

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANA BARBOSA SCHNEIDER

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO LABORAL DE JOVENS E ADULTOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO
METROPOLITANA DE CURITIBA/PR

CURITIBA

2022

ADRIANA BARBOSA SCHNEIDER

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO LABORAL DE JOVENS E ADULTOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO
METROPOLITANA DE CURITIBA/PR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de
Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do
diploma.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Iasmin Zanchi Boueri.

CURITIBA

2022

Dedico este trabalho ao meu irmão Celso e minha mãe Terezinha que não conseguiram escalar o imenso prédio chamado de escola; às professoras Belém e Regina que partiram sem se despedir, mas deixaram marcas em seus alunos, principalmente, em mim; ao professor Ney que se transformou em babá para não perder suas alunas; a todas as mães solteiras que, por vezes, suprimem seus sonhos em prol dos filhos; às minhas amigas graduandas que choram, lutam e sonham juntas; aos maridos que entendem a ausência e os anseios das esposas; aos filhos que dão força às mães quando elas estão a ponto de desabar; aos Jeans, Heitores e Pedros que transformam seus professores em personas melhores; e principalmente, a todas as crianças, jovens e adultos que são estigmatizados e segregados socialmente, compondo as mais diversas estatísticas (violência, preconceito, desemprego, gravidez não planejada, evasão escolar, analfabetismo, etc.) e mesmo assim não desistem de sonhar!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de conclusão de curso reflete um longo caminho, cheio de momentos repletos de alegria, descobertas, aprendizagens, angústias, medos e lágrimas. A Universidade Federal do Paraná (UFPR), durante quatro anos, me proporcionou um leque de emoções e um amadurecimento acadêmico e pessoal imensurável. Costumo dizer que não estou fechando um ciclo, mas, sim, iniciando uma nova caminhada que me permitirá vivenciar outras emoções e construir novos saberes.

Me formar em Pedagogia é a realização de um sonho, pois, sou a primeira pessoa da minha família a concluir um curso superior. Ter esse diploma em mãos expressa a quebra dos estigmas sociais e dos índices que compomos durante nossa vida, além de refletir o esforço de todos que investiram e acreditaram em mim!

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado a dádiva de viver e conhecer tantas pessoas maravilhosas durante a graduação, e, principalmente, por ter me permitido chegar até aqui, em meio à pandemia, com saúde e esperança.

Agradeço a todos que me permitiram chegar a Universidade e aos que estiveram ao meu lado durante esta jornada, em especial à minha sogra Eunice, por incentivar meus estudos; ao meu esposo Felipe, por me apoiar e ouvir minhas angústias e anseios; aos meus filhos Jean e Gustavo, por me ajudar com os afazeres domésticos e servir de “cobaia” para minhas experimentações pedagógicas; ao meu filho Gabriel, por ser meu companheiro de estudo (juntos tecemos discussões sociológicas e filosóficas riquíssimas); à minha mãe Terezinha, por batalhar e enfrentar a fome e muitos preconceitos para me sustentar e, principalmente, me manter na escola, pois, apesar de analfabeta, reconhecia o valor da educação; ao meu irmão Serginho, por ser como um pai para mim e por ter provido meus materiais escolares durante a Educação Básica; ao meu irmão Celso, por me mostrar como a escola pode ser um lugar que segrega os diferentes.

Gratidão aos professores que influenciaram minha vida, em especial à Prof^a. Maria do Belém, por ter sido uma docente maravilhosa que lutou para me proporcionar uma educação de qualidade; à Prof^a. Regina, por ter me mostrado os encantos da Física; ao Prof^o. Ney, por me fazer amar a escrita e me ajudar a cuidar do meu filho durante suas aulas; aos docentes da UFPR, por me ensinarem tanto e contribuírem para a persona que sou hoje, em especial a Prof^a. Dr^a Noela Invernizze que em 2019, durante suas aulas maravilhosas, me fez pensar acerca das relações entre educação, empregabilidade e políticas de inclusão; à Carla Neto do Vale

Heinrichs, uma excelente profissional da educação e minha colega de pesquisa durante o ano de 2019, por me ensinar como ser uma professora inclusiva.

Gratidão às minhas amigas da Pedagogia, Carolzinha e Maria, por tornarem os fardos da vida acadêmica mais leves e divertidos.

Gratidão aos membros do grupo de pesquisa “Descobertas em Educação Especial”, em especial à Kris, Gaby, Cassandra e Paulinha, que mesmo com tantas atribuições decorrente de suas próprias pesquisas, sempre se dispuseram a me ajudar.

Principalmente, agradeço à querida Prof^a. Dr^a. Iasmin Zanchi Boueri, minha orientadora. Gratidão por ter me recebido em seus projetos de pesquisa, por acreditar em meu potencial, pela partilha de conhecimentos e por toda a ajuda e orientação para a conclusão deste trabalho.

Gratidão à representante da Secretaria Municipal de Educação, à equipe pedagógica, às professoras e aos alunos e alunas que aceitaram participar da minha pesquisa. Agradeço por toda a receptividade, cordialidade, carinho, empatia, atenção e aprendizado.

Reitero meus agradecimentos à Me. Paula Cristina Estopa, que compôs minha banca avaliadora, por todas as considerações e pela disposição em estar complementando e contribuindo com este trabalho.

Gratidão eterna! Sem vocês nada disso seria possível!

“A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (SCOTT, 2005, p. 15).

RESUMO

A inclusão social, educacional e laboral das pessoas com deficiência (PcD) está estritamente vinculada à política no que tange a promulgação e consolidação de leis. O Brasil possui uma gama de legislações em prol da empregabilidade e profissionalização das PcD, no entanto, a dificuldade de acesso à educação profissionalizante e ao mercado de trabalho constitui a realidade de muitas PcD, em especial as com Deficiência Intelectual (DI). O objetivo do presente estudo é compreender como se caracteriza o processo de formação de estudantes com DI, matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em duas instituições de Educação Especial, sendo uma municipal e outra caracterizada como uma Organização da Sociedade Civil (OSC), localizadas em um município da região metropolitana de Curitiba, no Paraná. Para tanto, optou-se pelo desenvolvimento de um estudo de casos múltiplos, com abordagem de natureza qualitativa e quantitativa. A coleta de dados aconteceu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com uma representante da Secretaria Municipal de Educação, seis docentes, doze educandos e duas pedagogas das escolas supracitadas. Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados e sistematizados em quadros e gráficos, e, posteriormente, contextualizados com outras produções científicas. Os resultados da presente pesquisa, mesmo que restrito à uma pequena parcela de Escolas de Educação Especial, professores e estudantes com DI, evidenciam: a urgência em disseminar o modelo social de deficiência, no qual o lócus das desigualdades, segregações e discriminações deixa de ser a PcD e passa a ser a sociedade que ignora as diferenças e especificidades desses sujeitos, negligenciando os pressupostos da inclusão; a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos docentes que atuam na profissionalização de jovens e adultos com DI; a predominância das oficinas pedagógicas para desenvolver as habilidades laborais dos discentes; a relevância em promover ambientes de trabalho inclusivos, disponibilizando os apoios necessários para que os trabalhadores com DI possam manter-se e progredir no emprego, bem como suprimindo preconceitos e discriminações entre os funcionários; a necessidade de trabalhar com as famílias os entraves à Inclusão Laboral do familiar com DI; o sonho dos participantes em ter um emprego; e a urgência em repensar as políticas públicas, visando superar a cisão entre as prescrições legislativas e as práticas sociais. Por fim, conclui-se que a Inclusão Laboral do jovens e adultos com DI mostra-se complexa, pois não demanda apenas de uma educação de qualidade, nem de empresas inclusas, nem da aceitação da família, nem do recebimento de benefícios financeiros, nem do sonho que os sujeitos com DI exprimem, mas, sim, de todo um tecido social com suas interdependências e diferentes tensões. As limitações deste estudo estão relacionadas ao fato de ter sido realizado com um pequeno recorte de participantes e por não ter conseguido abarcar as perspectivas das famílias e das empresas acerca da Inclusão Laboral de pessoas com DI.

Palavras-chaves: Deficiência Intelectual. Formação Profissional. Inclusão Laboral. Deficiência e Trabalho. Aprendizagem ao longo da vida.

ABSTRACT

The social, educational and labor inclusion of people with disabilities is strictly linked to the policy regarding the enactment and consolidation of laws. Brazil has a range of legislation in favor of the employability and professionalization of people with disabilities, however, the difficulty of accessing vocational education and the job market is the reality of many people with disabilities, especially those with Intellectual Disabilities. The objective of the present study is to understand how the process of training students with intellectual disabilities, enrolled in the Youth and Adult Education modality, in two Special Education institutions, one municipal and the other characterized as a Civil Society Organization, located in a city in the metropolitan region of Curitiba, Paraná. Therefore, we opted for the development of a multiple case study, with a qualitative and quantitative approach. Data collection took place through semi-structured interviews with a representative of the Municipal Department of Education, six teachers, twelve students and two pedagogues from the aforementioned schools. The data obtained in the interviews were analyzed and systematized in tables and graphs, and later contextualized with other scientific productions. The results of this research, even if restricted to a small portion of Special Education Schools, teachers and students with intellectual disabilities, show: the urgency of disseminating the social model of disability, in which the locus of inequalities, segregation and discrimination ceases to be being people with disabilities and becoming the society that ignores the differences and specificities of these subjects, neglecting the assumptions of inclusion; the need to invest in the initial and continuing training of teachers who work in the professionalization of young people and adults with intellectual disabilities; the predominance of pedagogical workshops to develop students' work skills; the importance of promoting inclusive work environments, providing the support necessary for workers with ID to maintain and progress in employment, as well as suppressing prejudice and discrimination among employees; the need to work with families on barriers to Labor Inclusion for family members with intellectual disabilities; the participants' dream of having a job; and the urgency of rethinking public policies, aiming to overcome the split between legislative requirements and social practices. Finally, it is concluded that the Labor Inclusion of young people and adults with intellectual disabilities proves to be complex, as it does not demand only quality education, nor companies included, nor the acceptance of the family, nor the receipt of financial benefits, nor of the dream that subjects with intellectual disabilities express, but of an entire social fabric with its interdependencies and different tensions. The limitations of this study are related to the fact that it was carried out with a small number of participants and because it was not able to encompass the perspectives of families and companies about the Labor Inclusion of people with intellectual disabilities.

Keywords: Intellectual Disability. Professional qualification. Labor Inclusion. Disability and Work. Lifelong learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MODELO INTEGRADO DAS DIMENSÕES DE FUNCIONAMENTO HUMANO	27
FIGURA 2- PERCURSO DO EDUCANDO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO LABORAL	45
FIGURA 3 - FORMAÇÃO INICIAL DAS PEDAGOGAS E DOCENTES PARA ATUAR NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ..	64
FIGURA 4 - FORMAÇÃO CONTINUADA DAS DOCENTES PARA ATUAR NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ..	65
FIGURA 5 – PRODUÇÕES DE MERCADORIA NAS OFICINAS E REMUNERAÇÃO DOS ALUNOS	68
FIGURA 6 - INCIDÊNCIA DE RELAÇÃO ENTRE AS ATIVIDADES DAS OFICINAS E AS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO	69
FIGURA 7 - BENEFÍCIOS DAS OFICINAS À FORMAÇÃO E INSERÇÃO LABORAL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (CONFORME DOCENTES DA APAE)	70
FIGURA 8 - HABILIDADES OU CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS CONSIDERADOS PELA INSTITUIÇÃO COMO APTOS À INCLUSÃO LABORAL	72
FIGURA 9 - QUANTIDADE DE ALUNOS APTOS À INCLUSÃO LABORAL - POR TURMA.....	73
FIGURA 10 - PERFIL DE CANDIDATOS SOLICITADOS PELAS EMPRESAS (SEGUNDO AS DOCENTES E PEDAGOGAS).....	74
FIGURA 11 - CONSULTA AOS PROFESSORES ACERCA DO ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS AO MERCADO DE TRABALHO	75
FIGURA 12 - ACOMPANHAMENTO E FORMAÇÃO DOS ALUNOS EMPREGADOS NA APAE.....	78
FIGURA 13 - LIMITAÇÕES PARA INCLUSÃO LABORAL DOS JOVENS E ADULTOS COM DI.....	81

FIGURA 14 - POSICIONAMENTO DAS FAMÍLIAS DIANTE DA INCLUSÃO LABORAL (SEGUNDO AS DOCENTES E PEDAGOGAS).....	83
FIGURA 15 - MOTIVOS PARA NÃO APOIAR A INCLUSÃO LABORAL DO FAMILIAR COM DI (SEGUNDO AS DOCENTES E PEDAGOGAS)	83
FIGURA 16 - INTERESSE DOS ESTUDANTES EM TRABALHAR FORMALMENTE (PERSPECTIVA DAS PEDAGOGAS E DOCENTES)	85
FIGURA 17 - EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS JOVENS E ADULTOS COM DI ENTREVISTADOS	87
FIGURA 18 - DESEJO EXPRESSO PELOS ESTUDANTES QUE NÃO POSSUEM EMPREGO FORMAL ACERCA DA POSSIBILIDADE DE TRABALHAR FORMALMENTE.....	89
FIGURA 19 - MOTIVAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS COM DI PARA TRABALHAR FORMALMENTE.....	90
FIGURA 20 - APOIO DA FAMÍLIA À INCLUSÃO LABORAL DO JOVEM E ADULTO COM DI (NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES)	91

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Definição de Deficiência Intelectual nas legislações	25
QUADRO 2 – SIS-A: subescalas da Seção 1- Escala de necessidade de apoio	30
QUADRO 3 – Palavras-chave favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida	37
QUADRO 4 – Modalidades de Inclusão Laboral segundo a Rede APAE	46
QUADRO 5 - Caracterização das docentes e pedagogas entrevistadas	54
QUADRO 6 - Caracterização dos estudantes entrevistados.....	54
QUADRO 7- Composição dos Blocos do Roteiro 2- Entrevista semi-estruturada com Representante da Secretaria Municipal de Educação	58
QUADRO 8 - Composição dos Blocos do Roteiro 3 - Entrevista Semi-estruturada com as Pedagogas das escolas	58
QUADRO 9 - Composição dos Blocos do Roteiro 4 - Entrevista Semi-estruturada com Docentes das escolas	59
QUADRO 10 – Composição dos Blocos do Roteiro 5 - Entrevista Semiestruturada com Alunos	60
QUADRO 11 – Principais legislações sobre educação, profissionalização e empregabilidade das pessoas com deficiência no Brasil.....	15

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.</i>
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
BPC	Benefício de Prestação Continuada.
CF/88	Constituição Federal de 1988.
CID 11	Classificação Internacional de Doenças - 11ª edição.
DI	Deficiência Intelectual.
DSM-V	Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição.
EJA	Educação de jovens e adultos.
FENAPAEs	Federação Nacional das APAEs.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
OSC	Organização da Sociedade Civil.
PcD	Pessoa com deficiência.
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná.
SIS	Escala de Intensidade de Apoio.
SIS-A	Escala de Intensidade de Apoio – versão adulta.
SME	Secretaria Municipal de Educação.
PR	Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	17
2. INTRODUÇÃO TEÓRICA	19
2.1 MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA E DIREITOS HUMANOS	19
2.1.1 A definição e caracterização de deficiência nas legislações: do modelo médico ao social	22
2.2 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	26
2.3 MODELO INTEGRADO DAS DIMENSÕES DO FUNCIONAMENTO HUMANO ..	27
2.4 SISTEMAS DE APOIO CENTRADOS NA PESSOA	29
2.4.1 Escala de Intensidade de Apoio - versão adulto (SIS-A): avaliação e elaboração de sistemas de apoio centrados na pessoa	29
2.4.2 Planejamento educacional centrado na pessoa.....	32
2.3 ABORDAGEM INTEGRATIVA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	34
2.4 APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	36
2.5 INCLUSÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	39
2.6 EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	43
2.6.1 Base teórica das ações profissionalizantes da Rede APAE para pessoas com Deficiências Intelectual e Múltipla	43
3. JUSTIFICATIVA.....	49
4. OBJETIVOS.....	50
4.1 OBJETIVO GERAL	50
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	50
5. MÉTODO DE PESQUISA.....	51
5.1 PARTICIPANTES	53
5.2 LOCAL	55
5.2.2 Unidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)	56
5.2.3 Escola Municipal.....	56
5.3 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	57

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	57
5.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	61
5.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	61
5.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DADOS	62
6. RESULTADOS.....	63
6.1 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA PARA ATUAR NA PROFISSIONALIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL...	63
6.2 PROJETOS DE INCLUSÃO LABORAL E MÉTODOS DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE ADOTADOS NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	66
6.3 PERFIL DO ALUNO CONSIDERADO APTO AO MERCADO DE TRABALHO NA VISÃO DA ESCOLA E O PERFIL DE CANDIDATOS SOLICITADOS PELAS EMPRESAS NA PERSPECTIVA DAS DOCENTES E PEDAGOGAS	71
6.4 PROCEDIMENTO DE INCLUSÃO LABORAL E ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES EMPREGADOS	75
6.5 PERSPECTIVAS DOS DOCENTES ACERCA DAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DA INCLUSÃO LABORAL DOS ALUNOS	80
6.5.1 Posicionamento das famílias acerca da Inclusão Laboral na perspectiva das docentes e pedagogas	82
6.6 INTERESSE DOS ESTUDANTES EM TRABALHAR FORMALMENTE DE ACORDO COM AS PEDAGOGAS E DOCENTES	85
6.7 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DA ESCOLA E DO TRABALHO	86
6.8 PERSPECTIVAS DA REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ACERCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO E INCLUSÃO LABORAL DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA.....	92
7. DISCUSSÕES.....	96
7.1 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA PARA ATUAR NA PROFISSIONALIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL...	96
7.2 PROJETOS DE INCLUSÃO LABORAL E MÉTODOS DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE ADOTADOS NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS: A ÊNFASE NAS OFICINAS PEDAGÓGICAS	97

7.2.1 A teoria e a prática na APAE	99
7.4 PROCEDIMENTO DE INCLUSÃO LABORAL E ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES EMPREGADOS	102
7.4.1 Aprendizagem ao longo da vida: o emprego como um ambiente educacional.....	103
7.5 PERSPECTIVAS DOS DOCENTES ACERCA DAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DA INCLUSÃO LABORAL DOS ALUNOS	103
7.6 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DO TRABALHO	105
7.7 PERSPECTIVAS DA REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ACERCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO E INCLUSÃO LABORAL DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA.....	106
7.8 CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA: UMA (DES)CONSTRUÇÃO NECESSÁRIA....	107
7.8.1 Entendendo a pessoa com Deficiência Intelectual em sua multidimensionalidade para implementação de sistemas de apoio	108
7.9 EMPREGO APOIADO: UMA POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS E DE INCLUSÃO LABORAL	109
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES.....	15
APÊNDICE 1 - PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E EMPREGABILIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	15
APÊNDICE 2 – ROTEIRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	15
APÊNDICE 3 - ROTEIRO 5 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DISCENTES	16
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS DOCENTES.....	17
APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ESTUDANTES.....	18
ANEXOS	19

ANEXO 1 - ROTEIRO 2 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	19
ANEXO 2 – ROTEIRO 3 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PEDAGOGAS DAS ESCOLAS	21
ANEXO 3 - ROTEIRO 4 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES DAS ESCOLAS	23

1. APRESENTAÇÃO

Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná em 2018. Na segunda semana de aula, diversos professores perguntaram as motivações que nos fizeram escolher esse curso. Conforme fui ouvindo as respostas das minhas colegas de turma, um turbilhão de lembranças e emoções surgiram em minha mente, porém, a vergonha suprimiu minha resposta. Mas agora, após quatro anos de graduação, sinto-me preparada para explicar minha escolha.

Eu sonho ser professora desde a infância. Acredito que essa aspiração emergiu do fato de minha mãe, uma senhora vinda do interior, ser analfabeta e de meus irmãos apresentarem dificuldades para concluir a Educação Básica, inclusive, um deles não conseguiu “escalar” os imensos degraus do processo de ensino-aprendizagem, abandonando a escola no 4º ano do Ensino Fundamental. Minha trajetória acadêmica também não foi fácil, vivi o que Lahire (1995), chama de dupla solidão, pois a escola era um ambiente complicado e as professoras pareciam não notar minhas limitações e, em casa, não encontrava o apoio necessário para transpor as barreiras escolares. Porém, não desisti de estudar! Ao invés disso, comecei a dedicar meus momentos de lazer aos estudos e no 4º ano do Ensino Fundamental alcancei os outros alunos da minha turma.

Nos anos seguintes, tudo mudou; conheci docentes maravilhosos e meu sonho crescia. Queria ser uma professora que luta por uma educação inclusiva, ao invés de “lançar para fora” os alunos com dificuldades. Faço minhas as palavras expressas no livro Carta a uma professora - pelos rapazes da escola de Barbiana: “Nada justifica ‘lançar’ os alunos para fora da escola. (...) trabalhar com eles é difícil. (...) Mas se os perdêssemos, a escola deixava de ser escola. Seria como um hospital que só trataria das pessoas de boa saúde e que mandava os doentes embora.” (ESCOLA DE BARBIANA; MILANI, 1977, p. 23).

Em 1999, aos 14 anos, quando estava no 8º ano do Ensino Fundamental, estagiei em um Centro de Educação Infantil. Minha principal função era auxiliar nas necessidades básicas de uma criança com Deficiência Intelectual. Eu e esse aluno estabelecemos vínculos de amor e carinho, tanto que decidi dar seu nome ao meu filho e ainda guardo lembranças de nossos momentos de diversão e aprendizagem. Além do mais, esse ambiente me propiciou a convivência com professoras que me ensinaram muito. A cada dia de trabalho, a certeza de que queria ser como elas, docentes carinhosas e inclusivas, aumentava.

Todavia, uma gravidez na adolescência alterou minhas projeções de futuro. Em 2003, concluí o Ensino Médio com um filho nos braços e, devido às novas demandas oriundas da

maternidade na adolescência, não pude ir à Universidade. Em 2011 iniciei o curso de Licenciatura em Física, na UFPR, todavia, não consegui concluir a graduação. O ambiente acadêmico era desgastante e complexo para uma mãe solo com 3 filhos pequenos. Diante disso, mesmo triste e desmotivada, me conformei com o fato de trabalhar em um supermercado e acabei desistindo de ser uma aspirante à professora. Mas, em 2017, apoiada por meu esposo e sogra, decidi tentar o vestibular para o curso de Pedagogia, visando trabalhar com Educação de Jovens e Adultos.

No primeiro ano de curso, tudo fazia meus olhos brilharem. Eram tantas aprendizagens e descobertas, entretanto, o que mais me encantava era a Educação Especial e a área de Políticas Educacionais. Estudar sobre os direitos educacionais e a inclusão dos alunos com deficiência era algo que me emocionava, me completava, e, me mostrava quem eu gostaria de ser.

No segundo ano, fui bolsista de iniciação científica, orientada pela Prof.^a Dr.^a Iasmin Zanchi Boueri. Este projeto me permitiu vivenciar a realidade da educação inclusiva e conhecer a Carla Heinrichs, uma mestrande que me ensinou muito e me mostrou que precisamos proporcionar a equidade aos nossos alunos, acreditando no potencial de cada um deles, e, principalmente, respeitando sempre suas especificidades.

Ainda no segundo ano, durante a disciplina de Educação e Trabalho, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Noela Invernizzi Castillo, comecei a refletir sobre a estreita relação entre educação e empregabilidade, ponderando a Inclusão Laboral equitativa e a formação profissional das pessoas com deficiência.

Em 2020, durante a pandemia de COVID-19¹, comecei a pesquisar artigos sobre a formação profissionalizante dos jovens e adultos com deficiência e os entraves encontrados por esses sujeitos para ingressar no mercado de trabalho formal. Li relatos que expunham o desejo dos entrevistados, pessoas com deficiência (PcD), em ter um emprego, uma profissão. Então me lembrei dos jovens com deficiência que trabalharam comigo: sujeitos com muitas potencialidades, que acabaram subjugados a uma visão caritativa, capacitista e médica, executando tarefas inferiores a suas capacidades. Isso me sensibilizou de tal forma, que decidi entender como se dá essa relação educação-empregabilidade, no que tange às pessoas com deficiência.

¹ O ano de 2019 foi marcado por um acontecimento que afetou a saúde, a economia, a política e os demais setores sociais em âmbito global, pois foi descoberto na cidade de Wuhan, na China, a existência de um novo coronavírus, identificado como SARS-CoV-2, que causa doenças respiratórias e outros agravamentos, inclusive, a morte (BARRETO; ROCHA; 2020). Esse vírus espalhou-se rapidamente pelo mundo inteiro, sendo declarado, em 2020, como uma pandemia. No Brasil, o primeiro caso de COVID-19 foi registrado no início de 2020 (BARRETO; ROCHA; 2020).

2. INTRODUÇÃO TEÓRICA

O presente estudo versa sobre a formação profissional dos jovens e adultos com Deficiência Intelectual (DI) e sua inserção laboral, em um município da região metropolitana de Curitiba/PR.

Para organização e fins didáticos, foram sistematizados, brevemente, o modelo social de deficiência, os direitos humanos e as principais legislações em prol das PcD; o conceito e caracterização de DI, abrangendo o modelo multidimensional do funcionamento humano, a Escala de Intensidade de Apoio – versão adulto (*Supports Intensity Scale - Adult Version - SIS-A*, do inglês) como um instrumento para diagnosticar e implementar sistemas de apoio aos jovens e adultos com DI; a perspectiva da abordagem integrativa da DI; a Aprendizagem ao Longo da Vida, proposta educacional defendida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a empregabilidade e a formação profissional das PcD; a base teórica das ações profissionalizantes desenvolvidas pela Rede Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e alguns aspectos sobre as oficinas protegidas de produção e as oficinas terapêuticas.

2.1 MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA E DIREITOS HUMANOS

Os modelos de deficiência variam conforme o período histórico, sendo definidos pelo sistema social e político e aceitos cientificamente ou moralmente (AUGUSTIN, 2012). A era pré-cristã, gesta o modelo caritativo que concebe a pessoa com deficiências como vítima de sua incapacidade e merecedora de caridade, e por esse motivo, lhes oferecem transporte especial, oficinas protegidas de emprego, escolas especiais, etc. Todavia, “ainda que sejam com bons intuitos, geralmente instituições especializadas oferecem serviços menos desafiadores intelectualmente, o que dificulta o ingresso da pessoa com deficiência no meio social, acadêmico ou no mercado de trabalho” (AUGUSTIN, 2012, p.01).

