto de Pesquisa
- Instrumento de Pesquisa
 - (Apêndices A e B do projeto de pesquisa)
- TCLE

No aguardo de sua deliberação, agradecemos.

Atenciosamente,

Prof(a). Dr(a). Marília Macorin de Azevedo
Orientador(a)

Léa Rossi
Pesquisador(a)

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Administração Central
Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Pessoas com Deficiência e Educação Profissional: Formação Técnica e Empregabilidade e sua seleção foi realizada a partir de indicação da Instituição de Formação Técnica e por conveniência da pesquisadora.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto. Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é identificar, na visão da pessoa com deficiência egressa de instituições de ensino técnico ou de seu responsável, a contribuição que sua formação representou para sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Dra. Marília Macorin de Azevedo
Orientadora
e-mail: marilia.azevedo@fatec.sp.gov.br

Léa Rossi
Pesquisadora
e-mail: lea.rossi@uol.com.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da Pesquisa
Nome e Assinatura

APÊNDICE H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –16 A 18 ANOS



Administração Central
Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
MENORES ENTRE 16 ANOS COMPLETOS E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Pessoas com Deficiência e Educação Profissional: Formação Técnica e Empregabilidade e sua seleção foi realizada a partir de indicação da Instituição de Formação Técnica e por conveniência da pesquisadora.

Acreditamos que sua participação seja importante pois, participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

A sua participação no referido estudo será de participar de uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio e vídeo, relacionada à sua formação profissional. A entrevista será realizada mediante sua disponibilidade, em data, local e horário de sua conveniência.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é identificar, na visão da pessoa com deficiência egressa de instituições de ensino técnico ou de seu responsável, a contribuição que sua formação representou para sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Dra. Marília Macorin de Azevedo
e-mail: Marilia.azevedo@fatec.sp.gov.br

Léa Rossi
e-mail: Lea.rossi@uol.com.br

Autorizo o uso de minha imagem e áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito para tabulação e análise dos resultados a serem apresentados na dissertação e artigos gerados a partir da pesquisa.



Administração Central
Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

| Dados do participante da pesquisa | |
|-----------------------------------|--|
| Nome: | |
| Idade: | |

| Dados do responsável pelo participante da pesquisa | |
|--|--|
| Nome: | |
| Telefone: | |

Assinatura do responsável legal
participante da pesquisa

Sujeito da Pesquisa
Assinatura

APÊNDICE I

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL



Administração Central
Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente instrumento, o(a) senhor(a) _____
_____, RG: _____, residente e
domiciliado à _____, na cidade de
_____, cede e transfere gratuitamente, em caráter universal e definitivo
ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza a totalidade dos seus direitos
patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no(s) dia(s)
_____, perante o pesquisador(a) Léa Rossi.

Fica, portanto, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza plenamente
autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral,
inclusive cedendo direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

São Paulo, ___ de _____ de _____.

Cedente:

ANEXO A – PARECER NRO. 014/2018 - COMISSÃO DE ÉTICA DO PROGRAMA DE MESTRADO DO CPS



Administração Central
Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER_E.P. Nº 014/2018

| | | |
|--|--------------------------|---------------------------------------|
| 1. PROTOCOLO Nº 015/2018 | 11/7/2018 Recebido em | 2. PARECER EMITIDO EM <u>6/8/2018</u> |
| 3. TÍTULO DO PROJETO: | | |
| Pessoas com deficiência e Educação Profissional: formação técnica e empregabilidade | | |
| 4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S): | | |
| Léa Rossi | | |
| Marília Macorin de Azevedo | | |
| 5. PARECER: | | |
| <p>O Comitê de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores. Após apreciação do projeto de pesquisa proposto, o Comitê de Ética em Pesquisa resolve:</p> <p><i>O presente projeto atende às exigências deste Comitê. Solicitação deferida.</i></p> | | |
|  Coord. Grupo de Pesquisa: | | 6/8/2018 |
| Prof. Me. Sérgio Eugênio Menino Mat. 024360 | | |

ANEXO B – OFÍCIO NRO. 002/2018

**APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA E SOLICITAÇÃO DE
AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

Administração Central
Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

Ofício nº 002/2018 – UEPEP

São Paulo, 18 de janeiro 2018

Assunto: Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização de coleta de dados

Prezado Senhor,

Ao cumprimentá-lo, apresentamos a Vossa Senhoria o projeto de pesquisa intitulado "Pessoas com Deficiência e Educação Profissional: inserção no mercado de trabalho", a ser desenvolvido pela pesquisadora Léa Rossi, sob a orientação da Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo, e que consideramos muito significativo, uma vez que se trata de compreender melhor sobre a trajetória escolar e de inserção profissional de pessoas com deficiência egressas de cursos de formação técnica.