No século XVIII, surge o modelo médico tradicional que compreende a deficiência como um fenômeno biológico (FRANÇA, 2013), vinculado à ideia de reabilitação devido ao grande número de feridos em combate. Nesta perspectiva, a deficiência é vista como uma patologia, muitas vezes, passível de cura ou de tratamento, sendo a pessoa reconhecida somente por suas limitações funcionais (AUGUSTIN, 2012). Para Lobato (2009), este modelo é parcialmente responsável pela resistência da sociedade em mudar suas atitudes e estruturas para

incluir as PcD. Cabe salientar que estes dois modelos coexistem ainda na atualidade com o modelo seguinte.

Entre os anos 60 e 70, emerge na Grã-Bretanha o modelo social de deficiência, pautado em um viés sociológico, como forma de crítica à concepção médica que rotula as PcD como inaptas, ignorando as estruturas sociais que as privam da participação social (AUGUSTIN, 2012). Nesta vertente, a deficiência é um construto social e, a origem das desigualdades é atribuída à organização da sociedade, logo “a deficiência assume uma dimensão social que leva à exclusão” (AUGUSTIN, 2012, p. 03).

Assim, a concepção de deficiência passa a ser tratada de modo inovador e político, visando fomentar a emancipação das PcD para que percebam criticamente o lugar que ocupam na sociedade (FRANÇA, 2013). Este modelo, que “apresenta paralelos entre as doutrinas de igualdade, buscando oportunidades numa base equitativa” (AUGUSTIN, 2012, p.03), permite “à pessoa com deficiência retomar o controle de sua própria vida e ainda ter o poder de tomar decisões nos meios sociais, participando ativa e politicamente de sua comunidade” (AUGUSTIN, 2012, p.03).

A partir dos preceitos do Modelo Social, outros modelos surgiram para auxiliar a compreensão de fenômenos econômicos e sociais frente à deficiência, como é o caso do Modelo baseado em Direitos, inspirado em estratégias dos movimentos sociais em defesa de direitos básicos, tais como o direito à vida, à liberdade, à integridade física, à saúde, à dignidade, à educação, ao trabalho, dentre outros (AUGUSTIN, 2012).

Estes direitos compõem o *hall* dos direitos humanos, concebidos a todas as pessoas, independentemente de diferenças sociais, culturais, biológicas, de gênero ou quaisquer outras características que originem distinção dentro da sociedade, constituindo-se em “garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana” (ONU, 1949). Desta forma, a promoção destes direitos está estritamente vinculada à política no que tange a promulgação e consolidação de leis que garantam sua universalização.

No que tange às PcD, foi somente no ano de 1981, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU), como Ano Internacional da Pessoa Deficiente, que estes sujeitos ganharam certa visibilidade, pois “é partir desse marco que se constroem legislações de caráter social e voltadas para equiparação de oportunidades para aqueles com limitações físicas, sensoriais ou cognitivas” (GARCIA, 2014, p. 168).

De acordo com Lobato (2009, p. 33), em 1982, a ONU aprova o “Programa de Ação Mundial para pessoas portadoras de deficiência”, explicitando o direito das PcD desfrutarem

das mesmas condições de vida resultantes do desenvolvimento social e econômico. “É neste período que as práticas sociais são norteadas pelo Paradigma de Suporte, que compreende a inclusão como um processo bilateral que envolve a participação da sociedade e da pessoa com deficiência em busca da efetivação da igualdade de oportunidade para todos” (LOBATO, 2009, p. 33). Porém, é importante ressaltar que “da execução sumária ou marginalização social, passam-se séculos de história até que, gradativamente, desenvolvem-se práticas e tratamentos humanitários para o atendimento de pessoas com deficiência” (GARCIA, 2014, p. 167).

No Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), representa um importante marco no que se refere à integração social, laboral e educacional das pessoas com deficiência. No Art. 3º, inciso IV, fica estabelecido como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, promover o bem de todos os cidadãos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, visto que, conforme o Art. 5º, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo, assim, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988). Além do mais, sanciona no Art. 23, Inciso II, a competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas com deficiência, cabendo a esses entes, segundo o Art. 24, inciso XIV, legislar concorrentemente sobre a proteção e integração social das PcD (BRASIL, 1988).

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, a CF/88, estabelece no Art. 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado, tendo por objetivo promover o pleno desenvolvimento do educando, e prepará-lo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; e no Art. 208, inciso III, garante a inserção educacional do aluno com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, que deverá prover o atendimento educacional especializado a esses estudantes (BRASIL, 1988).

No que tange à empregabilidade, a CF/88, no Art. 7º, inciso XXXI, veta qualquer discriminação com relação ao salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência, e, no Art. 37, inciso VIII, define a reserva de 20% de cargos e empregos públicos para as PcD (BRASIL, 1988). Cabe destacar ainda o direito ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), estabelecido no Art. 203, inciso V, que garante o recebimento de um benefício mensal, no valor de um salário mínimo, à pessoa com deficiência considerada inapta ao mercado de trabalho e que a família não tem condições de prover seu sustento (BRASIL, 1988).

Desta forma, a CF/88 institui a proteção da PcD e vários outros direitos, pavimentando a elaboração de novos instrumentos legislativos relacionados à educação e ao trabalho, tais

como: a Lei nº 7.853/89, regulamentada pelo decreto nº 3.298/99, que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência e sobre sua integração social; a Lei nº 8.213/91 (Lei de Cotas para Deficientes) que estabelece a reserva de 2% a 5% dos cargos, de empresas com 100 ou mais funcionários, para PcD; a Lei nº 8.742/93 (Lei orgânica da Assistência Social), que reforça e normatiza a concessão do BPC; a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que reafirma a questão do acesso à educação, corrobora com a finalidade do processo educacional explicitado na CF/88 e determina o dever dos sistemas de ensino em assegurar aos estudantes com deficiência a educação para o trabalho; Lei nº 11.180/2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, regulamenta o Contrato de aprendizagem e veta a exigência de comprovação de escolaridade afim de contratação de jovens e adultos com deficiência; a Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 que apresenta diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar; a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) que retoma a questão da supressão de preconceitos, e o direito à proteção, à igualdade, à educação, ao trabalho e outros. Todas essas legislações são sistematizadas e explanadas, em ordem cronológica, no Quadro 11: Principais legislações sobre educação, profissionalização e empregabilidade das pessoas com deficiência no Brasil (Apêndice 1).

Para além das conquistas relacionadas aos direitos civis, políticos, educacionais e sociais, os documentos oficiais apresentam mudanças na nomenclatura para se referir à PcD. A CF/88 e as leis nº 7.853/89, nº 8.112/90 e nº 8.213/91, empregam a terminologia “pessoa portadora de deficiência”, ao passo que as alterações acrescidas, em 2011, na Lei nº 8.742/93, adotam a expressão “pessoa com deficiência”. Segundo Lobato (2009) o termo “pessoa com deficiência” “mantém o foco na pessoa, recuperando-a como ‘sujeito da frase’ e imprimindo à deficiência um caráter mais descritivo que valorativo” (LOBATO, 2009, p. 15).

É importante destacar que essas mudanças de nomenclatura para se referir às PcD estão vinculadas aos diferentes modelos de deficiência que permeiam o contexto histórico, social e cultural, servindo de referencial, inclusive, para caracterizar e definir a deficiência nos instrumentos legislativos.

2.1.1 A definição e caracterização de deficiência nas legislações: do modelo médico ao social

Lobato (2009) afirma que o primeiro conceito de pessoa com deficiência inserido no contexto normativo do trabalho, em âmbito nacional, teve por base a Convenção nº 159 da Organização Internacional do Trabalho, de 20 de Junho de 1983, a qual define, no Art. 1º, a

PcD como sendo “toda e qualquer pessoa, cujas perspectivas de encontrar e de conservar um emprego conveniente, assim como de progredir profissionalmente, estão sensivelmente diminuídas em consequência de uma deficiência física ou mental devidamente reconhecida” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1993). De acordo com Lobato (2009, p. 17), este conceito, permeado pela visão médica, “ênfatizou a deficiência como causa primária da não inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e desconsiderou a influência de outros fatores” e a reduziu a um comprometimento físico e mental.

Posteriormente, o Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993, que institui a Política Nacional para a Integração da “Pessoa Portadora de Deficiência”, versa no Art. 3º que:

Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1993).

Essa definição difere da anterior ao englobar outros tipos de comprometimento (psicológicos, fisiológicos ou anatômicos), no entanto, demonstra estar calcada no modelo médico de deficiência, ao utilizar como parâmetro de desempenho o “padrão normal de desenvolvimento” e ao mantém a deficiência como motivo para a exclusão laboral desses sujeitos (LOBATO, 2009).

O Decreto nº 914/93 é revogado pelo Decreto nº 3.298/99, que estabelece, no Art. 3º, distinções entre deficiência, deficiência permanente e incapacidade:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
 II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
 III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999)

O Art. 4º do referido decreto dispõe que é considerada PcD a que se enquadra nas seguintes categorias: deficiência física; auditiva; visual; mental e múltipla.

Para Lobato (2009), este documento legislativo mantém elementos de “uma visão reducionista de deficiência, ao desconsiderar a influência de fatores sociais no desenvolvimento

de limitações, as quais interferem nas possibilidades de participação das pessoas com deficiência” (LOBATO, 2009, p.19).

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, versa que a PcD é aquela que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: deficiência física; auditiva; visual; mental e múltipla. Novamente, as limitações estão alocadas no sujeito com deficiência e não na organização social, predominando, uma perspectiva médica.

No ano de 2008, é publicado o Decreto nº 186/2008 que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Este decreto reconhece que “a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2008).

Em 2015, a Lei 13.146/15, embasada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), ratificados no Decreto Legislativo nº 186/2008, concebe que a PcD é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual (grifos nossos) ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Segundo o Art. 3º, inciso IV, são barreiras

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

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

Deste modo, tanto o Decreto nº 186/2008 e a Lei nº 13.146/2015, concebem que não é a deficiência que se constitui em barreira à plena e efetiva participação da PcD e, sim, às atitudes

e o ambiente que impedem de participar. Logo, ambas apresentam uma concepção social de deficiência.

Afunilando a discussão, dado que esta pesquisa se debruça sobre o estudo de jovens e adultos com Deficiência Intelectual (DI), cabe trazer a definição desta deficiência nas legislações. O Quadro 2, sistematiza três marcos legislativos que trazem essa conceitualização e caracterização.

QUADRO 1 – Definição de Deficiência Intelectual nas legislações

LEGISLAÇÕES	DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999	IV- deficiência mental: 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: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho
Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004	IV- deficiência mental: 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: 1) comunicação; 2) cuidado pessoal; 3) habilidades sociais; 4) utilização dos recursos da comunidade; 5) saúde e segurança; 6) habilidades acadêmicas; 7) lazer; e 8) trabalho.
Decreto n.º 11.063, de 4 de maio de 2022	IV - deficiência mental - 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: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho.

FONTE: Sistematizado de BRASIL (1999, 2004, 2021)

Lobato (2009) observa que o Decreto de 1999, pauta sua caracterização de DI na definição apresentada, em 1992, pela Associação Americana sobre Deficiência Mental (*American Association on Mental Retardation – AAMR*, do inglês), ao englobar o comprometimento das habilidades intelectuais e adaptativas, porém, segundo a autora, a legislação não especifica os apoios necessários (intermitente, limitado, amplo e permanente).

O Decreto de 2004 não apresenta modificações significativas com relação ao anterior, apenas acrescenta a “utilização dos recursos da comunidade” ao invés de manter a redação anterior que dizia “utilização da comunidade”.

Já o documento de 2022, replica na íntegra o seu predecessor, inclusive continua utilizando a terminologia Deficiência Mental, mesmo após o termo ter sido substituído por “Deficiência Intelectual”, em importantes documentos e manuais, tais como: a “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual”, aprovada em 6 de outubro de 2004, pela Organização Mundial de Saúde (OMS); os manuais publicados pela Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (*American Association on Intellectual and Developmental*

Disabilities – AAIDD, do inglês)²; e o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), publicado em 18 de maio de 2013 pela Associação Americana de Psiquiatria (APA). Cabe destacar que a Lei nº 13.146/2015, acresce mesmo que de forma imprecisa, ao descrever a natureza das deficiências, o termo “intelectual”.

Logo, percebe-se que as legislações ainda são imprecisas ao denominar e caracterizar a Deficiência Intelectual.

2.2 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Conforme explicitado na 12ª edição do manual da Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento, definir ou explicar um termo com precisão é importante para estabelecer o significado e os limites, estipulando quem está inserido ou excluído na terminologia. De acordo com Schalock, Luckasson e Tassé (2021, p. 14), “uma definição pode tornar alguém elegível ou inelegível para serviços, sujeito a algo ou não sujeito a ele, isento de algo ou não isento, incluído ou não incluído e/ou com direito ou sem direito (por exemplo, certos benefícios da Previdência Social ou outros benefícios financeiros)”. Portanto, conceitualizar a Deficiência Intelectual de modo preciso, estabelece limites e critérios para o diagnóstico.

A AAIDD define que a DI é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, manifestando-se durante o período de desenvolvimento humano, que é definido operacionalmente como antes de o indivíduo atingir os 22 anos (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

O DSM-V e a 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) inserem a DI entre os Transtornos do Neurodesenvolvimento e corroboram com a AAIDD, ao afirmar que as características essenciais da DI incluem déficits em capacidades mentais genéricas e prejuízo na função adaptativa diária na comparação com indivíduos da mesma idade, gênero e aspectos socioculturais, iniciando durante o período do desenvolvimento (DSM - V, 2014).

Os níveis de severidade da deficiência (leve, moderada, grave ou severa), após a publicação do DSM-V, deixam de ser aferidos unicamente por meio de testes de inteligência (QI) e passam a pautar-se também na avaliação do funcionamento adaptativo, dado que:

² Esta associação, fundada em 1876, era inicialmente designada de Associação Americana sobre Deficiência Mental (*American Association on Mental Retardation* – AAMR, do inglês), mas, em 2006, foi decidido que a partir de 2007 passaria a se chamar *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD).

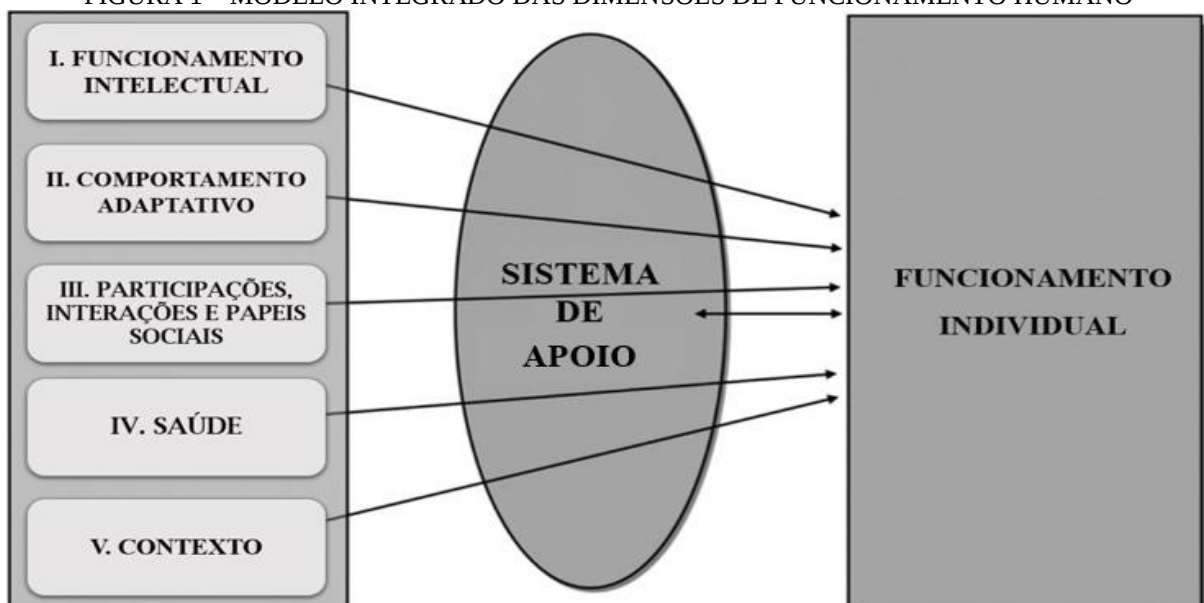
Escore de QI são aproximações do funcionamento conceitual, mas podem ser insuficientes para a avaliação do raciocínio em situações da vida real e do domínio de tarefas práticas. Exemplificando, uma pessoa com um escore de QI acima de 70 pode ter problemas de comportamento adaptativo tão graves no juízo social, no entendimento social e em outras áreas da função adaptativa que seu funcionamento real é comparável ao de pessoas com um escore de QI mais baixo. Assim, o julgamento clínico é necessário para a interpretação dos resultados dos testes de QI. Déficits no funcionamento adaptativo (Critério B) referem-se a quão bem uma pessoa alcança os padrões de sua comunidade em termos de independência pessoal e responsabilidade social em comparação a outros com idade e antecedentes socioculturais similares (DSM - V, 2014, p. 35).

Essa perspectiva multifatorial de avaliação de severidade da DI, também se estende ao diagnóstico da condição da DI, visto que o manual da AAIDD evidencia que além dos três critérios (déficits no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e a faixa etária de ocorrência – antes dos 22), é preciso considerar os múltiplos fatores que influenciam o desenvolvimento e o funcionamento humano, como a idade e o contexto em que o sujeito está inserido. Desse modo, a AAIDD, defende uma visão multidimensional do funcionamento humano.

2.3 MODELO INTEGRADO DAS DIMENSÕES DO FUNCIONAMENTO HUMANO

A AAIDD apresenta um modelo integrativo (Figura 1), o qual evidencia que o funcionamento humano depende das interações do sujeito com as seguintes dimensões: funcionamento intelectual, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto, e do nível de apoio que o indivíduo necessita em cada uma dessas cinco áreas supracitadas.

FIGURA 1 – MODELO INTEGRADO DAS DIMENSÕES DE FUNCIONAMENTO HUMANO



FONTE: Tradução livre da autora de SCHALOCK, LUCKASSON e TASSÉ (2021).

O funcionamento intelectual, que deve ser considerado a partir do contexto social e cultural em que a pessoa está inserida, abarca as características comuns de definição de inteligência, tais como: raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizagem rápida e as experiências (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

O comportamento adaptativo envolve três domínios: o domínio conceitual ou acadêmico, referente às competências como memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, solução de problemas e julgamento em situações novas (importantes para o processo de aprendizagem escolar); o domínio social, relacionado à percepção de pensamentos e experiências dos outros, sentimentos, empatia, habilidades comunicativas e sociais, etc., (relevantes para a socialização); e o domínio prático, que compreende a aprendizagem e autogestão em diferentes contextos, incluindo responsabilidade profissionais, controle de dinheiro, autocontrole comportamental, autocuidado, organização de tarefas escolares, dentre outros (DSM-V, 2014). Estas habilidades adaptativas são de natureza desenvolvimental, aumentando em complexidade conforme a idade, estando relacionadas às expectativas etárias e às demandas de contextos específicos (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

A saúde refere-se ao estado de bem-estar físico, mental e social, podendo afetar, direta ou indiretamente, as demais dimensões dado que as condições de saúde afetam a vida do indivíduo (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

A participação está relacionada ao desempenho e envolvimento dos indivíduos em atividades de vida doméstica, trabalho, educação, lazer e atividades espirituais e culturais, sendo importante para o funcionamento, aprendizagem e desenvolvimento do sujeito (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

O contexto compreende os ambientes em que a pessoa vive, funcionando como independente (características pessoais e ambientais não manipuladas, tais como: idade, idioma, cultura e etnia e família) ou interveniente, sendo usado como uma estrutura integrativa (inclui organizações e sistemas), envolvendo o microssistema (ambiente social imediato, como família, o sujeito e as pessoas próximas), o mesossistema (comunidade, organizações educacionais e de apoio frequentadas) e o macrossistema (cultura, sociedade, país e contexto sociopolítico) (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Portanto, essa perspectiva, deixa de conceber a DI como uma condição da pessoa e passa a vê-la como um estado de funcionamento, considerando as questões ambientais, as habilidades e potencialidades do sujeito, além da implementação de apoios, que se constituem em “uma

rede interconectada de recursos e estratégias que promovem o desenvolvimento e os interesses de uma pessoa e aumentam o funcionamento e o bem-estar pessoal de um indivíduo” (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021, p. 63). Os sistemas eficazes de apoio “são centrados na pessoa, abrangentes, coordenados e orientados para resultados” (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021, p. 63).

2.4 SISTEMAS DE APOIO CENTRADOS NA PESSOA

As necessidades de apoio de um indivíduo refletem uma incompatibilidade atual entre as competências do sujeito e as demandas contextuais dentro das quais ele vive, trabalha, aprende, interage e aproveita a vida, sendo objetivo dos sistemas de apoio reduzir a discrepância entre as limitações funcionais da pessoa e as demandas contextuais, melhorando assim seu funcionamento e bem-estar pessoal (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Assim, o paradigma de apoio se pauta na premissa de que os sujeitos com DI necessitam de diferentes tipos e intensidades de apoios para participar plenamente e contribuir com a sociedade, sendo esta a principal diferença entre as pessoas com DI e a população em geral; e apoia a redução do impacto da deficiência, mas não a elimina (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

A avaliação das necessidades de apoio do sujeito se baseia “em uma escala atual de necessidades de suporte confiável, válida, individualmente administrada, abrangente e padronizada que é normalizada para indivíduos com DI e rendimentos percentuais de necessidade de suporte” (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021, p. 67). Dentre os instrumentos para diagnosticar e avaliar a necessidade de apoios do sujeito com DI, destaca-se a Escala de Intensidade de Apoio – versão criança (SIS-C) e a Escala de Intensidade de Apoio – versão adulto (SIS-A).

Cabe nesta pesquisa, por se tratar de um estudo envolvendo jovens e adultos, explicar a SIS-A, evidenciando sua relevância para avaliar e implementar apoios que atendam às especificidades de cada indivíduo.

2.4.1 Escala de Intensidade de Apoio - versão adulto (SIS-A): avaliação e elaboração de sistemas de apoio centrados na pessoa

A Escala de Intensidade de Apoio - versão adulto (SIS-A), desenvolvida em 2004, por Thompson e pesquisadores colaboradores, é um instrumento que avalia as habilidades sociais

e práticas que o sujeito possui, possibilitando identificar as áreas que ele necessita de apoio para participar das atividades comuns da vida cotidiana e em sociedade.

Este instrumento pode ser aplicado na avaliação de sujeitos com DI a partir dos 16 anos de idade, para tanto, é realizada uma entrevista estruturada com duas pessoas que possuam informações acerca da pessoa que está sendo avaliada, ou, preferivelmente, com o próprio indivíduo com DI e mais um entrevistado (THOMPSON, *et al.*, 2004).

A SIS-A está dividida em três seções, a saber: Seção 1- Escala de necessidade de apoio; Seção 2 - Escala suplementar de proteção e defesa; e Seção 3 - Necessidades excepcionais. Cada uma delas mensura uma área específica das necessidades de apoio.

A Seção 1- Escala de necessidade de apoio, está dividida em seis subescalas: Vida Diária (A); Vida em Comunidade (B); Aprendizagem ao Longo da Vida (C); Emprego (D); Saúde e Segurança (E); e Atividades Sociais (F), sistematizadas no Quadro 2, a seguir:

QUADRO 2 – SIS-A: subescalas da Seção 1- Escala de necessidade de apoio

SUBESCALA	ATIVIDADES E TAREFAS
A - Atividades de vida doméstica	Inclui tarefas vinculadas aos cuidados pessoais, como higiene e alimentação, além da limpeza e manutenção do ambiente domiciliar.
B - Atividades de vida comunitária	Envolve a participação em atividades comunitárias, capacidade de locomoção e deslocamento, a utilização de espaços e serviços públicos, estabelecer interações com membros da comunidade e da família.
C - Aprendizagem ao longo da vida	Relacionada ao envolvimento em situações de aprendizagem ao longo da vida como aprender a usar a habilidade de resolução de problemas, competências acadêmicas (ler sinais, contar o troco, etc.), saúde e atividades físicas, estratégias de autorregulação e autodeterminação, acessar contextos formativos e educativos, participar de decisões acerca de sua própria educação e formação, utilizar tecnologias para a aprendizagem.
D - Atividades de Emprego	Tarefas necessárias para progresso e manutenção do emprego, como aprender e usar habilidades específicas de trabalho; ter acesso e receber adaptações no trabalho ou em outras tarefas, buscar informação e assistência do empregador, completar as tarefas laborais em tempo e qualidade aceitáveis, ajustar-se a novas tarefas, e interagir com colegas de trabalho, supervisores e formadores.
E - Saúde e segurança	Tarefas ligadas à manutenção da saúde e prevenção de situações perigosas, como tomar medicações, deslocar-se de forma segura, evitar riscos para a saúde e segurança, obter serviços de cuidado à saúde, acessar serviços de emergência, e manter uma dieta/alimentação saudável, boa saúde, boa forma física e bem-estar emocional
F - Atividades sociais	Tarefas relacionadas às interações e relações sociais de forma adequada conforme o contexto, como utilizar competências sociais apropriadas, participar de atividades coletivas (lazer, recreação e trabalho voluntário), comunicar suas necessidades ao outro, manter amizades e relacionamentos amorosos, relacionar-se com outras pessoas do seu núcleo familiar e com os demais fora dele.

FONTE: Sistematizado de THOMPSON *et al.*, 2004.

Estes itens, que compõem a Seção 1, são pontuados de acordo com o tipo de apoio e frequência (THOMPSON *et al.*, 2004).

A Seção 2 - Escala suplementar de proteção e defesa, refere-se às atividades e tarefas associadas a: autodeterminação, como defender os seus direitos, fazer escolhas e tomar

decisões, pertencer e participar em organizações de autodefesa e autoajuda; defesa de seus direitos e cumprimento de seus deveres na sociedade; oferta de apoio a outros; gestão de finanças e capacidade de proteger-se de situações de manipulação e exploração (THOMPSON *et al.*, 2004).

A Seção 3 - Necessidades excepcionais, médicas e comportamentais, mede as necessidades de apoio através de 19 condições médicas e de 13 problemas comportamentais, sendo relevante devido às influências que determinadas condições médicas podem ter no nível de apoio que uma pessoa precisa (THOMPSON *et al.*, 2004).

No que tange a identificação de apoios relacionados à empregabilidade e profissionalização dos jovens e adultos com DI, destacam-se na Seção 1, as seguintes subescalas:

- Subescala B - Atividades de vida comunitária, permite mensurar o apoio que o sujeito necessita para se deslocar até seu emprego e para interagir com os demais;
- Subescala C - Aprendizagem ao longo da vida, possibilita avaliar as habilidades do indivíduo na resolução de problemas, estratégias de autorregulação e autodeterminação (habilidades importantes no ambiente laboral) e suas competências acadêmicas;
- Subescala D - Atividades de Emprego, viabiliza identificar a necessidade de apoio do trabalhador com DI para desenvolver atividades específicas que o permita se manter e progredir no emprego, como: executar e adaptar-se a novas funções; completar tarefas em tempo e qualidade aceitável; buscar informações ou pedir ajuda; interagir com supervisores e demais colegas;
- Subescala E – Saúde e Segurança, identifica se o sujeito consegue manter-se seguro no local de trabalho e no deslocamento até o emprego;
- Subescala F- Atividades Sociais, identifica as habilidades sociais do indivíduo e quais apoios são preciso prover para que ele realize interações e estabeleça relações de forma adequada ao contexto.

Já a seção 2 se relaciona com o trabalho ao mensurar o nível de apoio que o sujeito necessita para defender seus direitos, gerir seus ganhos e rendimentos, protegendo-se da exploração de colegas e empregadores, identificando situações que ameaçam seus direitos e os dos colegas.

Desta forma, a SIS-A, ao contemplar as habilidades adaptativas que estão diretamente relacionadas à transição para vida adulta, formação profissional e Inclusão Laboral, torna-se um instrumento avaliativo que pode ser utilizado para implementar apoios específicos,

conforme as necessidades do sujeito com DI, bem como para elaborar planejamentos educacionais centrados no indivíduo, que melhorem seu funcionamento e bem-estar pessoal em contexto escolar, laboral ou até mesmo para atividades de vida diária. Para Tannús-Valadão (2010), um planejamento centrado na pessoa pode variar desde um modelo focado no desenvolvimento acadêmico ou profissional, até um plano que abarque o ciclo vital do indivíduo.

2.4.2 Planejamento educacional centrado na pessoa

De acordo com Tannús-Valadão (2010), de modo sintético, o planejamento pode ser “escolar”, voltado às demandas acadêmicas, ou “educacional”, que se mostra mais abrangente, por focar nas demandas da vida em comunidade de modo geral.

Alles (2020), destaca em sua pesquisa três planejamentos educacionais que auxiliam no processo de transição para vida adulta: Planejamento Educacional Individualizado (PEI); Plano individual de transição (PIT); Planejamento Centrado na Pessoa (PCP).

O PEI é um instrumento, estruturado coletivamente entre escola, família e demais profissionais, que detalha o percurso e o processo educacional do educando com deficiência, permitindo assim, incorporar o conhecimento de todos os envolvidos sobre o estudante, visando compreender as experiências e situações de vida, focando no desenvolvimento do indivíduo e no aprofundamento de suas reações pessoais e em comunidade (ALLES, 2020). Nesta perspectiva, o planejamento considera as especificidades e necessidades de apoio do estudante e as avaliações informais são valorizadas (KEYES; OWENS-JONSHON, 2003, *apud*. TANNÚS-VALADÃO, 2010).

O PIT complementa as informações do PEI, sendo elaborado três anos antes da conclusão do processo de escolarização obrigatória, constituindo-se em uma estratégia educativa desenvolvida com o intuito de reduzir as dificuldades que surgem quando o sujeito muda de ambiente ou atividade (ALLES, 2020). Portanto, o PIT visa promover a transição para a vida pós-escolar, e por isso, precisa abranger aspectos relacionados ao ambiente laboral, traçando um plano de carreira que considere as potencialidades, desejos e capacidades do estudante com deficiência, possibilitando sua inserção no mercado de trabalho (ALLES, 2020).

O Planejamento Centrado na Pessoa (PCP), pondera as necessidades e habilidades do sujeito, além dos apoios que ele necessita (ALLES, 2020). Sanderson (2000) afirma que este modelo se pauta em uma maneira diferente de ver e trabalhar com a PcD, pois é uma forma colaborativa que estimula o diálogo, a escuta e a partilha de poder de decisão com o próprio

sujeito com deficiência, seus familiares e amigos, focado no que é importante para a PcD no presente e no futuro. Segundo a autora, isto exige que a equipe tenha uma abordagem flexível e responsiva para atender às circunstâncias, resolvendo possíveis problemas em parceria com os demais sujeitos envolvidos no processo.

Sanderson (2000) elenca cinco características do PCP: 1) a centralidade da pessoa, que é consultada durante todo o processo de planejamento (escolhe os participantes, o local e momento para as reuniões que visam discutir acerca do PCP); 2) os familiares e amigos são parceiros no planejamento com o objetivo de partilhar o poder e incentivar o envolvimento ativo desses sujeitos, construindo uma parceria; 3) o plano reflete, de forma equilibrada, o que é importante para a pessoa, considerando suas aspirações futuras, potencialidades e o apoio que ela precisa; 4) resulta em ações, com viés inclusivo, perpassando a mera oferta de soluções e serviços existentes, ao descrever os apoios que a pessoa precisa e, em seguida, projetar um arranjo exclusivo para obter esse apoio; exigindo o compromisso na construção de sociedades mais inclusivas; 5) resulta em escuta, aprendizado e ações contínuas, pois o planejamento não é um evento único dado que precisa auxiliar o sujeito em seus projetos de vida, tanto atuais, quanto futuros.

Para Alles (2020), o PEI, PCP e o PIT, apesar de apresentarem nomenclaturas distintas possuem os mesmos objetivos e finalidades, pois os três modelos são instrumentos individualizados que possibilitam o acompanhamento contínuo do trabalho desenvolvido com o sujeito com deficiência, permitindo identificar e organizar, coletivamente, os apoios, metas e prazos almejando aprimorar as habilidades da pessoa com deficiência, a fim de incluí-la na sociedade.

Vale destacar novamente a relevância da SIS-A nesse processo, dado que este instrumento permite identificar a necessidade de apoio do sujeito, servindo como um norteador para a elaboração do plano centrado na pessoa. Ademais, o docente ou o profissional que está elaborando o instrumento, precisa considerar os desejos, as potencialidades (intelectuais, cognitivas, psicológicas, emocionais, etc.), o contexto ambiental, cultural e social, e os demais fatores que influenciam o funcionamento dessa pessoa, compreendendo-a em sua integralidade.

No caso de pessoas com DI, a AAIDD apresenta em seu 12º manual a Abordagem Integrativa da DI, trazendo novos aspectos a serem considerados pelos profissionais da educação, tais como: as diferentes perspectivas da DI; o entendimento do sujeito em sua multidimensionalidade; a relevância de serviços e ambientes condizentes com as necessidades da pessoa; a oferta de apoios e os direitos humanos (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

2.3 ABORDAGEM INTEGRATIVA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A Abordagem Integrativa da Deficiência Intelectual consiste em uma visão holística que integra as quatro perspectivas teóricas atuais sobre DI (biomédica³, psicoeducacional⁴, sociocultural⁵ e de justiça⁶), terminologia precisa, práticas baseadas em evidências, padrões de julgamento clínico, maior compreensão do funcionamento humano, uma visão compartilhada de resultados valiosos, permitindo uma melhor compreensão da DI (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Uma estrutura holística concentra nos fatores que influenciam o funcionamento humano, aperfeiçoa a comunicação entre pessoas que representam as diferentes perspectivas da DI, muda o lócus da DI do sujeito ao reconhecer as influências do contexto (micro, meso e macro) e das interações, amplia a identificação de fatores de risco (abordagem multifatorial) e as possibilidades de intervenções, além de fornecer aos profissionais base para a implementação de apoios (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Quanto a terminologia precisa, além de essencial para definir (estabelecer os limites do termo e categorizar quem está dentro ou fora dele), é importante para diferenciar os construtos acerca da DI, operacionalizando-os e facilitando a compreensão e comunicação entre pesquisadores, leitores, pessoas com DI e suas famílias, médicos, professores e provedores de apoio, além de orientar o alinhamento do desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas públicas (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Com relação às práticas baseadas em evidências, estas se pautam em dados científicos atuais, obtidos de fontes fidedignas que utilizaram métodos confiáveis e válidos (decorrentes de uma teoria ou justificativa diretamente articulada e ancorada empiricamente), aumentando a precisão das decisões diagnósticas e a confiabilidade da avaliação do funcionamento intelectual, do comportamento adaptativo e das necessidades de apoio (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Já os padrões de julgamento clínico integram os parâmetros profissionais e a ética médica, sendo utilizados para facilitar decisões e recomendações válidas e precisas relacionadas

³ Enfatiza fatores genéticos e fisiológicos que resultam em DI (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

⁴ Enfatiza as limitações intelectuais, psicológicas, comportamentais e de aprendizagem associadas à DI (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

⁵ Enfatiza a interação entre as pessoas e seus contextos por meio dos quais o significado social do DI se desenvolve a partir das crenças, comportamentos, linguagem e eventos comuns da sociedade em torno das pessoas com DI e das respostas dos indivíduos à interação (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

⁶ Enfatiza que todos os indivíduos, incluindo aqueles com diagnóstico de DI, têm os mesmos direitos humanos e legais (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

ao diagnóstico, classificação e suporte de planejamento para pessoas com DI (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

A maior compreensão do funcionamento humano está relacionada à visão multidimensional do sujeito a partir de uma perspectiva sistemática que integra as cinco dimensões (apresentadas anteriormente na Figura 1), permitindo fornecer ou adquirir sistemas de apoio que melhorem o funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo, a saúde e a participação do sujeito com DI (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Por fim, uma visão compartilhada de resultados valiosos incorpora os dados relacionados às dimensões do funcionamento humano e as diferentes perspectivas teóricas da DI, inserindo a pessoa no centro dos sistemas de serviços e apoios e exigindo que: a) as melhores práticas sejam usadas para alinhar os objetivos pessoais com as necessidades de apoio do indivíduo e categorias de resultados valiosos; e b) os profissionais definam e avaliem operacionalmente resultados valiosos com base nas dimensões do funcionamento humano e na consideração das diferentes perspectivas teóricas sobre DI (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Assim, a Abordagem Integrativa da Deficiência Intelectual, “combina o conhecimento atual e as melhores práticas em uma abordagem holística, unificada e sistemática para definir, diagnosticar, classificar e planejar suportes para pessoas com DI” (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021, p. 06). Além de ampliar o entendimento da DI ao integrar as quatro perspectivas teóricas, pois cada uma destaca diferentes aspectos do todo, tais como: fatores genéticos e fisiológicos (biomédica); limitações intelectuais, psicológicas, comportamentais e de aprendizagem associadas ao DI (psicoeducacional); a interação entre as pessoas e seus contextos sociocultural no micro, meso e macrossistema (sociocultural); e os direitos humanos (justiça) (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Portanto, a Abordagem Integrativa da DI constitui-se em uma base cientificamente sólida que permite aos professores e demais profissionais, avançar no entendimento da DI, compreendendo-a em toda sua complexidade. Além de possibilitar, ao abordar a perspectiva de justiça, a reflexão acerca dos direitos desses sujeitos, tais como o acesso à educação de qualidade e ao mercado de trabalho.

Nessa vertente de defesa aos direitos humanos, a UNESCO traz um modelo educacional que estende a aprendizagem ao longo de toda a vida de um sujeito e transforma o ambiente laboral em um dos âmbitos da educação, inserindo as PcD no centro desse processo.

2.4 APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Primeiramente, cabe elucidar que o conceito de aprendizagem ao longo da vida explanado neste tópico não tem relação com a Subescala C - Aprendizagem ao longo da vida presente na SIS-A, que visa avaliar os níveis de apoio para que o sujeito com DI participe das atividades comuns da vida cotidiana e em sociedade.

O presente subcapítulo traz uma concepção de aprendizagem, relacionada ao processo de ensino, que começa a ser delineada e expandida a partir da década de 90, por meio das ideias expressas em um documento resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que explicita a necessidade dos países investirem nas necessidades básicas da educação de crianças, jovens e adultos (CUNHA JÚNIOR; ARAÚJO, 2013).

Essa ideia do ensino de adultos inserido em um contexto mais amplo de educação é reforçada no Relatório Faure, emitido pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. Posteriormente, o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, conhecido como Relatório Delors, explicita que o conceito de “educação ao longo da vida”, presente no relatório Faure, seja ampliado para “aprendizagem ao longo da vida” (CUNHA JÚNIOR; ARAÚJO, 2013).

Desse modo, a aprendizagem ao longo da vida se constitui em um projeto educacional a ser desenvolvido no século XXI, tornando-se amplamente discutida em âmbito mundial. A UNESCO tem produzido documentos oficiais que colocam em pauta a centralidade da educação como meio de garantir a empregabilidade e amenizar a exclusão social.

No dia 10 de novembro de 2021, chefes de Estado e de governo e ministros da Educação de mais de 40 países aprovaram, durante a Conferência Geral da UNESCO, que aconteceu na capital francesa, de 9 a 24 de novembro de 2021, a Declaração de Paris, que prevê o aumento de investimentos em educação após a crise de COVID-19.

Diante dos impactos da pandemia e dos problemas educacionais já existentes mundialmente, a UNESCO afirma a necessidade de um novo contrato social, que integre o mundo na busca por inovações necessárias para a construção de um futuro mais justo, sustentável e pacífico, baseado nos direitos humanos (como a inclusão, equidade, cooperação e solidariedade) e gerido por dois princípios fundamentais: a garantia do direito a uma educação de qualidade ao longo da vida e o fortalecimento dessa perspectiva de educação como um bem público (UNESCO, 2021).

Alguns desses aspectos, apontados em 2021, já estavam presentes nas discussões tecidas em 2020, quando a UNESCO publicou o relatório “Abraçando uma cultura de aprendizagem ao longo da vida”, que contou com a contribuição de 12 especialistas de diferentes disciplinas e países, fazendo projeções, a serem concretizadas até 2050, acerca da aprendizagem ao longo da vida.

O referido documento especifica a aprendizagem ao longo da vida como um princípio governante das políticas educacionais, analisa as principais barreiras para sua concretização e universalização, além de descrever dez pontos, ou mensagens-chave, que seriam necessários para a promoção de uma cultura favorável a esse processo, apresentadas no Quadro 3 a seguir:

QUADRO 3 – Palavras-chave favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida (continua)

PALAVRAS-CHAVES	PRESSUPOSTOS
I - Reconhecer o caráter holístico da aprendizagem ao longo da vida	Expõe a importância de reconhecer a amplitude do conceito, entendendo que a aprendizagem é ao longo da vida e por toda a vida (do nascimento até a morte), existindo dentro e fora do sistema educacional (ambientes formais e informais), de forma presencial ou à distância.
II - Promover a pesquisa transdisciplinar e a colaboração intersetorial para a aprendizagem ao longo da vida	Consiste em envolver diversas áreas do conhecimento e da sociedade em pesquisas transdisciplinares e implementações práticas relacionadas à educação.
III - Colocar os grupos vulneráveis no centro da agenda de aprendizagem ao longo da vida	Aponta a necessidade de esforços para combater e suprimir as desigualdades persistentes, em especial para grupos vulneráveis excluídos das oportunidades de aprendizagem (imigrantes, refugiados, idosos, jovens e adultos em risco e PcD), promovendo uma educação justa e equitativa, para todos, valorizando a interdisciplinaridade e a diversidade física, cognitiva e emocional.
IV - Estabelecer a aprendizagem ao longo da vida como um bem comum	Expressa a educação como algo fundamental para a vida da pessoa e um bem comum que beneficia toda a sociedade. Essa abordagem permite um esforço conjunto para organizar e democratizar ferramentas e recursos de aprendizagem, incluindo as digitais.
V- Garantir um acesso maior e equitativo à tecnologia de aprendizagem	Expõe a necessidade de democratizar a tecnologia e o desenvolvimento de habilidades e competências digitais, fundamentais para alcançar os principais objetivos políticos, a manutenção da empregabilidade, a satisfação das necessidades do mercado de trabalho, o reforço da inclusão social e a contribuição para uma vida democrática. Afirma que as tecnologias oferecem formas inovadoras de envolver, apoiar e avaliar os alunos e oportunidades para uma aprendizagem mais adaptativa, personalizada e responsiva, além de potencializar a ampliação do acesso aos atualmente excluídos da educação. Porém, esta mensagem alerta que as tecnologias também podem trazer riscos, devido a possibilidade de violação de direitos de privacidade e exploração de dados, e pela discrepância na oportunidade de acesso à tecnologia
VI - Transformar escolas e universidades em instituições de aprendizagem ao longo da vida	Exige recursos adequados para promover a transformações no mandato das instituições educacionais, que deixariam de ofertar disciplinas a determinado perfil de alunos, para atender todos os membros de uma comunidade, independentemente da idade e formação educacional
VII - Reconhecer e promover a dimensão coletiva da aprendizagem	Pressupõe legitimar a dimensão social da aprendizagem, partindo do pressuposto que o aprender ocorre a partir das relações com o outro. Os papéis de professores e alunos tornam-se intercambiáveis nessas configurações coletivas, pois acontece o compartilhamento e troca de saberes

QUADRO 6 – Palavras-chave favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida (conclusão)

PALAVRAS-CHAVES	PRESSUPOSTOS
VIII - Incentivar e apoiar iniciativas locais de aprendizagem ao longo da vida, incluindo cidades de aprendizagem	São relevantes para a implementação de uma cultura que incentiva a aprendizagem ao longo da vida, pois é onde ocorre a prática social da educação. Portanto a cidade, por meio de parcerias, transforma-se em um ambiente promotor da educação, assim como o ambiente familiar
IX - Reengenharia e revitalização da aprendizagem no local de trabalho	Os locais de trabalho, formais ou informais, constituem-se em ambientes de aprendizagem. Para fomentar a aprendizagem ao longo da vida é preciso aumentar as oportunidades de treinamento no local de trabalho, ampliar o acesso ao aprendizado no local de trabalho, incentivar os empregadores a apoiarem a aprendizagem ao longo da vida e reconhecer os diversos resultados da aprendizagem no local de trabalho. Faz-se necessário individualizar as oportunidades de aprendizagem em resposta às necessidades de cada trabalhador. A promoção de uma cultura de aprendizagem no local de trabalho também pode contribuir para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas anteriormente excluídas, como por exemplo, as PcD.
X - Reconhecer a aprendizagem ao longo da vida como um direito humano	Requer a inserção deste direito em legislações e políticas públicas, bem como sua concretização na prática, reconhecendo-o como um direito social e universal

FONTE: Sistematizado de UNESCO (2020)

Na mensagem-chave X, a UNESCO (2020), evidencia a necessidade de políticas públicas em prol deste projeto educativo. No entanto, em 2013, Cunha Júnior e Araújo argumentavam que para os “formuladores das políticas públicas, a aprendizagem ao longo da vida não é compreendida como um ato complexo de construção vivencial dos sujeitos humanos e, conseqüentemente, não aparecem nas leis educacionais e nos marcos regulatórios com essa intenção.” (CUNHA JÚNIOR; ARAÚJO, 2013, p.125). Sendo que “elas se encontram atreladas aos entraves do sistema formal de ensino, engessado e regulador” (CUNHA JÚNIOR; ARAÚJO, 2013, p.125), pois, a aprendizagem ao longo da vida “compreende um complexo processo que abrange a educação formal e a educação continuada, incluindo processos de aprendizagem realizados formal ou informalmente” (GONSALVES, 2010, p. 114, *apud*. CUNHA JÚNIOR; ARAÚJO, 2013, p. 125)”.

Todavia, em 2015, dois anos após a pesquisa de Cunha Júnior e Araújo, a Lei nº 13.146, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz nos artigos 27 e 28, a sutil menção do direito à aprendizagem ao longo da vida.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida (grifos nossos) 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.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (grifos nossos) (BRASIL, 2015)

Em 2018, a Lei 13.632/18, altera os artigos 37 e 58 da LDB, para dispor sobre a aprendizagem ao longo da vida, desta forma, os referidos artigos passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (grifos nossos)

(...)

Art. 58: “A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida (grifos nossos), observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (BRASIL, 1996, redação dada pela Lei 13.632, de 6 de março de 2018)

Assim, mesmo que pouco delimitada e expressa em uma mensagem quase “subliminar”, a aprendizagem ao longo da vida é inserida em importantes aparatos legislativos e se constitui em um direito dos jovens e adultos com deficiência.

Por fim, cabe destacar que ao inserir os grupos de maior vulnerabilidade no centro da aprendizagem ao longo da vida, na mensagem-chave III, e ao expor o trabalho como um ambiente que propicia o aprender, na mensagem-chave IX, a UNESCO (2020), fortalece o direito à educação dos jovens e adultos com deficiência e torna a educação profissionalizante e a Inclusão Laboral como uma das vertentes desse processo de aprendizagem.

2.5 INCLUSÃO LABORAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O trabalho é reconhecido como um direito humano, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, emitida pela ONU em 1948 (VIEIRA; VIEIRA; FRANCISCHETTI, 2015), constituindo-se em um dos eixos fundamentais do contexto de vida de um indivíduo adulto (PASSERINO; PEREIRA, 2014), sendo de suma importância para a subsistência humana e para a efetiva inclusão social do sujeito, atuando como um agente transformador do sujeito, “pois gera a possibilidade de inserção social e relações interpessoais, que levam ao reconhecimento dos outros e pelos outros e ao aprimoramento da subjetividade” (VIEIRA; VIEIRA; FRANCISCHETTI, 2015, p. 353).

Ademais, o ambiente laboral é um espaço informal de educação, no qual o indivíduo, além do provimento econômico, desenvolve habilidades e competências em diversas áreas

(como intelectual, social e emocional), exerce sua cidadania, contribui para a sociedade e estabelece relações sociais. Segundo Thompson *et al.* (2004, p. 49):

Embora as pessoas trabalhem para receber um ordenado, o emprego oferece muito mais do que incentivos econômicos. Os empregos dão às pessoas a oportunidade de contribuir para o mundo; ter um emprego significa que há outros, no mundo, que dependem dos talentos e esforços da pessoa. Além disso, o emprego cria oportunidades para interagir com colegas e com o público. O Homem é uma criatura social, e trabalhar junto de outros num emprego fornece um ponto focal comum para as pessoas interagirem.

Lobato (2009), destaca que o trabalho promove o sustento, a autoconfiança, a autovalorização, a satisfação, realização profissional e pessoal, valorização e o potencial inventivo dos trabalhadores com deficiência, a socialização ao colocar a PcD em contato com os colegas no ambiente laboral e com pessoas durante o trajeto de casa para o emprego, além de possibilitar o rompimento com o preconceito de que as PcD não são capazes de produzir e estar no mercado com outras pessoas. “Assim, o trabalho constitui-se em dos meios para romper com o preconceito social” (LOBATO, 2009, p. 86), constituindo-se como um ícone do direito à cidadania e dignidade pessoal (PASSERINO; PEREIRA, 2014).

Todavia, o significado de trabalho é mutável conforme o contexto histórico, sendo considerado, na antiguidade, como degradante e após a Revolução Burguesa, como dignificante (LOBATO, 2009). O modo de realização também se modifica, passando de manual para fragmentado, caracterizado pela cisão entre intelectual e prático, exigindo assim, maior grau de especialização dos trabalhadores (LOBATO, 2009).

Diante desse cenário, que exigia mais qualificação e conhecimento, as pessoas que apresentavam algum tipo de limitação foram excluídas e segregadas da sociedade (LOBATO, 2009). Devido a esse movimento de exclusão, na década de 60, as PcD, movidas pela necessidade de trabalhar e consciência de igualdade, se engajam na luta pela efetividade de seus direitos. Portanto, o direito ao trabalho e a realização de outras atividades pertinentes à vida humana, só foi possível devido a organização das PcD e “de movimentos que resultaram em leis, convenções e declarações, subsidiando políticas e a realização de ações que contribuíram para uma evolução das práticas sociais, das oportunidades oferecidas e das relações estabelecidas com as pessoas com deficiência” (LOBATO, 2009, p. 36).

Nas décadas de 80 e 90 emergem os conceitos de integração e inclusão. O conceito de integração está vinculado a ideia de colocação da PcD nos diferentes ambientes sociais sem adaptações que possibilitem a permanência do sujeito, demarcando práticas de segregação (NEVES; ROSSIT, 2006, *apud* SARTORI 2011). Já a inclusão pressupõe que a sociedade esteja

preparada para receber em todos os âmbitos as PcD, ofertando oportunidades para que estes sujeitos desenvolvam suas potencialidades (SARTORI, 2011). Neste momento, a inclusão da PcD “em todos os segmentos da sociedade, inclusive no trabalho, passa a ser vista como um direito social a ser respeitado” (SARTORI, 2011, p. 20).

No Brasil, o sistema de cotas, política afirmativa que já permeava os Estados Unidos desde a década de 60, tem como marco a CF/88 e as Leis n. 8112/90 e 8213/91. Lobato (2009), afirma que a produção legislativa relacionada às PcD tem um volume expressivo e representa avanços no campo jurídico, o que deveria propiciar maior igualdade de direitos ao reverter a situação de exclusão social vivenciada, historicamente, por esses sujeitos.

Porém, estas leis não tem o resultado esperado, pois esses sujeitos continuam se deparando com obstáculos de toda ordem, tais como: as barreiras de acessibilidade; a baixa qualificação profissional; a falta de recurso destinados a escolarização e profissionalização das PcD; além do preconceito por parte dos empregadores, pois estes desconhecem as capacidades das PcD (LOBATO, 2009).

Segundo Vieira, Vieira e Francischetti, (2015, p. 355):

O governo criou a Lei de Cotas, porém eximiu-se da responsabilidade de capacitação dessas pessoas, que há tanto tempo estão à margem do processo educacional e do mundo do trabalho. É como se naturalmente pudessem tornar-se aptas a funções que nunca exerceram ou como se o esforço individual bastasse para sua adaptação, ou seja, o sujeito precisa adequar-se ao ambiente e não o contexto modificar-se para a inclusão.

Para Sartori (2011), a colocação da pessoa com DI no mercado de trabalho se caracteriza pela sua inserção em atividade laboral compatível com suas potencialidades, condições físicas, aspirações e demandas existentes na comunidade.