Dada a relevância do Programa Senai de Ações Inclusivas na formação de jovens com deficiência e o pioneirismo da Escola SENAI "Ítalo Bologna" no atendimento especializado a pessoas com deficiência, solicitamos sua autorização para realizarmos esta pesquisa nesta importante instituição, sendo foco de nosso estudo alunos com deficiência egressos de cursos de formação técnica no período de 2012 a 2017.

Utilizaremos como instrumento de coleta de dados roteiros de entrevistas e salientamos que o projeto somente será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

O trabalho prevê entrevistas com a equipe responsável pela área de inclusão do SENAI Regional SP e da Escola SENAI "Ítalo Bologna", para entendimento do processo de identificação e acolhimento do aluno com deficiência, bem como com ex-alunos com deficiência de cursos de formação técnica do período objeto deste estudo.

As informações a serem oferecidas para o pesquisador não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro.

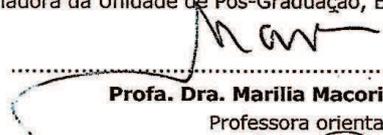
Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



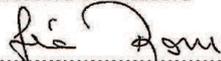
Prof. Dra. Helena Gemignani Peterossi

Coordenadora da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza



Prof. Dra. Marília Macorin de Azevedo

Professora orientadora



Léa Rossi

Pesquisadora

Ilustríssimo Senhor
Walter Vicioni Gonçalves
Diretor Regional - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Departamento Regional de São Paulo
Avenida Paulista, 1.313 – São Paulo - SP

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO - RESPOSTA AO OFÍCIO NRO. 002/2018



DR-SUP-0079/18

São Paulo, 1º de março de 2018.

Ilma. Sra.
Prof.ª Dr.ª Helena Gemignani Peterossi
DD. Coordenadora de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa
Centro Paula Souza
Rua dos Bandeirantes, 169 – Bom Retiro
01124-010 – SÃO PAULO - SP

Ref.: **Ofício nº 002/2018 – UEPEP**

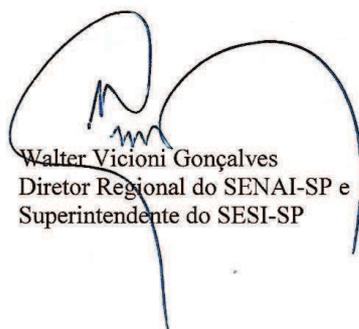
Senhora Coordenadora,

Em atenção ao ofício de referência, autorizo a realização de entrevista, com os funcionários abaixo relacionados responsáveis por ações de inclusão no SENAI-SP, com o objetivo de contribuir com o projeto de pesquisa “Pessoas com Deficiência e Educação Profissional: inserção no mercado de trabalho”, desenvolvido pela pesquisadora Léa Rossi, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Marília Macorin de Azevedo:

Helvécio Siqueira de Oliveira
Diretor da Escola SENAI “Ítalo Bologna”- Itu – centro de referência em inclusão de pessoas com deficiência no SENAI-SP
Contato: helvecio@sp.senai.br – 11-4022-5830/ 11-96842-7562

Sandra Rodrigues Silva Chang
Especialista em Educação Profissional da Gerência de Assistência à Empresa e à Comunidade; Interlocutora do Programa SENAI de Ações Inclusivas e Responsável pelo Programa Incluir.
Contato: schang@sp.senai.br – 11-3146-7283

As entrevistas poderão ser articuladas diretamente com os funcionários supraindicados.



Walter Vicioni Gonçalves
Diretor Regional do SENAI-SP e
Superintendente do Sesi-SP

Sec Exec Acma/Expediente 1 042 602

SENAI
Serviço Nacional
de Aprendizagem
Industrial

Departamento
Regional de
São Paulo

Av. Paulista, 1313 – 3º andar
01311-923 – São Paulo - SP
Telefone (11) 3146-7000

www.sp.senai.br