A Lei 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, estabelece, no Art.35, três modalidades de Inclusão Laboral das PcD:

- I - colocação competitiva: processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que independe da adoção de procedimentos especiais para sua concretização, não sendo excluída a possibilidade de utilização de apoios especiais;
- II - colocação seletiva: processo de contratação regular, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, que depende da adoção de procedimentos e apoios especiais para sua concretização; e
- III - promoção do trabalho por conta própria: processo de fomento da ação de uma ou mais pessoas, mediante trabalho autônomo, cooperativado ou em regime de economia familiar, com vista à emancipação econômica e pessoal. (BRASIL, 1999)

Os procedimentos especiais constituem-se nos meios utilizados para a contratação de pessoa que, devido ao seu grau de deficiência (transitória ou permanente), exija condições especiais, como jornada variável, horário flexível, proporcionalidade de salário, ambiente de trabalho adequado às suas especificidades, entre outros (BRASIL, 1999).

Os apoios especiais são referentes à orientação, à supervisão, às ajudas técnicas e outros elementos que auxiliam ou compensam possíveis limitações funcionais, motoras, sensoriais ou mentais da PcD, de modo a superar as barreiras da mobilidade e da comunicação, possibilitando a plena utilização de suas capacidades (BRASIL, 1999).

A partir dessa legislação (Lei 7.853/1989) percebe-se que a colocação competitiva e a seletiva constituem-se em meios de inserção da PcD no mercado de trabalho, perpassando o mero estabelecimento de cotas para a contratação ao definir que o trabalhador com deficiência tem direito a apoio, acessibilidade e equidade no ambiente laboral. Portanto, são inserções atitudinais, pois exigem ações, por parte dos contratantes, que atendam as especificidades dos contratados.

Todavia, apesar das legislações “são diversas as dificuldades encontradas por pessoas com deficiência intelectual quando buscam colocação em trabalhos competitivos” (SARTORI, 2011, p. 33). Manica (2017) advoga que o país avançou muito na última década em relação à inclusão e às leis em prol dos direitos das PcD, entretanto, essa inclusão ainda não é o ideal, pois “estamos longe da nossa realidade ser inclusiva de fato, apesar de estar sendo amplamente discutida.” (MANICA, 2017, p. 2018).

Logo, não basta o empregador contratar um funcionário com deficiência apenas com o intuito de preencher a cota prevista por lei, sem almejar as possíveis contribuições desse trabalhador ou possibilitar um cargo inclusivo que valorize as potencialidades da pessoa contratada (MANICA, 2017, p. 2018), pois, “o princípio norteador dessas ações afirmativas é a tentativa de assegurar a igualdade de oportunidade de acesso ao mercado de trabalho a essas pessoas, e não apenas impor procedimentos assistencialistas às empresas.” (ARAÚJO; SCHMIDT, 2006, p. 242).

Porém, o caráter não assistencialista da inclusão remete à questão da qualificação e aptidão física para ocupar os postos de trabalho (ARAÚJO; SCHMIDT, 2006), evidenciando que existe uma estreita relação entre a educação e a empregabilidade (NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA, 2015).

2.6 EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir de dados coletados pela Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019, 68% das PcD não têm instrução ou possuem o Ensino Fundamental incompleto.

A função de preparar profissionalmente as PcD e encaminhá-las para o mercado de trabalho recai principalmente sobre as escolas de Educação Especial e associações (ANGONESE; BOUERI; SCHMIDT, 2015; TANAKA; MANZINE, 2005), sendo assim, “cabe a elas também, em parte, a responsabilidade pelo ensino de habilidades sociais que são imprescindíveis para o seu convívio na situação de trabalho.” (TANAKA; MANZINE, 2005, p. 284).

Dentre essas instituições que ofertam Educação Profissional, está a Rede APAE⁷, que além de ofertar a modalidade de Educação Profissional, desenvolve documentos teóricos para nortear as ações formativas desenvolvidas pelas unidades presentes em todo o território nacional.

2.6.1 Base teórica das ações profissionalizantes da Rede APAE para pessoas com Deficiências Intelectual e Múltipla

A presente sessão se debruça sobre a sistematização do “Documento Norteador Trabalho, Emprego e Renda: Ações profissionalizantes da Rede APAE para pessoas com deficiências intelectual e múltipla”, elaborado em 2017 por um conjunto de autores⁸, pois o material explicita orientações básicas para a implementação do Programa de Educação Profissional e Inclusão Laboral nas instituições da APAE em âmbito nacional. Porém, Alecrim *et al.* (2017), aponta que este guia precisa ser adaptado às especificidades de cada município e estado, observando as demandas do mercado de trabalho.

O referido documento explicita que a educação profissional e técnica “voltada para o desenvolvimento dos sujeitos da educação especial, é menos enquadramento e mais

⁷ A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) surgiu em 1954, no Rio de Janeiro, impulsionada pela Declaração dos Direitos Humanos e pela mobilização em prol das PcDs. A Rede APAE, caracteriza-se como uma Organização da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, sendo regulamentada por Estatuto próprio e pela legislação civil em vigor. Existem 2.201 unidades da APAE distribuídas em todo o território nacional (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES - FENAPAES, 2022).

⁸ Autores que elaboraram o documento: Cecília Gomes Muraro Alecrim; Erenice Natália Soares de Carvalho; Maria Helena Alcântara de Oliveira; Moaci Alves Carneiro; Romeu Kazumi Sassaki; Sérgio Sampaio Bezerra.

conformidade e suporte para processos de automobilização de acordo com as necessidades e interesses de cada um” (ALECRIM *et al.*, 2017, p. 53), o que pressupõe “a superação do enfoque tradicional de uma qualificação profissional assestada apenas à preparação para a execução mecânica de um determinado feixe de tarefas isoladas ou de uma sequência de ações tipificadoras de alinhamentos de fazeres estanques” (ALECRIM *et al.*, 2017, p. 53).

Algumas instituições da Rede APAE ofertam a complementação formativa voltada para públicos específicos que exigem, conforme o perfil pessoal e o interesse do aluno, formulações, diretrizes, regimentos institucionais, adequação e acompanhamento do processo de formação, tanto durante os cursos, quanto no desenvolvimento do trabalho apoiado (ALECRIM *et al.*, 2017).

Segundo os autores, a educação profissional e Inclusão Laboral da Rede APAE consiste em “um programa que desenvolve ações profissionalizantes em sintonia com atividades acadêmicas, artísticas, físicas e tecnológicas na perspectiva de promover a inclusão profissional da pessoa com deficiências intelectual e múltipla” (ALECRIM *et al.*, 2017, p. 63).

Os estudantes que participam desse processo formativo podem fazer parte da comunidade, de outras redes de ensino ou de instituições parceiras da APAE. Esses educandos passam pela avaliação preliminar e dinâmica, visando realizar o levantamento das potencialidades e dificuldades funcionais do egresso, identificando a capacidade para execução de uma tarefa, desempenho de uma função ou emprego, isto é, ocorre o mapeamento do perfil vocacional, acadêmico, social, de saúde e as perspectivas individuais de cada discente (ALECRIM *et al.*, 2017).

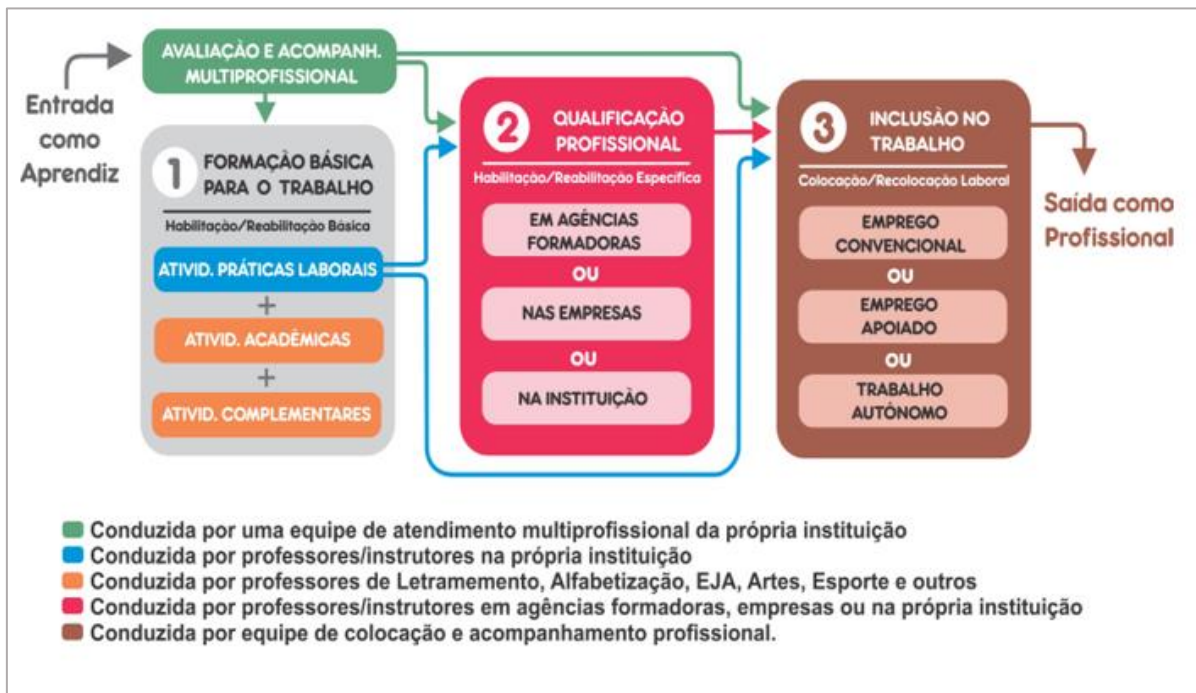
De acordo com Alecrim *et al.* (2017), para a avaliação são seguidas as seguintes etapas:

- I) Apresentação da APAE ao candidato e aos responsáveis, para explicar como acontece a avaliação inicial e os trabalhos realizados na instituição; II) o candidato e o responsável são entrevistados para coletar informações sobre a história de vida pessoal e familiar; III) Elaboração de pareceres interdisciplinares formulados pelos profissionais da equipe multidisciplinar (conclusões de cada área, sugestão de apoios); IV) Realização de Estudo de Caso com a presença de todos os profissionais da equipe para compartilhar dados e definir os atendimentos indicados ao candidato (caso seja elegível o candidato é encaminhado a outros programas da instituição ou fora dela); V) Encaminhamento ao período de estágio (atividades práticas) que dura em média quinze dias a um mês objetivando conhecer as potencialidades e dificuldades do aluno e proporcionar conhecimentos e informações que o permitam escolher a oficina que irá frequentar (ALECRIM *et al.*, 2017).

O documento explica que após as avaliações, são definidos os demais programas que constarão no plano individual do estudante e em seguida, caso atenda os pré-requisitos (idade mínima de 14 anos e relativa autonomia em atividades da vida diária), ele é matriculado no programa e inicia as três etapas que compõem a Educação profissional na Rede APAE, a saber: 1ª Etapa: Formação Básica; 2ª etapa: Qualificação Profissional; e 3ª etapa: Inclusão Laboral. Cabe destacar que, segundo Alecrim *et al.* (2017), o aluno não precisa necessariamente passar pelas três etapas citadas, pois, elas se conectam entre si, mas não dependem uma da outra.

A Figura 3 a seguir, apresenta um modelo teórico das etapas desse processo educacional e de inserção no mercado de trabalho desenvolvido na Rede APAE:

FIGURA 2- PERCURSO DO EDUCANDO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO LABORAL



FONTE: ALECRIM *et al.* (2011), retirado do acervo da APAE-DF

A primeira Etapa, denominada “Formação Básica” envolve atividades laborais, acadêmicas e complementares, desenvolvendo de forma integrada e concomitante, tarefas de cunho prático (oficinas laborais), habilidades conceituais (aulas de português, matemática, etc.) e sociais (aulas de teatro, artes plásticas, educação física, dentre outras) (ALECRIM *et al.*, 2017). Nesta fase os alunos também participam de aulas de informática que visam integrar o conhecimento tecnológico de forma dinâmica e interativa, permitindo ao aluno o contato com o mundo contemporâneo, para que este seja capaz de dominar as tecnologias, promovendo a sua inclusão digital (ALECRIM *et al.*, 2017).

A Segunda etapa, que recebe o nome de “Qualificação profissional”, tem caráter qualificador da mão-de-obra da pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, considerando a realidade física e social do contexto regional em que a instituição está inserida (ALECRIM *et al.*, 2017). Essa fase ocorre, preferencialmente, fora do ambiente institucional, podendo ser desenvolvida em empresas públicas ou privadas, por meio do Emprego Apoiado (ALECRIM *et al.*, 2017). Ademais, os cursos de qualificação profissional possuem uma organização formal, pois trabalham com conteúdos programáticos sistematizados, abrangem teoria e prática, têm duração pré-determinada e oferecem certificação (ALECRIM *et al.*, 2017).

Na terceira etapa, chamada de “Inclusão Laboral” acontece a inserção laboral dos alunos em empregos condizentes com suas potencialidades, condições físicas e aspirações podendo ocorrer por meio de três modalidades: Emprego convencional; Emprego apoiado; Trabalho autônomo (ALECRIM *et al.*, 2017). Cada modalidade é sistematizada, a partir do documento norteador da Rede APAE, no Quadro 4 a seguir:

QUADRO 4 – Modalidades de Inclusão Laboral segundo a Rede APAE (continua)

MODALIDADE	CARACTERIZAÇÃO
Emprego convencional	Recebe esse nome devido ao método “qualificar- colocar”, no qual o sujeito é qualificado e depois inserido no trabalho. Os seguintes procedimentos são adotados para a realização dessa modalidade: 1) pesquisa de mercado na comunidade para buscar vagas compatíveis com o perfil do aluno/candidato; 2) entrevista com o empregador para aproximá-lo das características e potencialidades do candidato, além de realizar a análise ocupacional (verificar compatibilidade entre a vaga e o candidato) e organizar um banco de empregos; 3) entrevista com o candidato/aluno e família para preparar a transição entre qualificação profissional e inserção laboral; 4) encaminhamento do candidato à vaga de emprego, realizando acompanhamento e avaliação de seu desempenho no período de experiência. Essa modalidade pode ocorrer com ou sem apoio, pois, algumas PcD podem se manter e progredir no emprego sem precisar de procedimentos especiais (apoios) e outras demandam de suporte.
Emprego apoiado	Surgiu a mais de 30 anos nos Estados Unidos, sendo considerado um competitivo, se pauta em um método que inverte a ordem “qualificar-colocar” para “colocar-treinar”, dado que primeiro encontra-se um emprego e, por meio de apoios, acontece a qualificação da PcD no próprio posto de trabalho. O emprego apoiado envolve as seguintes fases: avaliação do candidato (interesses e necessidades de apoio); busca pelo emprego adequado (estudo do mercado de trabalho); avaliação do local de trabalho (conhecer a empresa, os ambientes, as funções e tarefas); colocação (o candidato escolhido é inserido no emprego); treinamento no local de trabalho (inicia-se o treinamento e progressivamente os apoios vão sendo retirados); acompanhamento (identificar necessidades de novos apoios, posicionamento de encarregados, colegas de trabalho, do trabalhador e da família); capacitação dos funcionários da empresa (concomitante ao treinamento da PcD, os demais funcionários são preparados para paulatinamente assumirem as tarefas desempenhadas pelo consultor). Nesta modalidade, o sujeito utiliza alguns ou todos os procedimentos especiais, expostos no Decreto n.º 3.298, de 20/12/1999, e alguns ou todos dos explicitados no documento da Rede APAE: Apoio humano (consultor de emprego apoiado, especialista em desenvolvimento de empregos e afins); Apoio técnico (publicações sobre informações específicas de trabalho e emprego); Apoio tecnológico (tecnologia assistiva, tecnologia de informação e comunicação); Apoio ambiental; Apoio natural (colegas e chefes de trabalho, familiares e afins).

QUADRO 4 - Modalidades de Inclusão Laboral segundo a Rede APAE (conclusão)

MODALIDADE	CARACTERIZAÇÃO
Emprego apoiado	Existem três modalidades de emprego apoiado: 1) Emprego apoiado individual: apenas uma pessoa por vez é inserida em empresas de qualquer tamanho; 2) Equipe de Prestação de Serviço Via Equipe Móvel Inclusiva: atende um grupo de PcD, (conforme seu potencial profissional e demandas do mercado de trabalho) que necessitam de apoio constante de um supervisor para dinamizar o processo de produção e a interação social da equipe no local de trabalho; 3) Equipe de Prestação de Serviço Via Enclave Inclusivo: pessoas com e sem deficiência trabalham juntas em um mesmo posto de trabalho.
Trabalho autônomo	Caracteriza-se pela atuação profissional, sem vínculo empregatício, podendo ser discriminado em quatro modalidades: 1) Ocupação individual, trabalhador atua por si só (ex. vendendo alimentos); 2) Indústria caseira é uma pequena atividade produtiva desenvolvida no domicílio da PcD, geralmente envolvendo outros familiares; 3) Cooperativa, é uma associação autônoma, formada por pessoas, com ou sem deficiência, que se unem, voluntariamente, para satisfazer aspirações e necessidades econômicas, sociais e culturais em comum, por meio de uma empresa de propriedade coletiva e democraticamente gerida, sendo composta por associados, dirigentes e funcionários; 4) Microempresa, é unidade produtiva de bens econômicos, menor que as pequenas e médias empresas médias, diferindo em quantidade de produção, faturamento anual e pelo número de empregados. A microempresa pode ser industrial, comercial, artesanal e prestadora de serviços.

FONTE: Sistematizado de Alecrim; *et al.*, (2017).

Para Alecrim *et al.* (2017), a Inclusão Laboral das PcD visa: facilitar a inserção social do indivíduo na sociedade; proporcionar ao sujeito o encaminhamento a um emprego que lhe permita a realização profissional e o exercício de seus direitos e deveres trabalhistas; e promover a participação da PcD como membro ativo da sociedade. Sendo essa a última etapa do processo educacional e profissionalizante, que confirmará ou não a validade e a eficiência dos procedimentos anteriores (1ª e 2ª etapas).

Portanto, esse documento, ao menos teoricamente, evidencia que o processo de formação profissional do jovens e adultos com DI, pauta-se, principalmente, no desenvolvimento de oficinas laborais, objetivando desenvolver nos educandos habilidades práticas importantes para o mundo do trabalho, e o emprego apoiado (exposto no quadro 4) que proporciona a aprendizagem no próprio ambiente laboral. Todavia, cabe lembrar que cada unidade apaeana é adaptada conforme a realidade local, desta forma, as instituições pertencentes à mesma rede podem desenvolver atividades distintas.

2.6.2 Oficinas protegidas de produção e terapêuticas

As oficinas protegidas de produção e terapêuticas são regulamentadas e conceitualizadas pelo decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. De acordo com os parágrafos 4º e 5º, do Art. 35 da referida lei:

§ 4º Considera-se oficina protegida de produção a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo desenvolver programa de habilitação profissional para adolescente e adulto portador de deficiência, provendo-o com trabalho remunerado, com vista à emancipação econômica e pessoal relativa.

§ 5º Considera-se oficina protegida terapêutica a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo a integração social por meio de atividades de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescente e adulto que devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, não possa desempenhar atividade laboral no mercado competitivo de trabalho ou em oficina protegida de produção. (BRASIL, 1999).

Desta forma, o legislador explicita que a oficina terapêutica é destinada às pessoas com deficiências severas, impossibilitadas de participar nas oficinas protegidas de produção ou de serem inseridas em emprego formal.

A oficina de produção, também conhecida como abrigada ou laboral, consiste no desenvolvimento de atividades práticas remuneradas, almejando a formação profissional, inserção laboral, emancipação econômica e pessoal.

De acordo com Meletti (2001, p. 78), no Brasil, “os serviços profissionalizantes são oferecidos à população jovem/adulta, quase que exclusivamente, de forma segregada, em oficinas abrigadas”, que constituem-se em um espaço “supervisionado, situado em instituições especiais ou enquanto apêndice destas, que atende o indivíduo com deficiência proporcionando atividades consideradas profissionalizantes, remuneradas ou não, com o objetivo de integrá-lo socialmente através do trabalho” (MELETTI, 2001, p. 78).

Meletti (2001), destaca que é comum as instituições de Educação Especial manterem contratos, denominados de subcontratos, com empresas privadas ou órgãos públicos, para desenvolver atividades comerciais remuneradas durante as oficinas protegidas, dispondo assim, da mão-de-obra dos estudantes. “O objetivo destes subcontratos é reproduzir dentro da oficina abrigada as condições de trabalho do mercado competitivo para que o indivíduo com deficiência mental possa ser preparado de forma condizente com as exigências deste” (MELETTI, 2001, p. 79).

No entanto, conforme Vieira, Vieira e Francischetti (2015), as instituições desenvolvem essas oficinas terapêuticas e protegidas, visando levar à profissionalização e até à geração de renda, mas estas atividades acabam não contribuindo para a empregabilidade das PcD por serem desvinculadas das demandas do emprego formal. As autoras reconhecem que acontecem transformações e “há diversas exceções e trabalhos diferenciados ocorrendo em algumas instituições brasileiras, mas ainda são pontuais, e as experiências que se destacam em sua maioria e aparecem nas pesquisas não têm contribuído para profissionalização dos sujeitos e sua inclusão social” (VIEIRA; VIEIRA; FRANCISCHETTI, 2015, p. 356).

Para Araújo e Schmidt (2006), existem poucas instituições educacionais que oferecem a formação profissional exigida pelo mercado de trabalho, remetendo assim, a um dos problemas nevrálgicos da inclusão profissional dos deficientes: a baixa escolarização.

Angonese, Boueri e Schmidt (2015), enfatizam que a formação profissional precária e o baixo nível de escolarização constituem a realidade da grande maioria de pessoas com deficiência, dificultando a inserção e a permanência desses sujeitos no mercado de trabalho formal.

3. JUSTIFICATIVA

A relevância da pesquisa deve-se à importância em tecer discussões acerca da formação profissional e empregabilidade das PcD. Entendendo o trabalho como um direito humano, que se constitui em um dos eixos da vida de um indivíduo adulto, concedendo a dignidade pessoal, a subsistência humana e a plena participação na sociedade, a falta de acesso ao emprego formal das PcD, configura-se como uma exclusão de ordem social, política e econômica.

Dados do IBGE, disponibilizados em 2019, evidenciam que 68% das PcD não possuem instrução ou não concluíram o Ensino Fundamental, além de expor que 1,2% da população tem Deficiência Intelectual, representando aproximadamente 2,5 milhões de brasileiros, destes apenas 4,7% tem ocupação, isto é, estão inseridos no mercado de trabalho.

Portanto, embora os instrumentos legislativos, que asseguram um percentual de vagas destinadas às PcD, bem como o direito educacional e laboral equitativo, representem um significativo avanço, a Inclusão Laboral desses sujeitos ainda é uma tarefa difícil (NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA, 2015). Diversos autores apontam a baixa escolaridade das PcD como um dos principais motivos para esse fenômeno (ARAÚJO; SCHMIDT, 2006; ANGONESE; BOUERI; SCHMIDT, 2015; MANICA, 2017; *et al.*).

Pesquisas demonstram que a profissionalização das PcD recai principalmente sobre as escolas de Educação Especial, que acabam ofertando uma formação que não condiz com a exigida pelo mercado de trabalho (MELETTI, 2001; ANGONESE; BOUERI; SCHMIDT, 2015; VIEIRA; VIEIRA; FRANCISCHETTI, 2015; *et al.*)

Além disso, a falta de qualificação profissional acarreta na precarização laboral, visto que os trabalhadores com deficiência tendem a receber salários mais baixos e realizam trabalhos considerados inferiores, com pouca probabilidade de desenvolver uma carreira e serem promovidos (PASSERINO; PEREIRA, 2014; NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA, 2015).

Ademais, muitas vezes a inserção nos postos de trabalho, significa às PcD receber uma remuneração igual ou inferior à recebida pelo Benefício da Prestação Continuada, disposto pela CF/88, e regulamentado pela Lei 8.742/93, fazendo com que “muitos beneficiários preferiam permanecer em casa, com a renda assegurada, a arriscar-se em um ambiente de trabalho incerto e hostil.” (NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA, 2015, p. 2552).

Diante disso, esta pesquisa contribui para a tentativa de compreender o processo de Inclusão Laboral das PcD, tencionando a relação entre educação e empregabilidade, ao investigar como acontece a formação dos jovens e adultos com DI, matriculados em escolas de Educação Especial, e as relações estabelecidas entre empresas e instituições de ensino durante o processo de inclusão dos sujeitos com DI.

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

A pesquisa objetiva, a partir da perspectiva dos participantes, compreender como se caracteriza o processo de formação profissional e Inclusão Laboral de jovens e adultos com DI, matriculados em duas escolas de Educação Especial, na região metropolitana de Curitiba/PR, sendo uma categorizada como Organização da Sociedade Civil⁹ e outra municipal.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a formação inicial dos docentes que realizam atividade voltadas ao desenvolvimento das habilidades laborais de jovens e adultos com DI e se esses profissionais recebem formação continuada para atuar nesse processo formativo;
- Identificar projetos relacionados à Inclusão Laboral dos jovens e adultos com DI e quais métodos de ensino-aprendizagem são utilizados para o desenvolvimento de habilidades laborais desses estudantes;
- Identificar o perfil de estudante que as escolas consideram aptos à Inclusão Laboral e perfil de candidato solicitado pelos empregadores;

⁹ Entidades privadas, sem fins lucrativos, as quais desenvolvem atividades visando atender o interesse público, atuando nas áreas de assistência social, educação, esporte, cultura, saúde, trabalho, defesa e garantia de direitos, dentre outras.

- Entender como essas instituições educacionais realizam o processo de Inclusão Laboral dos jovens e adultos com DI e se existe o acompanhamento do estudante que já está inserido no mercado de trabalho;
- Entender as relações estabelecidas entre a Escola e as famílias no processo de Inclusão Laboral;
- Compreender as perspectivas, dos docentes que atuam na Educação Especial em relação às aprendizagens laborais e inserção dos estudantes no mercado de trabalho;
- Compreender as perspectivas dos alunos com DI relacionadas à empregabilidade;
- Compreender as percepções do representante da Secretaria Municipal de Educação acerca da profissionalização e Inclusão Laboral dos jovens e adultos com deficiência.

5. MÉTODO DE PESQUISA

Para alcançar o objetivo traçado: verificar como se caracteriza o processo de preparo profissional de jovens e adultos, com DI, nas duas instituições de Educação Especial, localizadas na região metropolitana de Curitiba, no Paraná, optou-se por realizar uma pesquisa que adota como procedimento metodológico, o estudo de casos múltiplos; com abordagem quantitativa e qualitativa, visando favorecer a compreensão de características generalizáveis (estatísticas) e as situações individuais, envolvendo a profissionalização e a empregabilidade das PcD.

Para Yin (2001), o estudo de caso é indicado quando o pesquisador precisa responder a questões do tipo “como” e “por quê”, sendo caracterizado como uma investigação empírica de determinado “fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2001, p. 32), com “capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações.” (YIN, 2001, p. 27).

Segundo Yin (2001), esta técnica é trabalhosa e exige que o pesquisador seja capaz de fazer boas perguntas e interpretar respostas, seja um bom ouvinte abstendo-se de suas ideologias e preconceitos, adaptável e flexível, ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, ser imparcial as noções pré-concebidas. Além do mais, requer: o treinamento e a preparação do pesquisador; a elaboração de um protocolo que estabelece procedimentos a serem seguidos, devendo conter uma visão geral do projeto do estudo de caso (objetivos, patrocínios do projeto, questões do estudo de caso e leituras importantes sobre o tema), procedimentos de campo (credenciais e acesso aos locais do estudo, fontes de informações e advertências de

procedimentos), questões específicas do estudo de caso, guia para o relatório do estudo de caso; um estudo de caso piloto que tem função formativa, aprimorando a coleta de dados; a coleta de dados; análise do estudo e a elaboração do relatório (YIN, 2001).

No entanto, conduzir um estudo de casos múltiplos exige uma sistematização distinta, seguindo “uma lógica de replicação, e não de amostragem, e o pesquisador deve escolher cada caso cuidadosamente. Os casos devem funcionar de uma maneira semelhante aos experimentos múltiplos, com resultados similares (replicação literal) ou contraditórios (replicação teórica)” (YIN, 2001, p. 75).

Conforme Yin (2001), este tipo de estudo envolve três fases: I) definição, planejamento e preparação (desenvolvimento da teoria, seleção dos casos, projeção do protocolo e coleta de dados); II) coleta e análise (conduz o primeiro estudo de caso, o segundo e os remanescentes e em seguida, o pesquisador escreve os relatórios sobre cada um deles); III) análise e conclusão (cruza os casos, modifica a teoria e escreve relatório dos casos cruzados).

Diante disso, após estabelecida a metodologia, foram delineados o local de pesquisa: escolas de Educação Especial; e os sujeitos do estudo.

O próximo passo foi selecionar um método de coleta de dados que possibilitasse entender, a partir da perspectiva dos participantes, como ocorre a formação profissional e a inclusão laboral de jovens e adultos com DI, para tanto, optou-se pela realização de entrevista semi-estruturada. Segundo Manzini (1990, p. 154), “a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Desta forma, informações importantes podem surgir livremente durante a entrevista (MANZINI, 1990).

Em seguida foram elaborados os instrumentos para a coleta de dados (item 5.4) que combinaram questões abertas e fechadas, possibilitando, primeiramente, realizar o levantamento de informações mais gerais dos entrevistados, tais como idade, sexo, nível de formação, dentre outras, e posteriormente, elementos relacionados ao tema pesquisado a partir da percepção dos sujeitos da pesquisa.

Então iniciou-se os procedimentos preliminares à coleta de dados. Primeiramente, foi estabelecido contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME), do ente federado onde ocorreu o estudo, para protocolar a solicitação de pesquisa e realizar o levantamento preliminar das instituições educacionais. Após a emissão do protocolo favorável à pesquisa, a pesquisadora agendou a visita com a diretora da instituição de ensino, indicada pelo município, com o objetivo de apresentar a pesquisa e formalizar o convite para participação no estudo.

Concomitante a esse momento, a pesquisadora entrou em contato com outra instituição de Educação Especial, caracterizada como uma Organização da Sociedade Civil (OSC), apresentou a pesquisa, recebendo autorização da direção da escola para realizar o estudo.

Após a visita às instituições, os participantes foram selecionados de acordo com os critérios citados anteriormente.

5.1 PARTICIPANTES

A pesquisa teve como participantes uma representante da SME, duas pedagogas com idades entre 32 e 37 anos; seis docentes com idades entre 37 e 57 anos; e doze jovens e adultos com DI com idades entre 21 e 52 anos; que, para preservar suas identidades, serão identificados da seguinte forma: a representante da SME como R1; as pedagogas como G1 e G2; as professoras como P1, P2, P3, P4; P5 e P6; e os alunos como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11 e A12. Ademais, optou-se por não expor o nome do município, nem das instituições educacionais. Diante disso, a escola que compõe a Rede APAE será denominada de APAE e a mantida pelo município, de Escola Municipal.

A participante R1, tem 44 anos, é concursada desde 2004, atuando inicialmente na Educação Especial. Em 2013 foi trabalhar na sessão de avaliação e acompanhamento psicológico e educacional, e desde 2016, desempenha a função gestora da seção de apoio à Inclusão Educacional. Ela é formada em Psicologia, com especialização em Psicopedagogia, Educação Especial, Neuropsicologia e, atualmente (2022) é doutoranda em Educação.

A participante G1, tem 32 anos, formada em Pedagogia, com pós em Educação Especial, é contratada na função de pedagoga da APAE há três anos conforme o regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), além de ser vice-diretora da instituição há cerca de um ano. A APAE é sua primeira experiência com Educação Especial.

A participante G2, tem 37 anos, formada em Pedagogia, com pós em Educação Especial, é concursada, exerce a função de pedagoga da Escola Municipal há onze anos, sendo esta sua primeira experiência com Educação Especial.

O quadro 5 a seguir, apresenta a caracterização das docentes entrevistadas, trazendo dados como, idade, escola que trabalha, formação profissional e tempo de atuação na Educação Especial e na referida escola. O critério para seleção das professoras foi atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

QUADRO 5 - Caracterização das docentes e pedagogas entrevistadas

Participante	Idade e Gênero	Formação profissional	Escola em que atua	Função e Regime de contratação	Tempo na Escola	Tempo na Ed. Especial
P1	37 anos Feminino	Pedagogia, pós em Ed. Especial	APAE	Prof. EJA Concursada	10 anos	13 anos
P2	45 anos Feminino	Pedagogia, pós em Ed. Especial e Ed. Inclusiva	APAE	Prof. EJA Concursada, cedida pelo estado	02 anos	12 anos
P3	54 anos Feminino	Pedagogia, pós em Educação Especial e Neuropedagogia	APAE	Prof. EJA Concursada, cedida pelo estado	09 anos	25 anos
P4	44 anos Feminino	Artes Visuais e Letras, pós em Ed. Especial	APAE	Prof. EJA Concursada, cedida pelo estado	03 anos	03 anos
P5	44 anos Feminino	Pedagogia, pós em Ed. Especial, psicopedagogia, psicomotricidade.	APAE	Prof. EJA Concursada, cedida pelo estado	03 anos	12 anos
P6	57 anos Feminino	Pedagogia, pós em Ed. Especial e Educação Inclusiva	Escola Municipal	Prof. EJA Concursada pelo município	28 anos	32 anos

FONTE: A autora (2022)

A partir do quadro, é possível perceber que cinco das professoras participantes da pesquisa são da APAE, destas, a P4 é a única participante que não é formada em Pedagogia, além de ser participante que trabalha na Educação Especial, pois atua há três anos na área. Todas as docentes pós-graduação em áreas como: Educação Especial; Educação Inclusiva; Neuropedagogia; Psicopedagogia e Psicomotricidade.

Vale reforçar que a P6 é a única professora da Escola Municipal que participa da pesquisa. Ela atua há 32 anos com a educação de estudantes com deficiência e há 28 anos na referida instituição de ensino.

O Quadro 6, traz a caracterização dos alunos participantes do estudo. O critério para seleção dos estudantes foi ter idade produtiva (maior de 14 anos). A partir desse perfil, cada instituição indicou 12 estudantes, totalizando uma amostragem de 24 jovens e adultos com DI, todavia, apenas seis educandos da APAE devolveram o TCLE assinado pelos responsáveis legais, e, na Escola Municipal, 10 alunos foram autorizados a participar da pesquisa, porém, nos dias de coleta, quatro deles não foram à escola. Deste modo, foi possível entrevistar 12 discentes com DI (seis de cada escola), matriculados na EJA, no período matutino.

QUADRO 6 - Caracterização dos estudantes entrevistados (continua)

Participante	Idade Gênero	Escola em que estuda	Tempo que estuda na escola	Composição familiar	Possui emprego formal
A1	32 anos Feminino	APAE	3 anos	5 pessoas (mãe, a aluna e 3 irmãos)	Sim (auxiliar de cozinha)

QUADRO 6 - Caracterização dos estudantes entrevistados (conclusão)

Participante	Idade Gênero	Escola em que estuda	Tempo que estuda na escola	Composição familiar	Possui emprego formal
A2	33 anos Masculino	APAE	8 anos	6 pessoas (Pai, mãe, duas irmãs e uma sobrinha)	Não
A3	52 anos Feminino	APAE	8 anos	3 pessoas (aluna, irmã e sobrinho)	Não
A4	26 anos Masculino	APAE	9 anos	3 pessoas (aluno, mãe e pai)	Sim (repositor de bazar)
A5	40 anos Feminino	APAE	Não soube precisar	2 pessoas (aluna e irmã)	Não
A6	33 anos Feminino	APAE	Não soube precisar	4 pessoas (aluna, irmã, cunhado e sobrinha)	Não
A7	44 anos Masculino	Escola Municipal	Desde a fundação da escola	3 pessoas (aluno, mãe e irmã)	Não
A8	41 anos Feminino	Escola Municipal	4 anos	4 pessoas (aluna, mãe, irmã e sobrinha)	Não
A9	21 anos Feminino	Escola Municipal	12 anos	3 pessoas (aluna, mãe e irmão)	Não
A10	33 anos Feminino	Escola Municipal	3 anos	3 pessoas (aluna, esposo e a sogra)	Não
A11	34 anos Masculino	Escola Municipal	3 anos	3 pessoas (aluno, esposa e a mãe)	Não
A12	35 anos Masculino	Escola Municipal	Não soube precisar	4 pessoas (aluno, mãe, pai e irmã)	Não

FONTE: A autora (2022)

O quadro mostra que alguns estudantes não sabem precisar a quanto tempo estudam nas referidas escolas, já A7 explica que está desde a fundação da escola, mas não sabe especificar em anos, os demais frequentam as instituições entre três e doze anos. Os núcleos familiares dos alunos variam de três a seis pessoas, sendo que três participantes vivem com as irmãs após o falecimento dos pais, e uma participante (A10) vive com a sogra e o esposo (A11).

No que tange a Inclusão Laboral, no momento da pesquisa, apenas dois participantes (A1 e A4), estavam trabalhando formalmente. Ambos são alunos da APAE.

5.2 LOCAL

A pesquisa ocorreu em duas instituições de Educação Especial, localizadas na região metropolitana de Curitiba, Paraná, sendo uma delas municipal e a outra caracterizada como Organização da Sociedade Civil (OSC), sem fins lucrativos. Cabe destacar que neste município, apenas essas duas escolas se encaixavam no perfil delimitado neste estudo (possuir estudantes com DI em idade produtiva – superior a 14 anos, matriculados na EJA).

5.2.2 Unidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)

A instituição da Rede APAE participante da pesquisa, possui 55 colaboradores, entre funcionários cedidos, contratados e voluntários e mantém convênios com: a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), a qual cede docentes para atuarem na escola; com a Secretaria Municipal de Educação que repassa subsídios para 52 alunos da EJA; o Sistema Único de Saúde (SUS), que provê suporte especializado à saúde dos alunos, disponibilizando dentistas, fonoaudiólogos, nutricionistas, fisioterapeutas, psicólogos; terapeutas ocupacionais e neurologistas.

Em relação à questão estrutural, a escola dispõe de: seis salas de aula; sala exclusiva para assistência social; salas para atendimentos na área da saúde (nutrição, fonoaudiologia, neurologia, fisioterapia, psicologia e odontologia); sala de diretoria; sala de professores; sala para pedagogas; laboratório de informática; cinco salas de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado; biblioteca; quatro banheiros adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e às crianças matriculadas na Educação Infantil; secretaria; refeitório; almoxarifado; área verde e pátio coberto.

A escola atende, em 2022, 112 alunos com Deficiência Intelectual e Múltipla, com idades entre zero e 65 anos, porém, não existe um limite que determine o fim do percurso escolar, podendo a criança de zero anos ingressar e permanecer até quando houver necessidade.

Atualmente, a instituição possui 17 crianças matriculadas na Educação Infantil/Estimulação Precoce; 14 alunos no Ensino Fundamental - Anos Iniciais (6 anos a 15 anos e 11 meses) e 70 estudantes na EJA (a partir dos 16 anos). Cabe destacar que 65 alunos da EJA estão em processo de alfabetização e cinco deles são alfabetizados.

Os educandos recebem aulas de Arte, Educação Física, alfabetização, matemática, ciências humanas e da natureza, além de “Unidades Ocupacionais de Produção” (oficinas).

5.2.3 Escola Municipal

A Escola Municipal é mantida pelo município, possui 43 funcionários, destes, 23 são professores. No que tange à infraestrutura, a instituição conta com: 10 salas de aulas; sala de diretoria e de professores; laboratório de informática; sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); biblioteca; parque infantil, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e às crianças matriculadas na Educação

Infantil; sala de secretaria; refeitório; almoxarifado; área verde; pátio coberto e salas para atendimentos de fonoaudiologia e fisioterapia.

A escola oferta Educação Infantil/Estimulação Precoce, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Em 2022, a instituição atende a 121 alunos com Deficiência Intelectual e Múltipla, com idades entre cinco e sessenta e dois anos. Estes estudantes são distribuídos em 2 turnos.

No período matutino, são 71 alunos matriculados na EJA (a partir dos 16 anos), distribuídos em sete turmas, destes, apenas dois são alfabetizados, os demais estão em processo de alfabetização. No período vespertino são 49 alunos, compondo nove salas de Ensino Fundamental Anos Iniciais (6 anos a 15 anos e 11 meses) e uma sala de Estimulação precoce. Cabe destacar que não existe um limite que determine o fim do percurso escolar, podendo o estudante permanecer até quando houver necessidade.

Os estudantes recebem aulas de Arte, Educação Física, alfabetização, matemática, ciências humanas e da natureza, além de oficinas de artesanato e horta.

5.3 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

Os materiais utilizados durante a pesquisa foram insumos de papelaria (lápis, caneta e papel), aplicativo de mensagens (*Whatsapp*), plataforma de serviço de comunicação por vídeo (*Google Meet*) e equipamentos eletrônicos, tais como: computador, gravador de voz e celular.

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A presente pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados, um roteiro de caracterização das escolas e quatro roteiros de entrevista, composto por questões abertas e fechadas, destinados aos participantes do estudo.

O Roteiro 1 - Caracterização da instituição educacional (Apêndice 2), respondido pelas pedagogas, objetivou caracterizar as escolas, possibilitando aferir o quadro de colaboradores e infraestrutura dos estabelecimentos de ensino, os níveis e modalidades de ensino ofertados nas instituições, o número de alunos com DI, em idade produtiva (a partir dos 14 anos) matriculados na EJA e a quantidade de jovens e adultos que estão alfabetizados.

O Roteiro 2 - Entrevista Semiestruturada com Representante da Secretaria Municipal de Educação (Anexo 1), adaptado de Santos (2011), é composto por sete Blocos, que totalizam 18 perguntas abertas e fechadas. O quadro 7 explana a composição e os objetivos de cada bloco.

QUADRO 7- Composição dos Blocos do Roteiro 2- Entrevista semi-estruturada com Representante da Secretaria Municipal de Educação

BLOCO	OBJETIVO DAS PERGUNTAS DO BLOCO
Bloco 1 (composto por cinco perguntas)	Realizar o levantamento das escolas de Educação Especial que são mantidas pelo município e quais delas ofertam as modalidades de ensino EJA e Educação Profissional.
Bloco 2 (composto por uma pergunta)	Identificar a existência de repasse de verbas, por parte do município, às instituições de Educação Especial filantrópicas ou privadas sem fins lucrativos.
Bloco 3 (composto por quatro perguntas)	Averiguar a existência de projetos ou programas municipais de apoio à Inclusão Laboral das pessoas com DI.
Bloco 4 (composto por duas perguntas)	Entender as relações entre o município e empresas contratantes.
Bloco 5 (composto por quatro perguntas)	Entender se existe relação entre as Secretarias Municipais da Educação e do Trabalho, e se ocorre o registro de dados sobre encaminhamentos, contratações e permanência dos jovens e adultos com deficiência intelectual no mercado de trabalho formal.
Bloco 6 (composto por uma pergunta)	Compreender as perspectivas do representante da SME acerca da Inclusão Laboral dos jovens e adultos com DI.
Bloco 7 (composto por uma pergunta)	Aberto aos acréscimos do participante.

FONTE: A autora (2022)

Desta forma, o Roteiro 2 permitiu identificar as escolas de Educação Especial que são mantidas pelo município e quais delas ofertam EJA e Educação Profissional, se existe repasse de verbas às instituições de Educação Especial filantrópicas ou privadas sem fins lucrativos, a relação do município com possíveis empresas contratantes, e a existência de parceria entre as Secretarias Municipais da Educação e do Trabalho e as perspectivas do representante acerca da Inclusão Laboral dos jovens e adultos com DI.

O Roteiro 3 - Entrevista Semiestruturada com as Pedagogas das escolas (Anexo 2), adaptado de Santos (2011), composto por 29 perguntas abertas e fechadas, divididas em 12 blocos. O quadro 8 mostra a composição e os objetivos de cada bloco.

QUADRO 8 - Composição dos Blocos do Roteiro 3 - Entrevista Semi-estruturada com as Pedagogas das escolas (continua)

BLOCO	OBJETIVO DAS PERGUNTAS DO BLOCO
Bloco 1 (composto por duas perguntas)	Compreender se as escolas ofertam formação inicial e continuada aos docentes que atuam com as atividades profissionalizantes de jovens e adultos com DI.
Bloco 2 (Composto por duas perguntas)	Entender se existem, nas escolas, projetos ou programas a Inclusão Laboral das pessoas com DI.
Bloco 3 (composto por três perguntas)	Compreender a relação empresa-escola, investigando se existem convênios entre as escolas e as empresas, se são sugeridas adaptações aos empregadores, se algum profissional acompanha os candidatos nas entrevistas para promover a Inclusão Laboral da pessoa com DI e como ocorre a comunicação entre a instituição de ensino e o contratante.
Bloco 4 (composto por uma pergunta)	Descobrir o perfil das empresas que tendem a contratar os estudantes da instituição e as vagas de emprego ofertadas.
Bloco 5 (composto por uma pergunta)	Identificar o perfil de candidato buscado pelas empresas.

QUADRO 8 - Composição dos Blocos do Roteiro 3 - Entrevista Semi-estruturada com as Pedagogas das escolas (conclusão)

BLOCO	OBJETIVO DAS PERGUNTAS DO BLOCO
Bloco 6 (composto por duas perguntas)	Compreender os procedimentos adotados pela instituição para a Inclusão Laboral dos discentes aptos ou inaptos ao mercado de trabalho.
Bloco 7 (composto por quatro perguntas)	Compreender como a escola acompanha os estudantes empregados e as ações formativas ofertadas a esses trabalhadores.
Bloco 8 (composto por três perguntas)	Explanar a relação família-escola-emprego, entendendo como as famílias se posicionam diante da Inclusão Laboral dos jovens e adultos com DI e as ações da escola em torno da compreensão da família sobre a inserção do dependente no mercado de trabalho.
Bloco 9 (composto por três perguntas)	Identificar as perspectivas do entrevistado acerca da inserção laboral dos jovens e adultos com DI e o interesse dos alunos em trabalhar formalmente.
Bloco 10 (composto por uma pergunta)	Aberto aos acréscimos do participante com relação à temática da pesquisa.

FONTE: A autora (2022)

Assim, o Roteiro 3 - Entrevista Semiestruturada com as Pedagogas das escolas, captou a partir do ponto de vista das entrevistadas, elementos acerca de atividades de formação continuada desenvolvidas nesse espaço educacional, oferta de projetos ou programas profissionalizantes, processo de encaminhamento dos alunos ao mercado de trabalho, perfil de candidatos solicitados pelos empregadores, tipos de empresas que procuram por funcionários com deficiência na escola e as vagas ofertadas, posicionamento das famílias acerca da empregabilidade do familiar com DI, interesses dos alunos, perspectivas da escola relacionada à inserção laboral dos alunos e total de estudantes alfabetizados.

O Roteiro 4 - Entrevista Semiestruturada com Docentes das escolas (Anexo 3), adaptado de Santos (2011), é composto por 13 blocos, totalizando 33 perguntas abertas e fechadas. O quadro 9 sistematiza a composição e os objetivos de cada bloco.

QUADRO 9 - Composição dos Blocos do Roteiro 4 - Entrevista Semi-estruturada com Docentes das escolas (continua)

BLOCO	OBJETIVO DAS PERGUNTAS DO BLOCO
Bloco 1 (composto por duas perguntas)	Entender se as escolas ofertam formação inicial e continuada aos docentes que atuam com atividades profissionalizantes de jovens e adultos com DI.
Bloco 2 (composto por duas perguntas)	Identificar se existem, nas escolas, projetos ou programas à Inclusão Laboral das pessoas com DI.
Bloco 3 (composto por sete perguntas)	Entender se as escolas desenvolvem oficinas protegidas ou terapêuticas, as atividades realizadas nessas oficinas e as perspectivas dos professores sobre esse método de ensino.
Bloco 4 (composto por cinco perguntas)	Identificar o perfil de alunos que a escola considera apto ao mercado de trabalho e a quantidade de educandos aptos a Inclusão Laboral matriculados na instituição.
Bloco 5 (composto por duas perguntas)	Identificar se as empresas buscam por um perfil de candidato em específico.
Bloco 6 (composto por duas perguntas)	Compreender os procedimentos adotados pela instituição para a Inclusão Laboral dos discentes aptos ou inaptos ao mercado de trabalho.
Bloco 7 (composto por quatro perguntas)	Compreender se a escola acompanha os estudantes empregados e as ações formativas ofertadas a esses trabalhadores.

QUADRO 9 - Composição dos Blocos do Roteiro 4 - Entrevista Semi-estruturada com Docentes das escolas (conclusão)

BLOCO	OBJETIVO DAS PERGUNTAS DO BLOCO
Bloco 8 (composto por três perguntas)	Explanar a relação família-escola-emprego, entendendo como as famílias se posicionam diante da Inclusão Laboral dos jovens e adultos com DI e as ações da escola em torno da compreensão da família sobre a inserção do dependente no mercado de trabalho.
Bloco 9 (composto por duas perguntas)	Compreender se os estudantes relatam aos docentes suas experiências no ambiente laboral e os apontamentos trazidos por eles acerca do emprego.
Bloco 10 (composto por três perguntas)	Identificar as perspectivas do entrevistado acerca da inserção laboral dos jovens e adultos com DI e o interesse dos alunos em trabalhar formalmente.
Bloco 11 (composto por uma pergunta)	Aberto aos acréscimos do participante com relação à temática da pesquisa.

FONTE: A autora (2022)

Desse modo, o Roteiro 4 - Entrevista Semiestruturada com Docentes das escolas, possibilitou, a partir da perspectiva das participantes, identificar as atividades de formação continuada desenvolvidas nesse espaço educacional, a oferta de projetos ou programas profissionalizantes, o processo de encaminhamento dos alunos ao mercado de trabalho, as características dos alunos considerados aptos ao mercado de trabalho, o perfil de candidatos solicitados pelos empregadores, os tipos de empresas que procuram por funcionários com deficiência na escola e as vagas ofertadas, posicionamento das famílias acerca da empregabilidade do familiar com DI, interesses dos alunos, os pontos positivos e negativos apontados pelos estudantes empregados, perspectivas do docente acerca da inserção laboral das pessoas com DI, o desenvolvimento de oficinas, as limitações e possibilidades da inclusão das PcD no mercado de trabalho na visão das professoras.

O Roteiro 5 - Entrevista Semiestruturada com Alunos (Apêndice 3), composto por cinco blocos, totalizando 16 perguntas abertas e fechadas, teve como finalidade dar voz às pessoas com DI. O quadro 10 traz a composição de cada bloco e seus respectivos objetivos.

QUADRO 10 – Composição dos Blocos do Roteiro 5 - Entrevista Semiestruturada com Alunos

BLOCO	OBJETIVOS
Bloco1 (composto por uma pergunta)	Investigar a composição familiar do estudante.
Bloco 2 (composto por duas perguntas)	Identificar as percepções do aluno acerca da escola e o tempo em que está matriculado na respectiva instituição de ensino.
Bloco 3 (composto por três perguntas)	Averiguar se o aluno participa das oficinas e as atividades que realiza
Bloco 4 (composto por quatro perguntas)	Averiguar a percepção de aluno, que está inserido no mercado de trabalho, sobre seu emprego, as atividades que realiza, suas motivações para trabalhar, a relação com os colegas de trabalho e o posicionamento de sua família acerca de sua Inclusão Laboral.
Bloco 5 (composto por três perguntas)	Entender se aluno, que não está inserido no mercado de trabalho, deseja ter um emprego, suas motivações para trabalhar e o posicionamento de sua família acerca de sua Inclusão Laboral.

FONTE: A autora (2022)

As perguntas do Roteiro 5 - Entrevista Semiestruturada com Alunos, visou dar voz as pessoas com DI. Por meio desse instrumento foi possível coletar dados pessoais, averiguar a configuração familiar, perspectivas relacionadas à escola e atividades desenvolvidas nesse ambiente; experiências profissionais, cargos ocupados e tarefas realizadas pelos participantes que trabalham formalmente, relação com os colegas de trabalho, motivação para buscar emprego, apoio dos familiares e expectativas em relação à inserção laboral.

5.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A presente pesquisa compõe o Projeto “Descobertas em Educação Especial”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Iasmin Zanchi Boueri, que se encontra em processo de validação no Comitê de ética. O projeto trabalha em duas frentes de estudos: pesquisas (práticas baseadas em evidências) e projeto de extensão (formação docente e práticas inclusivas).

A Secretaria de Educação Municipal autorizou a pesquisa e indicou a escola municipal de Educação Especial na qual o estudo foi desenvolvido. A instituição que compõe a Rede APAE aceitou participar voluntariamente da pesquisa, sendo que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pela diretora (Apêndice 4).

Os procedimentos de coleta de dados começaram somente após o preenchimento do TCLE (Apêndice 5), pelas docentes, pedagogas e representante da SME, e do TCLE (Apêndice 4), direcionado aos responsáveis legais dos estudantes.

5.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após a apresentação da pesquisa às diretoras e pedagogas das instituições educacionais, e os demais procedimentos citados anteriormente, a coleta de dados foi iniciada.

A APAE foi o primeiro local de coleta. No momento da visita a gestora pedagógica agendou as entrevistas semiestruturadas para o dia de permanência das professoras participantes e enviou os termos de consentimento aos responsáveis pelos alunos (A1, A2, A3, A4, A5 E A6) que seriam entrevistados. No primeiro dia de coleta na APAE, as duas professoras (P1 e P4), indicadas pela pedagoga, estavam com uma grande demanda de atividades e solicitaram à pesquisadora que a entrevista fosse realizada em outro momento de forma remota. P1 respondeu as questões no mesmo dia, em formato de áudio, via aplicativo de mensagens e P2 na semana seguinte. No segundo dia de coleta na APAE, foi possível entrevistar P2 e A1. No terceiro dia, foram entrevistados P3, P4, A2 e A3. No quarto dia, a pesquisadora entrevistou os outros alunos

(A4, A5 e A6). Todas as entrevistas, que tiveram duração de 20 a 40 minutos, foram gravadas em formato de áudio e posteriormente transcritas na íntegra. A pedagoga da APAE preencheu o Roteiro 1 - Caracterização da instituição educacional (Apêndice 2), e respondeu às perguntas via aplicativo de mensagens, pois estava com muitas atribuições devido aos eventos que estavam acontecendo, na escola, nas semanas da coleta.

Na Escola Municipal Educação Especial, a diretora e a pedagoga preferiram que as docentes participantes respondessem as questões em formato de áudio, via aplicativo de mensagens. Desta forma, os roteiros foram entregues impressos às docentes para que gravassem o áudio, e respondessem as demais questões de maneira dialogada com a pesquisadora por meio do aplicativo de mensagens. Entretanto, mesmo após inúmeros contatos e extensão do prazo, a pesquisadora obteve o retorno apenas de uma professora e da pedagoga.

Os termos de consentimento foram enviados aos estudantes (A7, A8, A9, A10, A11 e A12) com quatro dias de antecedência, e todos retornaram os documentos assinados na semana seguinte, sendo entrevistados no mesmo dia. As entrevistas, que foram gravadas em formato de áudio e posteriormente transcritas na íntegra, duraram cerca de 10 a 20 minutos.

A entrevista da representante da Secretaria Municipal de Educação, durou aproximadamente 30 minutos e ocorreu por meio de uma plataforma de serviço de comunicação por vídeo, sendo gravada em formato de áudio e transcrita na íntegra.

5.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DADOS

Os dados qualitativos e quantitativos coletados, com a utilização dos instrumentos apresentados anteriormente, foram analisados conforme a técnica exposta por Bardin (1997). Optou-se por adotar essas duas abordagens (quantitativa e qualitativa) visando favorecer a compreensão de características generalizáveis (estatísticas) e as situações individuais, envolvendo a profissionalização e a empregabilidade das PcD.

Para análise de conteúdos foram seguidas três fases recomendadas por Bardin (1997). Na primeira fase, denominada pré-análise, foram realizadas as seguintes etapas: a) leitura flutuante dos documentos e das transcrições das entrevistas; b) seleção dos documentos que serão analisados, seguindo as seguintes regras: exaustividade (esgotar o assunto em sua totalidade), representatividade (devem conter informações que representem o universo a ser pesquisado), homogeneidade (os dados precisam referir-se ao mesmo tema e terem sido coletados por meio da mesma técnica), pertinência (necessitam ser adequados aos objetivos da

pesquisa), formulação de hipóteses e objetivos; c) elaboração de indicadores (a incidência de temas/assuntos transforma-se em índices); d) preparação do material (organização).

Na segunda fase, aconteceu a exploração do material, relacionada ao tratamento dos resultados brutos, permitindo definir categorias de análise (desmembramento dos dados e posteriormente agrupamento). Por fim, na terceira fase, chamada de tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação, ocorreu a análise dos dados de forma crítica e reflexiva, estabelecendo ligações com proposições já aceitas como fidedignas (referenciais teóricos), e em seguida, foi desenvolvida a escrita da análise dos dados (BARDIN, 1997).

6. RESULTADOS

Para facilitar a apresentação dos dados obtido nas entrevistas e pareá-los com os objetivos traçados nessa pesquisa, optou-se por dividi-los em oito eixos de analíticos, a saber: o primeiro apresenta a formação docente inicial e continuada para atuar na profissionalização de jovens e adultos com DI; o segundo aborda a incidência de projetos e programas relacionados à Inclusão Laboral, e as atividades desenvolvidos nas escolas visando empregabilidade dos estudantes; o terceiro mostra, na perspectiva das professoras, o perfil de aluno considerado apto ao mercado de trabalho e o perfil de candidato solicitado pelas empresas; o quarto traz os procedimentos adotados pelas escolas para a Inclusão Laboral dos discentes e o acompanhamento dos educandos que já estão inseridos no mercado de trabalho; o quinto apresenta as perspectivas dos docentes acerca das possibilidades e limitações da Inclusão Laboral dos alunos, evidenciando o posicionamento das famílias com relação à empregabilidade do familiar com DI; o sexto traz o interesse dos estudantes em trabalhar formalmente de acordo com as pedagogas e docentes; o sétimo dá voz aos jovens e adultos com DI, trazendo suas percepções acerca da escola e do trabalho; o oitavo e explana as perspectivas da representante da SME acerca da profissionalização e Inclusão Laboral de jovens e adultos com deficiência.

6.1 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA PARA ATUAR NA PROFISSIONALIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

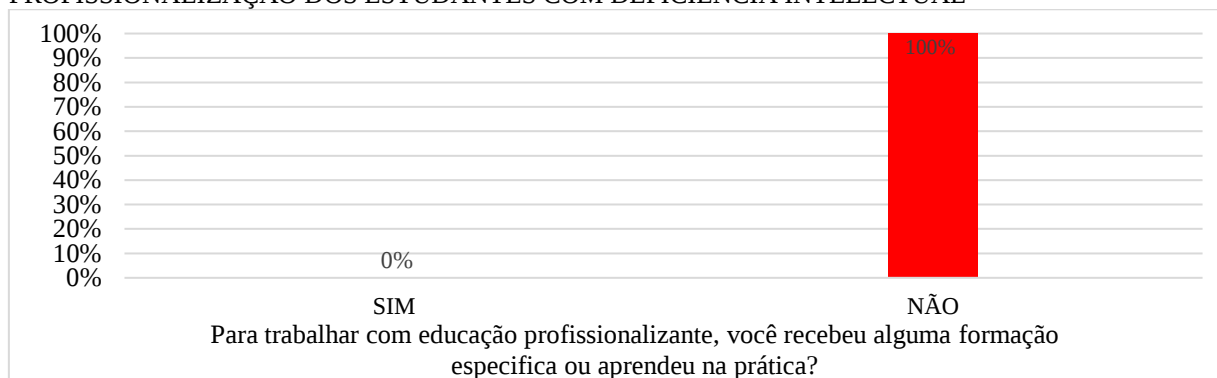
Este eixo de resultados está ligado à tentativa de identificar a formação inicial dos docentes que realizam atividade voltadas ao desenvolvimento das habilidades laborais de

jovens e adultos com DI e se esses profissionais recebem formação continuada para atuar nesse processo formativo.

Vale lembrar que seis professoras participam do estudo, destas, cinco trabalham na APAE (P1, P2, P3, P4 e P5) e apenas uma (P6) na Escola Municipal. Com relação à formação docente inicial, cinco delas são formadas em pedagogia (P1, P2, P3, P5 e P6) e uma delas é graduada em Artes e Letras (P4). Também foram entrevistadas duas pedagogas, uma de cada escola: a G1 trabalha na APAE e a G2 na Escola Municipal. Todas as participantes possuem especialização em Educação Especial.

O gráfico da Figura 3 apresenta se estas profissionais da educação (pedagogas e professoras) receberam formação inicial específica para atuarem na profissionalização dos estudantes. O eixo da ordenada apresenta o percentual de respostas e o eixo da abscissa, as perguntas realizadas, em azul são expressas as respostas afirmativas e em vermelho as respostas negativas.

FIGURA 3 - FORMAÇÃO INICIAL DAS PEDAGOGAS E DOCENTES PARA ATUAR NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



FONTE: A autora (2022)

Os dados do gráfico evidenciam que 100% das entrevistadas afirmam não receber uma formação específica para atuarem em atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades laborais dos educandos.

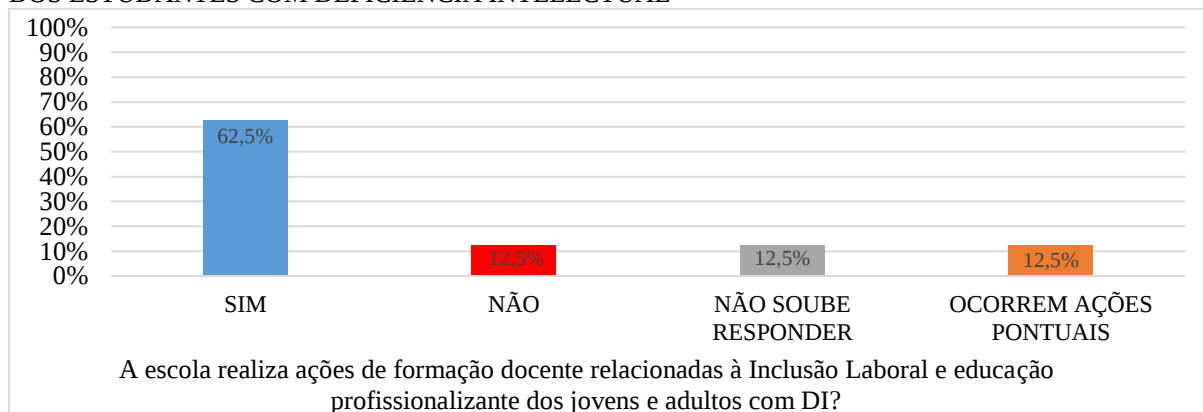
As professoras que trabalham na APAE, informam que as “Unidades Básicas de Produção”, oficinas que utilizam como atividade profissionalizante (explenadas no Item 7.2), são estabelecidas na grade curricular, funcionando como uma disciplina e por esse motivo não recebem formação prévia e acabam aprendendo na prática e na troca de experiências com as colegas: *Eu não recebi nenhuma formação específica pra trabalhar com educação profissionalizante, (...) É a matriz curricular que nós recebemos e trabalhamos de acordo com ela, e fui aprendendo na prática também e na troca de experiências entre os colegas de trabalho*

mesmo (P1); *Na verdade, no nosso currículo da escola vem a demanda para trabalhar oficinas e as outras disciplinas* (P2); *“Não, a gente aprende na prática com os colegas e orientações, né?”* (P3); *“Curso não, é na prática mesmo, a gente pesquisa, né? as atividades pra dar pra eles* (P4); *“Pra gente trabalhar com os alunos da EJA nas oficinas, nós somos orientadas de como faria na escola mesmo e a prática que foi nos ensinando a trabalhar”* (P5). Já G1, explica que além da prática, faz pesquisas sobre o assunto: *“aprendi na prática e com pesquisas”* (G1)

Na Escola Municipal, a P6 explica que aprendeu na prática e também com as especificidades dos estudantes: *“aprendi na prática e conforme a condição do aluno”* (P6), e a G2 diz: *“Na verdade eu não tive nenhuma formação específica pra trabalhar com essa questão da Inclusão Laboral, é na prática mesmo”* (G2).

O gráfico da Figura 4, explicita a incidência de formação continuada para atuarem na profissionalização dos estudantes. O eixo da ordenada apresenta o percentual de respostas e o eixo da abscissa, as perguntas realizadas, em azul são expressas as respostas afirmativas, em vermelho as negativas, em cinza as respostas dos participantes que não souberam responder e em laranja as ocorrências eventuais.

FIGURA 4 - FORMAÇÃO CONTINUADA DAS DOCENTES PARA ATUAR NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



FONTE: A autora (2022)

Os dados do gráfico demonstram que 62,5% das entrevistadas relataram receber cursos de formação continuada relacionadas a sua área de atuação, 12,5% diz que a escola não desenvolve este tipo de ação. Cabe destacar que 12,5 % não soube responder precisamente à questão e 12,5% diz que acontecem situações formativas pontuais.

Na APAE, a P4 diz que não são desenvolvidas formações relacionadas à empregabilidade dos estudantes: *“Pros professores nesse sentido não. Nessa área não”* (P4). Vale lembrar que essa docente começou a trabalhar com a EJA a menos de um ano o que pode influenciar sua resposta. As demais docentes explica que as atividades formativas são

desenvolvidas pela FENAPAEs por meio de *lives*, pela SEED/PR que oferta cursos às docentes concursadas e pela direção e coordenação da escola que repassam informações obtidas nas formações que frequentam (lógica do professor replicador): “*Sim, são ofertados*” (G1); “*A escola está realizando né, começando na verdade isso*” (P1); “*Sim, nós temos a formação de professores né?*” (P2); “*Nós temos a questão do estudo e planejamento, que é pela própria SEED, que é passado pra nós, que daí aborda vários pontos que vem direcionado para a nossa área da educação*” (P5).

A gente recebe capacitações, cursos promovidos pelo estado ou promovida pela Federação da APAE que sempre tem lives, tudo sobre essa capacitação. E a gente procura também cursos fora que fala sobre a deficiência intelectual e as possibilidades que eles têm de estar inserido no mercado de trabalho. Também existe as trocas de ideia, a coordenação, direção, sempre reúne a gente pra estar colocando aquilo que eles aprenderam fora, em cursos que eles participaram também. É bastante assim interativa (P3).

A P3 explica que busca por cursos que falam sobre DI e suas possibilidades de Inclusão Laboral em outros meios de formação docente.

Na Escola Municipal, a P6 não soube responder à questão. Já a G2 esclarece que ocorrem situações pontuais de treinamento de professores, conforme a demanda: “*existem algumas ações pontuais, mas é conforme a demanda. Se a gente tem que incluir alguém* (aluno no mercado de trabalho), *a gente prepara o professor nesse sentido*” (G2).

Diante dos dados desse eixo analítico, percebe-se que as profissionais da educação que atuam no desenvolvimento de atividades formativas relacionadas à Inclusão Laboral dos estudantes não possuem formação prévia para atuar nesse processo e que os curso de formação continuada é ofertado com maior regularidade às professoras da APAE, dado que, na Escola Municipal, acontece somente quando há possibilidade de encaminhar um aluno ao mercado de trabalho.

6.2 PROJETOS DE INCLUSÃO LABORAL E MÉTODOS DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE ADOTADOS NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Este eixo de resultados está relacionado à tentativa de identificar a existência de projetos relacionados à Inclusão Laboral dos jovens e adultos com DI e quais métodos de ensino-aprendizagem são utilizados para o desenvolvimento de habilidades laborais desses estudantes.

A APAE está esboçando um projeto piloto relacionado à empregabilidade dos estudantes que envolverá, inclusive os familiares destes educandos. “*(...) daí surgiu esse*

projeto aí a gente vai tá trabalhando com familiares, que a (nome da P5 que vai atuar no projeto piloto) vai tá trabalhando, né?” (P2).

A docente que vai desenvolver essa oficina de mercado de trabalho, afirma que trabalhará questões relacionadas a pontualidade, etiqueta, capacidade de seguir regras, dentre outras habilidades.

Nessa oficina que tá surgindo agora, a gente vai preparar ele para esse mercado né, para eles estarem aptos né, como fazer o que não fazer, o que eles vão ter que apresentar lá, e o outro lado para ver se lá eles vão gostar desse trabalho dele, para ver se vai ser aceito no mercado de trabalho, também conta muito isso. Então com esse projeto nosso aí a gente vai estar desenvolvendo com eles todas essas habilidades. Como eu falei antes, o comportamento, do horário, até mesmo como fazer suas refeições, então entra toda uma parte de etiqueta também, pra gente poder desenvolver neles todas essas questões né (P5).

Na Escola Municipal, não existem projetos específicos voltados à Inclusão Laboral, como demonstra a fala da participante G2: *“eu não tenho conhecimento de projetos ou programas de apoio à empregabilidade pra essas pessoas com DI” (G1).*

Como metodologia de ensino-aprendizagem relacionada às habilidades laborais, ambas as instituições adotam as oficinas pedagógicas.

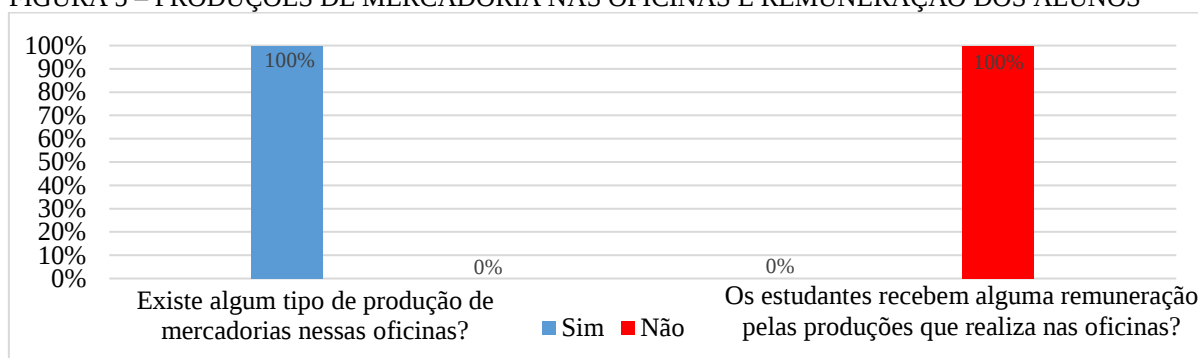
6.2.1 Oficinas pedagógicas

Na APAE, os docentes realizam, uma vez por semana, oficinas distintas denominadas de “Unidades Ocupacionais de Produção”, nas quais são promovidas atividades de estamparia, tapeçaria, cartonagem, pintura de pano de prato, decoupage, papietragem, pintura em caixas de MDF, a montagem de bijuterias e outros artesanatos, conforme evidenciam as falas das professoras: *“A nossa escola ela oferta para os estudantes as unidades ocupacionais de produção né? que são oficinas de artesanato, são diversos tipos de artesanato né? temos cartonagem, temos também confecção de tapetes, bijuterias” (P1); “Cada professor trabalha uma oficina dentro da sala de aula, que é a unidade ocupacional de produção e terapêutica e agora uma professora com esse projeto que é para fora da sala de aula” (P2); “Eu trabalho com a oficina de pintura de caixa com os alunos (...) Além da oficina toda a parte acadêmica também, a leitura a escrita; dentro da própria oficina a gente ensina também o português, a matemática (...) Então é sempre entrelaçado” (P3); “Na instituição é ofertado as oficinas né? que é de artesanato, cartonagem, daí a gente tem a estamparia né? que são ofertados para os alunos da EJA” (P5).*

A Escola Municipal Educação Especial desenvolve oficinas de artes e de horta duas vezes por semana, totalizando 8 horas semanais: “*sim, duas vezes na semana as oficinas de horta e artesanato, cestaria, artesanato em lata e pintura*” (P6).

Percebe-se que, apesar de mantidas por órgão distintos, as intuições desenvolvem atividades similares envolvendo diversos tipos de artesanatos. O gráfico da Figura 5, mostra se os estudantes produzem mercadorias nessas oficinas e o destino desses produtos. O eixo da ordenada refere-se ao percentual de respostas e o eixo da abscissa as perguntas realizadas, em azul são expressas as respostas afirmativas e em vermelho as respostas negativas.

FIGURA 5 – PRODUÇÕES DE MERCADORIA NAS OFICINAS E REMUNERAÇÃO DOS ALUNOS



FONTE: A autora (2022)

Os dados mostram que 100% das professoras entrevistadas afirmam que os alunos produzem diversos artesanatos nas oficinas, mas que não são remunerados por suas produções.

Na APAE, os produtos são utilizados pelos estudantes para presentear os colegas em datas especiais ou são vendidos em reuniões e eventos que acontecem na escola. O valor arrecadado com as vendas é revertido para a compra de insumos utilizados nas “Unidades Ocupacionais de Produção”.

As nossas oficinas ela não tem o caráter lucrativo, não visa lucros, mas desenvolver as habilidades manuais dos alunos né? então aprimorar as técnicas de artesanato, mas como eles produzem diversos materiais durante o ano, quando nós temos reunião de pais alguma coisa assim parecida né? dentro da escola, nós fazemos uma demonstração dos produtos, se alguma família tiver interesse em comprar né? alguém que esteja participando da reunião, a gente também faz a venda produtos (...) o lucro é destinado à própria oficina né? para compra de materiais, porque a escola que compra né? tudo material que é necessário para fazer a oficina. Então, como a nossa oficina não tem caráter lucrativo, os estudantes não recebem remuneração (P1).

Então, sempre aqui da estamparia ele é vendido a um preço simbólico pra ajudar a comprar outros materiais, nas oficinas de tecelagem também vai para a compra de material porque acaba usando bastante material, com baixo custo só para comprar outro material, outros são entregues aqui na escola mesmo, para os que estão de aniversário, pela própria produção deles, presenteiam o amigo. É assim. Não, por causa que fica dentro do currículo, então assim, eles não têm essa remuneração (P2).

A gente reverte em lucros pra comprar do material (...) Aí a gente faz e daí vende quando tem reunião de pais ou eventos na escola, e reverte o dinheiro pra compra dos materiais. Não, não recebe, porque daí é tudo revertido em prol da instituição e da compra de materiais pra isso (P3).

São os artesanatos que trabalhamos que o destino é, fica pra escola mesmo que daí é feito o bazar quando tem reunião com os pais né. Os alunos não recebem nenhuma remuneração, porque tá dentro ali da oficina ocupacional pra eles aprenderem, pro próprio desenvolvimento, pra coordenação motora, atenção percepção (P5).

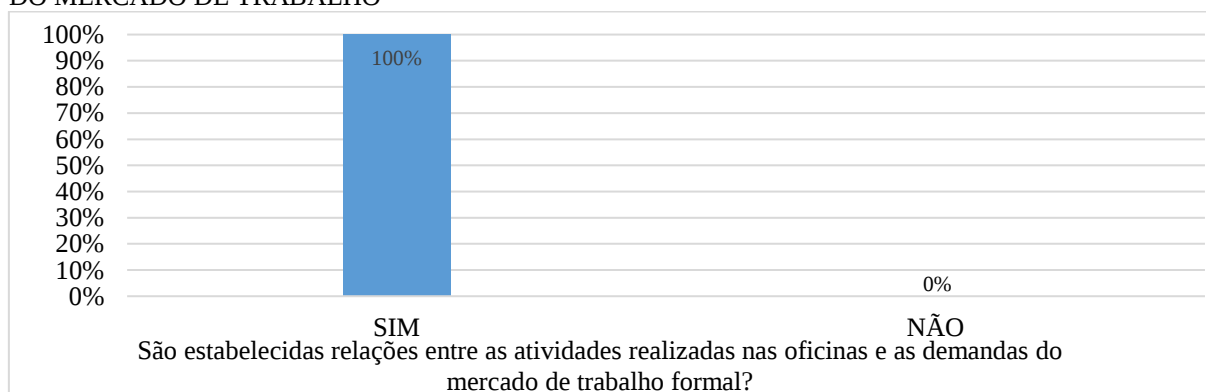
A fala das professoras da APAE, explicita que o motivo pelo qual os estudantes não são remunerados é o fato das oficinas serem pedagógicas, sem fins lucrativos. Portanto, o objetivo é promover o desenvolvimento dos estudantes e não gerar renda para eles.

Na Escola Municipal Educação Especial, as verduras e hortaliças são doadas aos alunos e os artesanatos são vendidos para os funcionários e o dinheiro arrecadado é utilizado para proporcionar passeios aos estudantes: *“na horta, os alunos levam as verduras e no artesanato vende pra funcionário. Daí é proporcionado um passeio com a arrecadação para praia, bosque” (P6).*

Percebe-se que em ambas as escolas, o destino dos valores arrecadados com a venda das produções dos educandos é decidido pela gestão escolar.

O gráfico da Figura 6 refere-se ao estabelecimento de relações entre as atividades desenvolvidas nas oficinas e as demandas do mercado de trabalho. O eixo da ordenada apresenta a incidência das respostas em percentual e o eixo da abscissa as respostas afirmativas e negativas.

FIGURA 6 - INCIDÊNCIA DE RELAÇÃO ENTRE AS ATIVIDADES DAS OFICINAS E AS DEMANDAS DO MERCADO DE TRABALHO



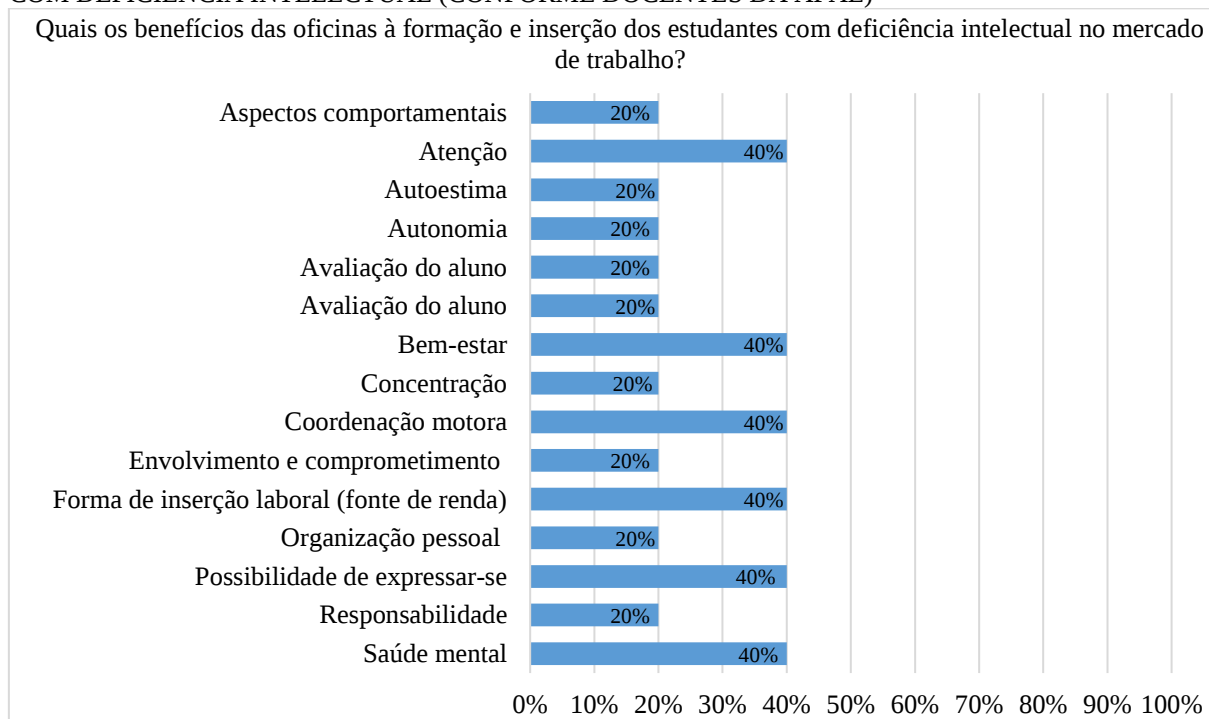
FONTE: A autora (2022)

Todas as professoras entrevistadas afirmam que é estabelecido esse tipo de relação durante as oficinas, pois os estudantes aprendem as técnicas relacionadas ao artesanato, a

organização, a atenção, a responsabilidade, o cuidado com os materiais, a execução das tarefas com qualidade, capacidade de seguir regras e entendimento sobre valores e lucros: “Nas oficinas nós trabalhamos também, além de desenvolver as habilidades, eles aprenderem as técnicas né? nós trabalhamos também com organização né? da sala, do espaço, a responsabilidade de tá cuidando dos materiais, organizando tudo, fazendo um trabalho de qualidade (P1); Sim. Aí a gente trabalha até a questão assim de valores, de lucro, o que eles vão ter lá no mercado de trabalho é tipo o que eles vão ganhar, o benefício que vai ser pra eles, tudo isso aí a gente coloca (P3); Sim, a gente sempre orienta, as regras que existem aqui na escola, existem fora da escola também (P4); Eu acredito que sim porque a gente trabalha a parte toda estrutural do aluno ali, na parte da atenção (...). Então isso ajuda né pra demanda do mercado de trabalho (P5).

Quando questionadas acerca dos benefícios das atividades desenvolvidas nas oficinas para a formação e inserção dos estudantes com deficiência intelectual no mercado de trabalho, a professora da Escola Municipal preferiu não responder essa pergunta. Assim sendo, o gráfico da Figura 7, explicita as respostas apenas das docentes da APAE. Vale destacar que cada participante responde dois ou mais benefícios, dessa forma, apresenta-se no eixo da ordenada os aspectos descritos pelas entrevistadas e no eixo da abscissa a incidência das respostas em percentual.

FIGURA 7 - BENEFÍCIOS DAS OFICINAS À FORMAÇÃO E INSERÇÃO LABORAL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (CONFORME DOCENTES DA APAE)



FONTE: A autora (2022)

A partir do gráfico, é possível perceber que na perspectiva de 20% das docentes da APAE, as oficinas auxiliam no desenvolvimento de habilidades cognitivas, comportamentais e outras, tais como: autonomia, autoestima; responsabilidade; concentração, envolvimento comprometimento com tarefas, organização pessoal. Ao passo que 40% delas apontam que essas atividades proporcionam bem-estar aos educandos; ajudam na atenção e coordenação motora; além de permitir aos alunos expressar-se e funcionar como uma forma de inserção laboral.

Segundo a P1 e a P2, as oficinas possibilitam aos estudantes aprender a confeccionar artesanatos que podem ser vendidos fora da escola, gerando uma fonte de renda para eles: *“além de estar proporcionando a eles desenvolver muitas habilidades manuais, aprender fazer diversos artesanatos né? coisas que eles podem estar fazendo em casa até para revender, se quiserem né”* (P1); *“(…) alguns alunos acaba tendo um dinheirinho. Por exemplo o tear, tem aluno que vende para fora, faz sua produção e não deixa de tá no mercado de trabalho né? Porque além de tudo, ele é terapêutico e acaba ajudando, mesmo que há um baixo valor, contribuindo né?”* (P2).

A P3 afirma que estas atividades trabalham a integralidade dos sujeitos: *“São vários benefícios né? Que daí trabalha toda a organização pessoal, comportamental além do cognitivo, atenção, concentração trabalha eles como um todo pra preparação pro mercado de trabalho”* (P3). Já a P5 explica que as atividades realizadas nas oficinas servem, inclusive para avaliar o aluno: *“Através da oficina a gente pode tirar assim, como que tá sendo o desempenho dele, a responsabilidade o compromisso com aquilo que ele tá fazendo, é se ele tá fazendo corretamente (...) a gente tira alguns pontos pra essa avaliação”* (P5).

Assim, do ponto de vista das docentes da APAE, a oficina se mostra central na educação dos jovens e adultos com DI, tanto para fomentar o desenvolvimento dos alunos, quanto para verificar se estão aptos a serem encaminhados para o mercado de trabalho.

6.3 PERFIL DO ALUNO CONSIDERADO APTO AO MERCADO DE TRABALHO NA VISÃO DA ESCOLA E O PERFIL DE CANDIDATOS SOLICITADOS PELAS EMPRESAS NA PERSPECTIVA DAS DOCENTES E PEDAGOGAS

Este eixo contempla o objetivo específico: Identificar o perfil de estudante que as escolas consideram aptos à Inclusão Laboral e perfil de candidato solicitado pelos empregadores.

Quando questionadas acerca das características que um estudante precisa ter para ser encaminhado ao mercado de trabalho, as docentes responderam que consideram aptos à Inclusão Laboral aqueles que demonstram interesse pelas atividades, boa oralidade, pontualidade, assiduidade, organização, comportamento adequado, compromisso com as tarefas e com a escola, independência, autonomia, entendimento do mercado de trabalho, vontade de trabalhar e que recebem o apoio da família, além de avaliarem aspectos cognitivos.

Essas respostas foram contabilizadas no gráfico da Figura 8 a seguir. Assim, o eixo da ordenada demonstra as habilidades ou característica apontadas pelas professoras e pedagogas entrevistadas e o eixo da abscissa a incidência das respostas em percentual.

FIGURA 8 - HABILIDADES OU CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS CONSIDERADOS PELA INSTITUIÇÃO COMO APTOS À INCLUSÃO LABORAL



FONTE: A autora (2022)

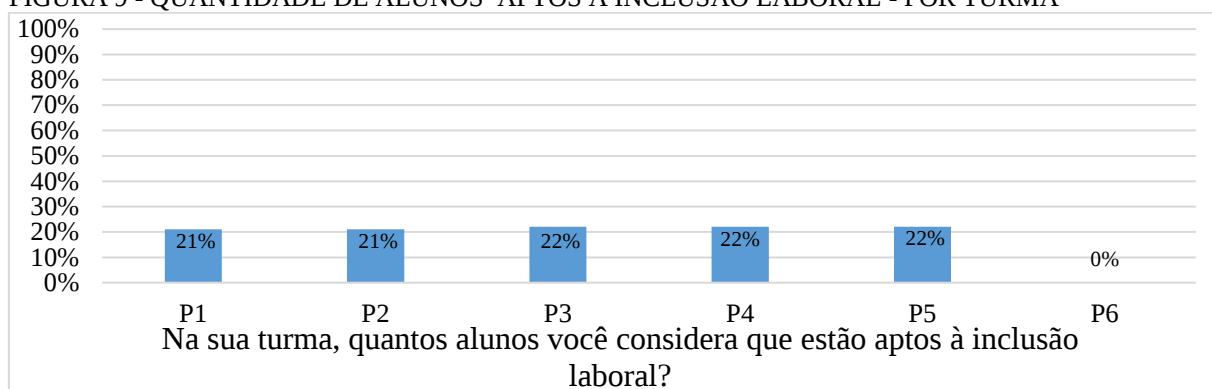
Os dados mostram que as características que mais aparecem nas respostas são responsabilidade, com 63% e capacidade de seguir regras, com 50 %, seguidas da autonomia, pontualidade, vontade de trabalhar e apoio da família, com um percentual de 38% das respostas, ao passo que a boa oralidade, orientação espacial, organização, interesse e participação nas atividades (acadêmicas e oficinas), entendimento do mercado de trabalho, comportamento

adequado, capacidade de realizar tarefas e assiduidade, foram apontadas por 25% das entrevistadas. Ao passo que apenas 13% aponta que o aluno apto precisa saber ler e escrever.

É relevante lembrar que a Escola Municipal possui apenas dois alunos que têm esse domínio e na APAE, existem cinco educandos nesse perfil. Juntas, as duas escolas contabilizam 141 jovens e adultos matriculados na EJA, destes apenas sete são alfabetizados, o que equivale a 5% do total de estudantes.

O gráfico da Figura 9 apresenta a quantidade de alunos, por turma, que as professoras consideram aptos à Inclusão Laboral. O eixo da ordenada apresenta o número, em percentual, de estudantes aptos ao mercado de trabalho e o eixo da abscissa os participantes entrevistados.

FIGURA 9 - QUANTIDADE DE ALUNOS APTOS À INCLUSÃO LABORAL - POR TURMA



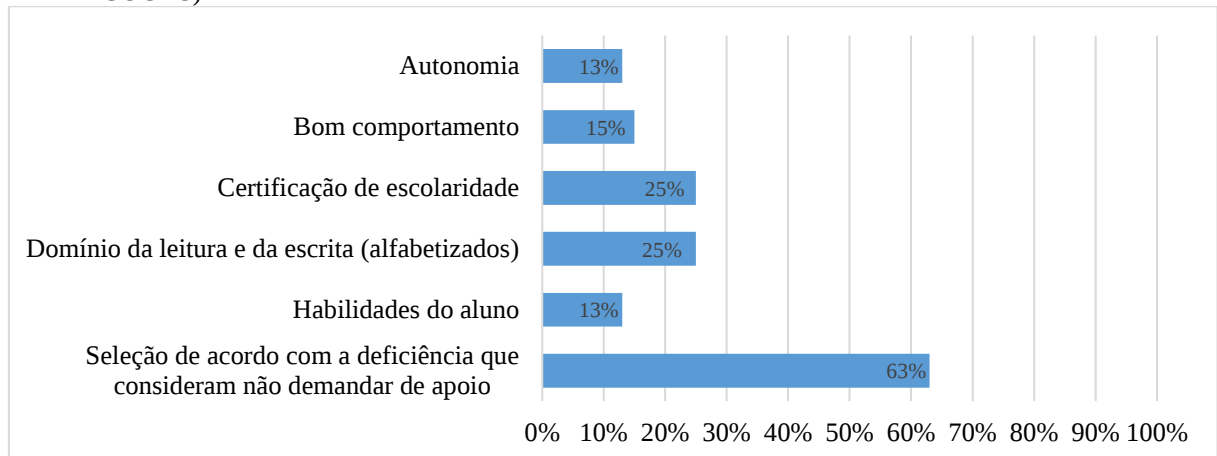
FONTE: A autora (2022)

Os dados evidenciam que as docentes que trabalham na APAE consideram ter entre 21% e 22% de alunos preparados para o mercado de trabalho, o que totaliza aproximadamente 15 estudantes. Vale destacar que a P1 e a P2 possuem duas turmas, sendo que P1 tem 19 discentes no total e P2 tem 24 (12 de manhã e 12 à tarde); as demais professoras atendem uma única turma de 9 alunos.

P6, que trabalha na Escola Municipal Educação Especial, afirma não ter alunos preparados para a Inclusão Laboral: “*Tem que ser responsável e ter bom comportamento e no momento não vejo nenhum assim*” (P6).

O gráfico da Figura 9, exibe o perfil do candidato que, de acordo com as professoras e pedagogas, as empresas tendem a solicitar às instituições educacionais. O eixo da ordenada expressa as habilidades ou característica apontadas pelas professoras entrevistadas e o eixo da abscissa a incidência das respostas em percentual. Cabe destacar que duas participantes não souberam responder essa questão e as demais apontam mais de uma característica.

FIGURA 10 - PERFIL DE CANDIDATOS SOLICITADOS PELAS EMPRESAS (SEGUNDO AS DOCENTES E PEDAGOGAS)



FONTE: A autora (2022)

Na perspectiva de 63% das entrevistadas, as empresas tendem a procurar por alunos com deficiências que não comprometam seu o desempenho e que não demandem de apoio no posto de trabalho, 25% das participantes apontam a busca por estudantes com certificado de escolaridade e domínio da leitura e da escrita, 10% delas, acrescentam a autonomia, o comportamento e outras habilidade do estudante.

Eles querem, mesmo dentro da escola especializada que é a APAE, tem empresas que eles não têm essa informação e formação, eles chegam aqui solicitando o aluno que tem o Ensino Médio ou que está indo para o Ensino Médio. Não temos né? que a gente tendo ao quinto ano, do primeiro ao quinto ano, que é o EJA né? Então, assim, complicado. Complicado essa questão aí da empresa, eles querem a deficiência mais leve possível (P2).

Assim eu vejo assim que a maioria das empresas preferem que tenha um certificado, uma certa formação. E aqui a gente não certifica. Mas tem empresas que preferem, outras não. Eles vêm e procuram o tipo do aluno, a habilidade que ele tem, o que ele tem condição de fazer e contrata, não tem muita exigência. Mas tem os que exige que saiba ler e escrever bem e que tem um certificado, tipo dum terceiro ano do ensino fundamental, quarto ano, eles exigem, agora tem empresas que só exige que tenha leitura e escrita (P3).

Eu acredito sempre que as empresas, eles gostam de escolher né? quais são os tipos de alunos né? para trabalhar com eles. Então, a gente sabe que muitas das vezes esse perfil, para eles tentam ir mais um físico né? naqueles detalhes mínimo né? pra fazer a contratação (P5).

Porém, a fala de P3 revela que existem empregadores que não fazem exigências quanto ao nível de escolarização, buscando por candidatos com certas habilidades ou que saibam ler e escrever.

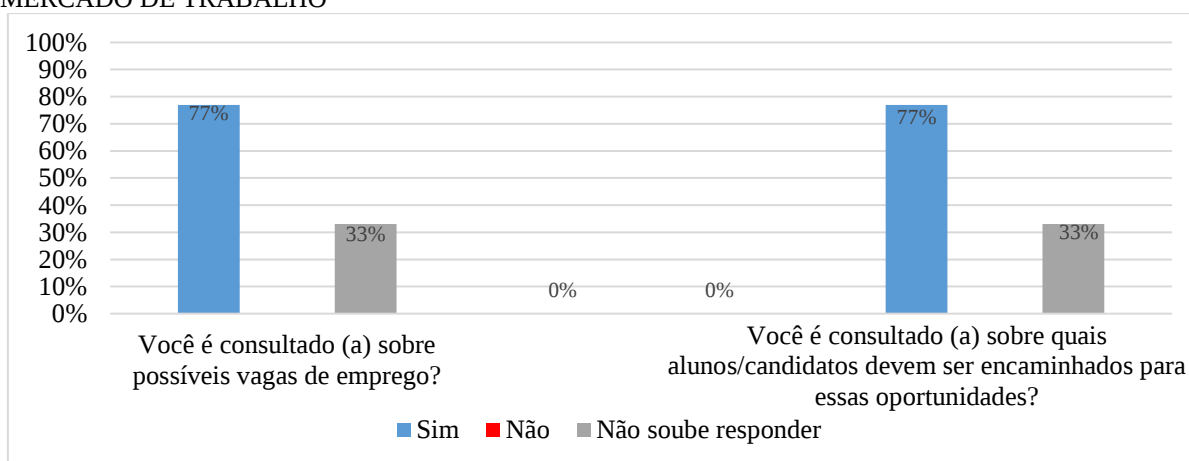
Segundo as participantes G1 e G2, as empresas que tendem a procurar por estudantes nas instituições educacionais são supermercados. As vagas mais ofertadas aos estudantes são de auxiliar de limpeza e repositor (organizar gôndolas).

6.4 PROCEDIMENTO DE INCLUSÃO LABORAL E ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES EMPREGADOS

Este eixo apresenta os resultados que estão diretamente ligados ao objetivo: Entender como essas instituições educacionais realizam o processo de Inclusão Laboral dos jovens e adultos com DI e se existe o acompanhamento do estudante que já está inserido no mercado de trabalho.

Para entender melhor esse processo de inserção no mercado de trabalho, foi perguntado às professoras se elas costumam ser informadas sobre as oportunidades de inclusão dos alunos no mercado de trabalho e são consultadas acerca de qual estudante pode ser indicado à vaga de emprego. Esses dados são sistematizados no gráfico da Figura 11, sendo que o eixo da ordenada apresenta o percentual de respostas e o eixo da abscissa as perguntas realizadas, sendo que em azul são expressas as respostas afirmativas, em vermelho as respostas negativas e em cinza que o participante não soube responder.

FIGURA 11 - CONSULTA AOS PROFESSORES ACERCA DO ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS AO MERCADO DE TRABALHO



FONTE: A autora (2022)

O percentual de 33% que não soube responder é composto pelas participantes P3, que atua a cerca de um ano com os alunos da EJA, por isso ela está pouco familiarizada com os procedimentos de Inclusão Laboral; e P6, que afirmou não ter alunos aptos a serem encaminhados ao mercado de trabalho.

As docentes da APAE explicitam a parceria que ocorre entre o corpo docente e a assistência social, além da participação da equipe multidisciplinar e dos familiares do aluno no processo de inclusão laboral: *“Sempre quando tem alguma vaga disponível a assistência social fala com os professores né? para a gente conversar, ou a equipe multi ali mesmo, para ver qual candidato a gente tá encaminhando para aquela vaga né? qual que se encaixa na vaga ofertada né”* (P1); *“Sim, quando chega a vaga ali na direção, ali na assistência social, eles já perguntam: Tem essa vaga, que que vocês acham? Quem que vocês indicam? Aí você já, já pensa naquele aluno, né? Tal aluno, daí acontece até de fazer uma entrevista, às vezes, né?”* (P2); *“Repassam, daí eles fazem reunião, fala pra gente tem tantas vagas em tal lugar e o que que vocês achariam de a gente escolher alguns alunos?”* (P3); *“A gente tá aqui, na realidade, trabalhando em cima ainda do mercado de trabalho, a gente com a assistente social, então assim a gente trabalha em conjunto. Sempre a gente é informado sim, somos todos consultados (...) é parceria né? que a gente tem com a assistente social”* (P5).

Além do mais, as docentes também procuram a assistência social para informar que possuem discentes aptos à Inclusão Laboral:

O professores mesmo, no dia a dia a gente identifica né? se aquele aluno demonstra interesse, se ele é um aluno que tem uma boa oralidade, uma organização né, geralmente são esses requisitos assim que a gente vai percebendo no dia a dia, se ele tem condições né? é pontual, ele tem responsabilidade com suas coisas, então a gente já vai vendo ali no dia a dia, vai conhecendo ele vai vendo, e passa para a assistência social né? pra eles tá buscando vagas, primeiro conversando com a família para ver se tem interesse (P1).

No primeiro momento a gente já entra em contato com a assistência social, né. Por exemplo, eu tenho uma aluna ali que ela já está apta ao mercado de trabalho já faz muito tempo. É uma aluna que ela é maravilhosa, ela tem todos os requisitos; ela é responsável, comunicativa, tem empatia, resiliência, ela é muito boa. (...) a gente tem essa noção sim de passar pra assistente social. Já conversa e fala fulano de tal tá pronto pro trabalho(...) Muito mais os professores procuram a assistência social pra informar (P2).

Conforme as entrevistadas, na APAE, o procedimento de inclusão é realizado pela assistente social, que, diante da oportunidade de inclusão de um estudante, primeiramente, chama os pais ou responsáveis legais pelo aluno para verificar se eles aprovam o encaminhamento do familiar à vaga de emprego. Caso seja preciso, um profissional da instituição acompanha o educando durante a entrevista com o empregador:

Daí toda a equipe tanto o professor quanto toda a equipe vai analisar qual aluno que se encaixa nessa vaga. Daí é chamado os familiares, é comunicado familiar. Daí é feito uma reunião com toda a equipe da escola, com esse familiar de orientação (...) Mas assim, é feito toda uma preparação, tanto com o aluno quanto com a família

quanto com os profissionais. Na escolha, esse aluno é orientado também da importância dele estar no mercado de trabalho. Além do custo benefício ele enquanto pessoa estar inserido junto com os outros (...) Primeiro a assistência social procura essa vaga, né? nos mercados de trabalho, procura ou tem empresa que vem na assistência social. A assistência vai atrás, procura as vagas, os cursos pros alunos. Aí quando consegue o curso, a vaga pro aluno pra inclusão, tanto no mercado quanto pra cursos, vem e comunica direção e equipe pedagógica, que comunica o professor, daí faz a verificação de quais os alunos estão aptos. E depois dessa verificação daí é chamado os familiares né? daí a gente entra em contato com a empresa e também leva o aluno na entrevista e acompanha no trabalho até que eles consiga se manter (P3).

Na Escola Municipal, de acordo com a G2, o processo de inserção laboral envolve a SME e a escola, pois são as gestoras da SME que entram em contato informando sobre possíveis vagas de emprego, então a equipe pedagógica agenda uma visita à empresa que solicita por candidatos e intermedia todo o processo de entrevista, orientando o estudante e entrando em contato com a família:

Quando a (nome da gestora) ligou e passou o contato né? a gente agendou, fomos lá, conhecemos o espaço e ver o que, qual era a demanda, qual era o perfil que eles precisavam e a gente faz essa ponte. Vai lá vê o perfil, volta pra unidade, vê que aluno atenderia o perfil e daí entra em contato com a família, mas a resistência das famílias é bem grande (...) depois de visitar a empresa a gente passa de sala em sala perguntando pras professoras quem elas acham que pode atender aquele perfil (G2)

Quando indagadas sobre os procedimentos adotados quando o aluno é considerado inapto ao mercado de trabalho, as docentes, afirmam trabalhar as habilidades que precisam ser desenvolvidas para possibilitar a Inclusão Laboral deste discente: *“Daí começa a trabalhar em sala de aula e no individual”* (P2); *“A gente vai trabalhando com ele o comportamento, orientando ele, trabalhando o social dele também com passeios, saídas pra ele interagir com a comunidade e depois a gente vai trabalhando em sala também. É assim tipo uma preparação com ele pro mercado de trabalho”* (P3); *“trabalha para um melhor desenvolvimento”* (P6);

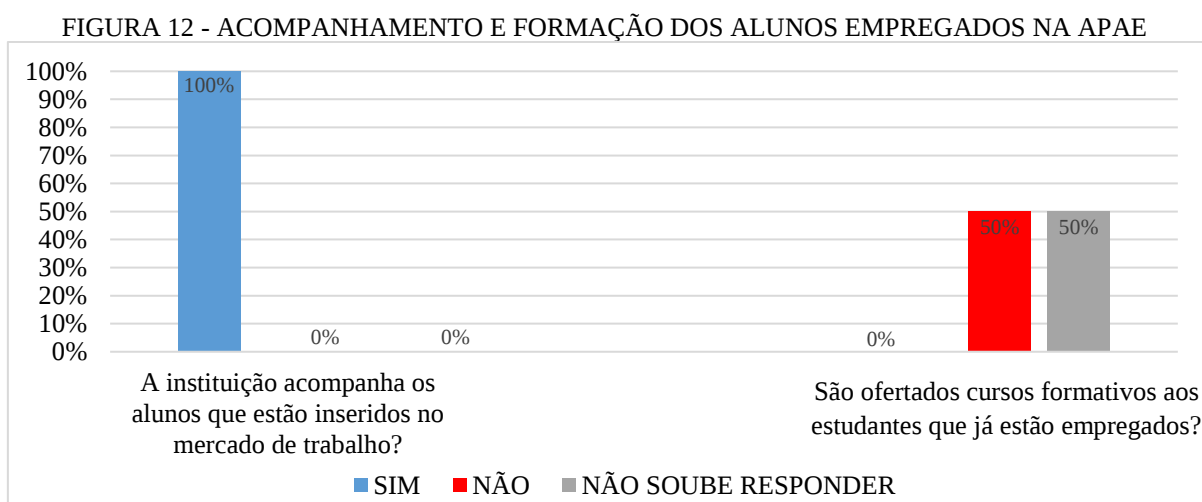
Diante de situações em que o aluno não é aprovado em uma entrevista ou não consegue manter-se no emprego, as participantes P2 e P3 afirmam que, juntamente com a equipe técnica, tentam orientar e dar suporte emocional, social e físico ao estudante:

Sempre que o aluno vem pra cá e diz: Ha não deu certo, reclamando sempre. Aí a gente pergunta: mas porque que não deu certo? Então vamos rever isso daí, porque esse aluno vai querer sempre voltar para o mercado de trabalho. Então vamos mudar isso daqui né? A gente tem que ver pra não fazer mais o que você fez lá, se você tiver alguma dúvida você tem que nos procurar. A gente sempre faz assim, e eles tem essa porta aberta pra conversar com os professores. Eles falam tudo pra gente. Às vezes é, não quer falar ali no meio dos outros alunos, a gente conversa no particular e assim vamos que vamos (P2).

Daí é trabalhado em sala com a equipe técnica, né? com toda a equipe da assistência social, que esse tipo de coisa sempre acontece, nem sempre gente dá certo naquela vaga, naquele determinado emprego, mas que ele tem possibilidade de conseguir em outro lugar aquilo que se encaixa no perfil dele. Daí é trabalhado toda a parte emocional dele, com a equipe técnica. Daí na sala a gente vai continuando trabalhando as orientações com eles, que tem que se organizar, que tem que se preparar mais pra se manter (...) Então a gente trabalha toda essa parte, que pra se manter no emprego, a pessoa tem que interagir com os colegas, que tem que permanecer num emprego trabalhando porque faz bem pra ele. E a gente trabalha tudo com materiais pedagógico, com jogos, com terapias, com música, com dança, toda essa parte pra ele ir se organizando pra poder se manter num emprego. Tipo dá uma estrutura emocional e física pra ele (P3).

Para além do processo de Inclusão Laboral, foi indagado sobre o acompanhamento dos alunos que estão inseridos no mercado de trabalho e possíveis formações desenvolvidas pelas empresas ou escolas. Cabe destacar que apenas a APAE possui, no momento da pesquisa, estudantes trabalhando formalmente, conforme mostram as falas de P6 e G2: “no momento não temos alunos trabalhando” (P6); “nós já fizemos isso com sucesso uma vez (...) no momento não temos alunos no perfil do mercado de trabalho, agora não tem nenhum trabalhando” (G2).

Por esse motivo, o gráfico da Figura 12 traz dados relacionados a essa questão somente na perspectiva da APAE, sendo que o eixo da ordenada explicita o percentual de respostas e o eixo da abscissa as perguntas realizadas, sendo que em azul são expressas as respostas afirmativas, em vermelho as respostas negativas e em cinza que o participante não soube responder.



FONTE: A autora (2022)

A partir dos dados, percebe-se que 100% das professoras afirmam que a escola tende a acompanhar os estudantes que já estão empregados, todavia, 50% das entrevistadas não sabem responder com precisão se os educandos participam de ações formativas no local de trabalho, e

os outros 50% afirma que esses alunos não recebem formações após serem incluídos em empregos formais.

Então, até o momento a gente não tem essa ponte de curso oferecido pelas empresas, né? que eles estão inseridos, não temos. Os alunos eles continuam uma vez na semana, aqui a APAE, por conta do trabalho. E daí tem todo esse apoio também aqui, e é o momento que eles vêm pra escola não só pela questão da escolaridade, eles vem também, questão de falar, né? Ai como que tá o trabalho tem aquela troca, né? (...) Olha provavelmente tem um curso sim pra eles ali, alguma capacitação, talvez até aquela assim: vamos fazer uma capacitação, mais pra... Talvez até individual, aquela conversa com a psicóloga, com a gerente ali (P2).

Aqui na escola são dados suporte de atendimento. É uma vez por semana eles veem todas as folgas eles vêm e quando às vezes eles estão com alguma dificuldade, eles pedem também pra vir até a escola. Agora curso assim preparatório das empresas eu não sei. Se eles são ofertados lá na empresa eu já não sei (P3).

Eu acho que assim é mais na sala né? que é feito com o professor. E agora que nós vamos dar início no projeto né? que é oficina sobre o mercado de trabalho, onde a gente vai desenvolver essa questão com eles né? de como se comportar no trabalho, sobre as responsabilidade e respeito né? (P5).

As docentes mantêm comunicação, via aplicativo de mensagens, com gerentes e encarregados da empresa contratante para verificar como está o desempenho do aluno no ambiente laboral e sanar possíveis problemas:

Então a gente tem comunicação via whats com os gerentes das empresas. Por exemplo: ano passado eu tinha dois alunos, eles são daqui da escola ainda, que trabalhavam, né? Então, qualquer problema que tinha lá, já entrava em contato comigo ou com a assistente social, se naquele momento eu tô em sala de aula e não consigo responder. Aí a assistente social já vai vendo o que está acontecendo, porque às vezes são coisinhas simples que acontece ali e a gente conversa com eles, às vezes não é a família que vai resolver. Por exemplo tem um aluno é o (nome do aluno) do (nome da empresa), tem coisas que ele não passa pra mãe dele. Ele vai passar pra nós aqui. Porque ele não quer dar dor de cabeça pra mãe dele. Ele é o melhor funcionário do (nome da empresa). Então, a gente conversa ali, né? E já dá tudo certo, resolvido e, se é o caso, claro que a gente acompanha também lá presencial né? (P2).

É feito um acompanhamento com a equipe da gerência lá, como ele está. É feito reunião com o aluno, com a gerência da do mercado, vê se ele tem, apresenta algum problema, é orientado como proceder com ele, quais as dificuldades que ele tem, como lidar com essa dificuldade que ele tem lá. Pra ele se manter. E também eles vem quando eles estão com alguma dificuldade. Nas folga eles vem aqui e coloca essa dificuldade. Daí é orientado com o que eles têm que proceder lá e sana essa dificuldade. Todas as folgas deles têm uns que vem até participar das aulas na sala, daí coloca, a professora lá no mercado tá bom, tá isso, isso, isso daí até a gente em sala também orienta proceder (P3)

Ademais, os alunos que trabalham frequentam a APAE uma vez por semana. São nestes momentos que eles costumam compartilhar as experiências do ambiente laboral com as professoras e colegas de turma:

Geralmente os alunos que trabalham né, formalmente, eles costumam compartilhar com os colegas apesar que eles vão para a escola não vou todos os dias né, por causa do horário de trabalho, mas eles sempre compartilham né com os colegas com os professores as experiências que eles têm né, de trabalho (...) Geralmente eles trazem bastante pontos positivos né? a respeito do trabalho assim, nós já fomos até fazer uma visita nas empresas em que dois alunos trabalham e eles foram bastante elogiados a respeito da sua atuação profissional né? que são muito responsáveis” (P1).

Só pontos positivos. Eles ficam assim, na verdade pra eles é como nós quando terminamos a nossa faculdade, nossa pós-graduação e não vemos a hora de pegar o diploma. Pra eles quando eles vão pro mercado de trabalho é certificado digamos assim, né? Nossa, estou trabalhando. Felicidade total. E isso é nítido, né? eles vão estar passando pros amigos, né? pros colegas. E daí acabam sendo exemplo. Por isso que eles querem também trabalhar. Acabam sendo espelho (P2).

Contam que gostam de trabalhar, que é muito bom, que recebe o dinheiro deles todo mês, que tem o dia da folga. Eles falam mais em relação assim a colegas; às vezes tem alguns colegas que eles não gostam ou que não se batem muito bem, daí feito esse trabalho com eles e eles acabam aceitando. Tipo a (nome da aluna) um dia veio trazer sobre o os colegas né? que tinha uma colega lá que estava provocando ela (...) foi trabalhado tanto lá, quanto com ela aqui. E daí ela se manteve. Ela falou não, não quero perder por nada o serviço porque eu gosto muito. Eu amo aquele serviço. Além de ganhar o salário, eu gosto de trabalhar lá (P3).

As professoras da APAE contam que os estudantes trazem muitos aspectos positivos de seus empregos e que gostam de trabalhar, mas alguns relatam embates com colegas de trabalho. Nesses momentos um representante da escola vai até a empresa verificar o que está acontecendo para que seja trabalhado, tanto no ambiente escolar, quanto laboral a questão do relacionamento entre o trabalhador com DI e os demais funcionários da empresa.

Na Escola Municipal, a P6 explica que no momento não possuem educando trabalhando, porém, quando tinham eles costumavam compartilhar suas experiências.

6.5 PERSPECTIVAS DOS DOCENTES ACERCA DAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DA INCLUSÃO LABORAL DOS ALUNOS

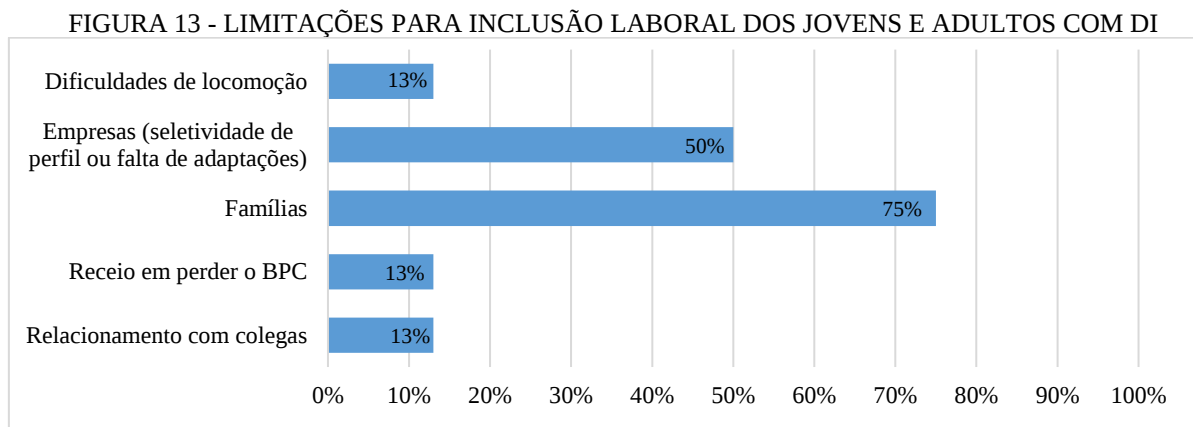
Os dados apresentados neste eixo estão relacionados à tentativa de compreender as perspectivas dos docentes que atuam na Educação Especial em relação às aprendizagens laborais e inserção no mercado de trabalho.

As professoras da APAE acreditam que seus alunos podem trabalhar e contribuir positivamente no ambiente de trabalho. Segundo P3: *“Eles podem contribuir muito, porque quando eles entram no mercado são muitos responsáveis e às vezes eles trabalham até além do limite, até mais que os outros. Eles têm uma responsabilidade muito grande naquilo que eles fazem tem uns que doam mais de si” (P3).*

Para a participante P2 quando um aluno vai para o mercado de trabalho é uma vitória para todos:

É avanço é pra sociedade, pro mundo (...) Então vai para o mercado de trabalho, que é, né? uma vitória pra eles, vitória pra nós e pra família também, né. (...) Eles acham que é um empecilho, mas não é. Eles vão ser grandes ganhos pras empresas, é ganho pro aluno, pra família, pra todos, benefício pra todos. Você que tá ali na sala de aula e você vê a competência do aluno (P2).

Mas para além das possibilidades, as entrevistas revelam também as limitações à Inclusão Laboral. O gráfico da Figura 13, demonstra no eixo da ordenada os obstáculos apontados pelas professoras e o eixo da abscissa a incidência das respostas em percentual.



FONTE: A autora (2022)

Dentre os obstáculos para a Inclusão Laboral, é possível perceber que a hesitação por parte das famílias contabiliza o maior índice de respostas, com 75%, em seguida, com 50%, aparece a questão das empresas (falta de preparo, de adaptações ou seletividade de perfil que não condiz com a DI), além de outros fatores, como: a distância entre local de trabalho e residência do aluno; requisitos incompatíveis com o perfil dos alunos da escola (tipo de deficiência); embates com colegas de trabalho e medo de perder o BPC.

A P1 explica que a escola possui vários estudantes aptos ao mercado de trabalho, mas percebe que as empresas tendem a não buscar por candidatos com DI:

Nós temos vários estudantes da instituição, na nossa escola né? que eles possibilidade de inserção no mercado de trabalho, mas nós percebemos também que as empresas, elas não procuram muito a inserção de pessoas com a deficiência intelectual, elas buscam mais as outras deficiências é que talvez não afete né? no ponto de vista deles, a produção, talvez tem que tem que disponibilizar uma pessoa ali pra tá monitorando auxiliando né? pelo menos no começo. Então a gente percebe que a deficiência intelectual ela fica mais em último caso (P1).

As participantes P2 e P3 relatam a falta de preparo das empresas para lidar com as especificidades da DI e a descrença das famílias na potencialidade do familiar.

As limitações seria a empresa que não tá preparada, a grande maioria não está preparada e estão perdendo muito com isso, né. Eles acham que é um empecilho, mas não é, eles vão ter grandes ganhos nas empresas. E temos empecilho da família também que acha que o filho não tem condições (P2).

Falta paciência em muitos profissionais em muitas empresas. Às vezes eles falam assim, ah, não deu certo aqui e tal. Mas teve um menino nosso assim que até a empresa queria ficar, mas aí o pai falou assim: a já que ele está dando trabalho então ele não vai mais e pronto; a empresa até ia se manter com ele, mas não ficou por conta da família. Aqui as famílias têm que ser bastante trabalhadas assim pra acreditar e ver que eles tem capacidade independente da deficiência que não tem que olhar pela deficiência (P3).

A P2 acredita que as empresas precisam conhecer mais sobre a Deficiência Intelectual e sobre a realidade e as potencialidades dos sujeitos com DI. Além de externar a frustração que os professores e estudantes sentem quando a Inclusão Laboral não é possível pela incompatibilidade entre o perfil do aluno e as exigências do empregador:

(...) chega uma parte que quando você escuta a empresa meio assim, você fica, meu Deus! A vontade é de dar aula lá na empresa pros funcionários da RH. Dizer: Ó vamos trabalhar, colocar esse aluno. Mostrar essa realidade pra eles terem essa noção. Nada contra com pessoas que trabalham dentro que às vezes não estão sabendo como funciona o nosso trabalho. Ah ele sabe que nosso aluno é essa angústia de trabalhar e tal com o mercado de trabalho né? Porém eles não sabem o que é o DI realmente, eles acham que, né? Porque eles têm uma dificuldade, a gente sabe que tem, tem a dificuldade na leitura da escrita, mesmo, né. Eles são semialfabetizados, né? tem uma noção básica, mas aí eles querem um grau lá em cima de alfabetização. Daí é difícil, complica a situação. Aí eles têm que saber dessa situação, né. E eles trabalham bastante, só que daí chega na hora, não era isso que eles queriam. Daí é frustrante pra eles. Mas também, muito mais pra nós (P2).

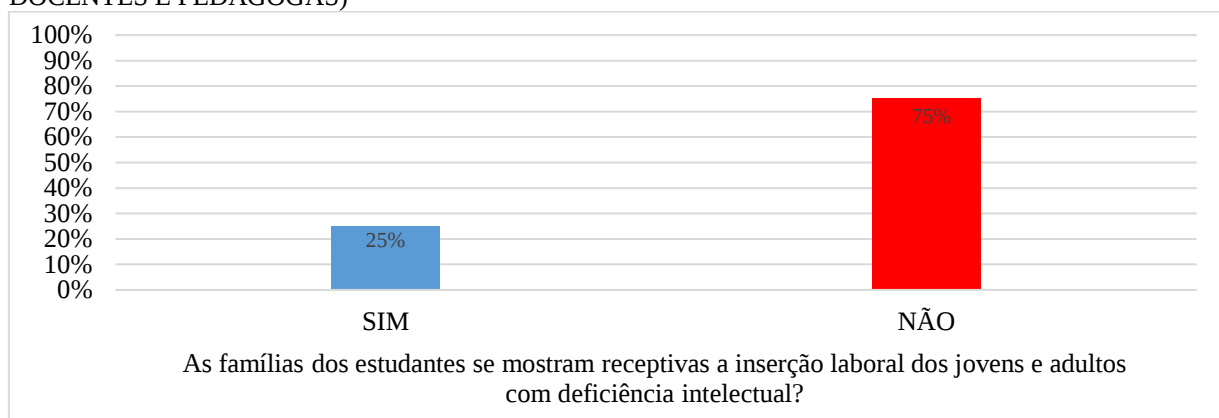
Com relação à hesitação das famílias perante a possibilidade de Inclusão Laboral, cabe incluir e explanar os aspectos que permeiam esse posicionamento de maneira mais detalhada. Desse modo, o tópico a seguir, se debruça sobre esse assunto.

6.5.1 Posicionamento das famílias acerca da Inclusão Laboral na perspectiva das docentes e pedagogas

Os resultados apresentados visam esclarecer as relações estabelecidas entre a Escola e as famílias no processo de Inclusão Laboral e entender melhor como a família constitui-se, no ponto de vista das docentes, em um obstáculo para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

O gráfico da Figura 14 evidencia, na perspectiva das docentes e pedagogas, o posicionamento das famílias diante da Inclusão Laboral do familiar. O eixo da ordenada apresenta o percentual de respostas e o eixo da abscissa as perguntas realizadas, sendo que em azul são expressas as respostas afirmativas, em vermelho as respostas negativas e em cinza que o participante não soube responder.

FIGURA 14 - POSICIONAMENTO DAS FAMÍLIAS DIANTE DA INCLUSÃO LABORAL (SEGUNDO AS DOCENTES E PEDAGOGAS)

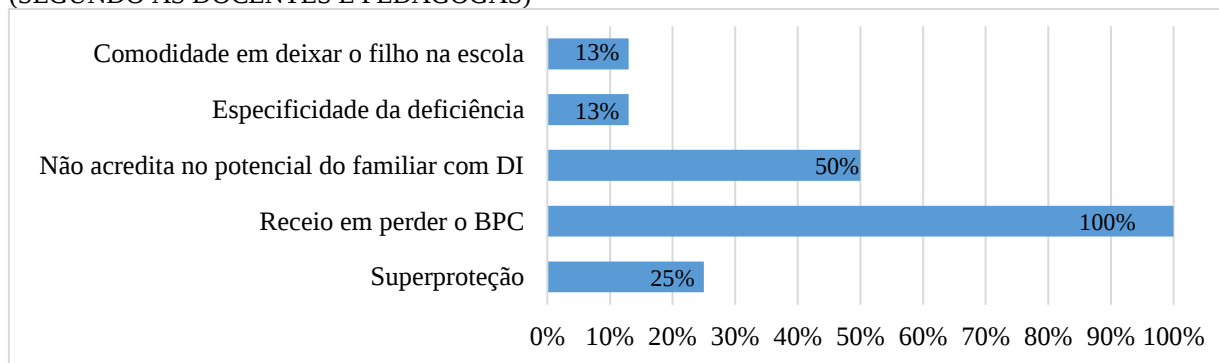


FONTE: A autora (2022)

Os dados coletados indicam que, na perspectiva de 25% das entrevistadas, as famílias tendem a mostrar-se favoráveis à inclusão do familiar com DI no mercado de trabalho, ao passo que 62% afirma que as famílias não apoiam a inserção laboral do familiar com DI. O percentual de 13% que “não soube responder” é composto pela P4.

O gráfico da Figura 15 mostra as razões pelas quais as famílias tendem a não apoiar o familiar com DI na busca por um emprego formal. O eixo da ordenada expressa os motivos apontados pelas professoras entrevistadas e o eixo da abscissa a incidência das respostas em percentual.

FIGURA 15 - MOTIVOS PARA NÃO APOIAR A INCLUSÃO LABORAL DO FAMILIAR COM DI (SEGUNDO AS DOCENTES E PEDAGOGAS)



FONTE: A autora (2022)

Dentre os motivos para não aceitação da Inclusão Laboral do filho ou familiar com DI, destacam-se as especificidades da deficiência, comodidade em deixar o filho/familiar somente na escola, o excesso de cuidado, não reconhecimento das potencialidades do sujeito com DI e o receio de que o auxílio BPC seja cancelado, presente na resposta de 100% das entrevistadas.

Então nós temos um pouco de dificuldade né? em relação ao mercado de trabalho, inserção deles pelo fato né? de alguns receberem benefício e as famílias as vezes ficam com medo de perder ou também acho pela superproteção de soltar né? de sair sozinho né? de ter aquela independência né? algumas tem um pouco de medo de começar a trabalhar e sofrer preconceito né? essas coisas (P1).

Agora uma professora com esse projeto que e para fora da sala de aula, trabalhar com os familiares, na verdade para dar uma insistida porque tem bastante, como que eu posso dizer... eles falam: ha meu filho não vai conseguir, tem medo que vá pra fora, pra ônibus e tudo. Então a professora vai tá trabalhando essa parte (...) Por exemplo, eu tenho uma aluna ali que ela já está apta ao mercado de trabalho já faz muito tempo. É uma aluna que ela é maravilhosa, ela tem todos os requisitos, ela é responsável, comunicativa, ter uma empatia, resiliência, ela é muito boa, porém a família está trabalhando com a questão da aposentadoria dela. Então daí bloqueou ele. Então bloqueou acho que ali essa questão sabe?(P2)

A maior dificuldade aqui é que os familiares não aceitam a inclusão. Então tem que fazer toda uma preparação com a família pra aceita que esse aluno vá pro mercado de trabalho (...) Porque tem uns que tem o BPC, daí fala assim: não eu vou perde o BPC e tal (...) as famílias têm as regras em aceitação, acha que eles não são capazes de ir e vir sozinho ou de se manter no emprego (P3).

Eu acredito que algumas famílias ainda têm aquele bloqueio pela questão do benefício, com medo que se o aluno entrar no mercado de trabalho vai perder o benefício, outras já são mais abertas nessa questão pro próprio desenvolvimento do aluno, da independência dele né. Então eu acredito assim que varia de família para família, nesse momento né (P5).

Diante da hesitação dos familiares em incentivar a Inclusão Laboral do jovem ou adulto com DI, a APAE costuma realizar reuniões com os responsáveis pelo aluno e explicam sobre o auxílio BPC e a importância do trabalho para o desenvolvimento do estudante. Além do mais, está sendo esboçado um projeto no qual a docente responsável trabalhará com os alunos e família sobre a empregabilidade.

São realizadas ações durante o ano com a equipe multidisciplinar e os familiares, são chamados alguns familiares de alguns alunos que nós vemos que tem potencial para o mercado de trabalho, é feita essa reunião com a equipe multi eles explicam a importância né? deles estarem inseridos no mercado de trabalho explica também sobre o benefício (P1).

A gente sempre tá comentando com as famílias, apresentando os alunos que fazem a inclusão no mercado de trabalho. Então isso já é trabalhado até com as famílias, porque tem muitos pais que dizem: ai meu deus, meu filho é especial, não vai trabalhar, mas essa questão a gente sempre tá trabalhando (...) agora uma professora com esse projeto que e para fora da sala de aula, trabalhar com os familiares, na verdade para dar uma insistida (P2).

Então tem que fazer toda uma preparação com a família pra aceitar que esse aluno vá pro mercado de trabalho (...) daí é orientada a família que esse benefício não perde, ele fica vitalício depois se o aluno não der certo ele volta a receber (...) Aqui as família tem que ser bastante trabalhadas assim pra acreditar e ver que eles tem capacidade independente da deficiência que não tem que olhar pela deficiência (P3).

Na Escola Municipal, não foi possível entender com precisão as ações desenvolvidas pela instituição para estimular o envolvimento das famílias na Inclusão Laboral do familiar com DI, dado que apenas uma docente aceitou participar da pesquisa e a pedagoga, afirmou apenas que falta apoio da família nesse sentido e que costumam chama-las para conversar sobre o assunto.

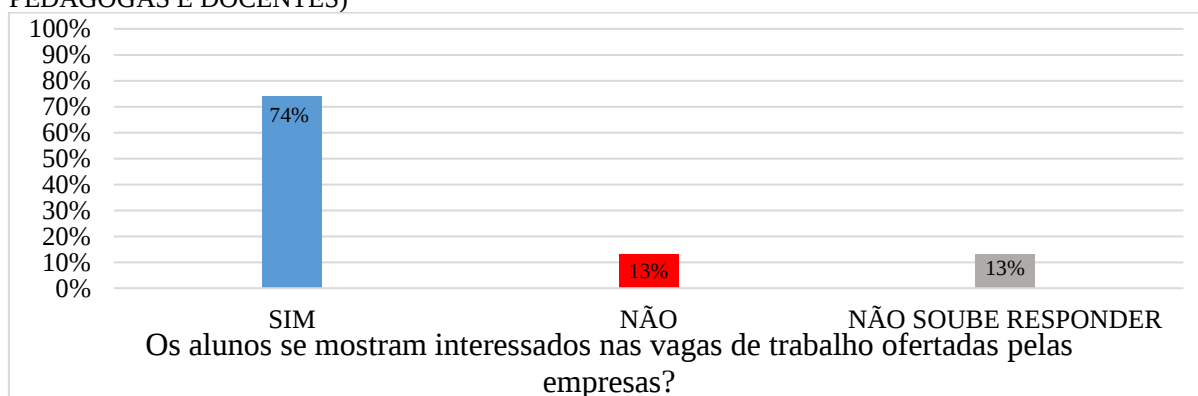
Para além da hesitação das famílias à Inclusão Laboral do familiar com DI, é importante entender se estes sujeitos possuem interesse em ter um emprego, pois esse aspecto também compõe as possibilidades acerca da empregabilidade, dado que o educando também precisa aspirar por ter um trabalho formal.

6.6 INTERESSE DOS ESTUDANTES EM TRABALHAR FORMALMENTE DE ACORDO COM AS PEDAGOGAS E DOCENTES

Este eixo mostra os resultados vinculados à tentativa de compreender as perspectivas dos alunos com DI relacionadas à empregabilidade.

Primeiramente, cabe destacar que o gráfico da Figura 16, expressa o interesse dos estudantes em trabalhar a partir das respostas das pedagogas e professoras. O eixo da ordenada apresenta o percentual de respostas e o eixo da abscissa as perguntas realizadas, sendo que em azul são expressas as respostas afirmativas, em vermelho as respostas negativas e em cinza que o participante não soube responder.

FIGURA 16 - INTERESSE DOS ESTUDANTES EM TRABALHAR FORMALMENTE (PERSPECTIVA DAS PEDAGOGAS E DOCENTES)



FONTE: A autora (2022)

Os dados coletados indicam que, na perspectiva de 74% das entrevistadas, os estudantes costumam mostrar-se interessados em conseguir emprego. Apenas a G1 responde que os alunos manifestam pouco interesse: *“poucos alunos se mostram interessados né? Acho que é mais o (nome do A7) e a (nome da A8) que comentou com você né?”* (G1).

A P6 diz que os educandos não estão em condições de serem inseridos no mercado de trabalho, desta forma, ela foi inserida no percentual de “não soube responder”, pois ela expressou o seu posicionamento e não o desejo dos discentes.

As docentes da APAE afirmam que os educandos expressam desejo de trabalhar: *“Então eu tenho uma aluna que ela se mostra bem interessada”* (P4); *“Então o que eu já pude presenciar tem alunos se mostram sim interessados, só que muitas das vezes não cabe a eles né, não dá certo para eles”* (P5); *“Sim, e eles buscam autonomia financeira”* (G1).

Muitos alunos se interessam bastante assim né? quando eles veem um colega ali que já tá trabalhando, daí eles comentam: Ah eu também quero trabalhar, também quero trabalhar. Mas geralmente a família não permite sabe, geralmente ali o empecilho é a família mesmo, mas eles demonstram bastante expectativa porque eles já são adultos, então eles vêm que o colega ela tá trabalhando, que tá tendo seu dinheiro, eles têm vontade também de ter essa autonomia (P1).

Eles ficam ansiosos, né. Eles querem, se você falar assim: você vai fazer uma entrevista, eles querem ir pra ontem. Querem trabalhar de todo jeito, só que às vezes ele precisa ali da família por conta da locomoção, né. Por isso que daí surgiu esse projeto, aí a gente está trabalhando com familiares. E a assistente social trabalha na medida possível, que é muita demanda pra elas (P2).

Eles se mostram, daí tem uns que já falam assim: mas não sei se a minha mãe vai me deixar, não sei se meu pai vai me deixar trabalhar, porque eles acham que eu vou se machucar, que eu vou me perder. Tem a (nome da aluna) que ela é doente pra trabalhar. Ela já trabalhou no (nome da empresa) uma vez. Daí ela acabou que foi descer do ônibus, quebrou o pé. E daí ela fala bastante isso: Ai minha mãe agora não vai confiar em mim, não vai deixar eu trabalhar, mas eu quero trabalhar. (...) Aí é feito todo esse trabalho pra que eles tire isso da cabeça e vão trabalhar porque quando eles vão eles não querem sair (P3).

Assim, percebe-se que muitos estudantes relatam às professoras o desejo de ter um emprego, no entanto, para além das perspectivas das docentes, esta pesquisa objetivou entender o ponto de vista dos alunos, dando voz a eles. Sendo assim, o próximo eixo se debruça sobre a entrevista com jovens e adultos com DI.

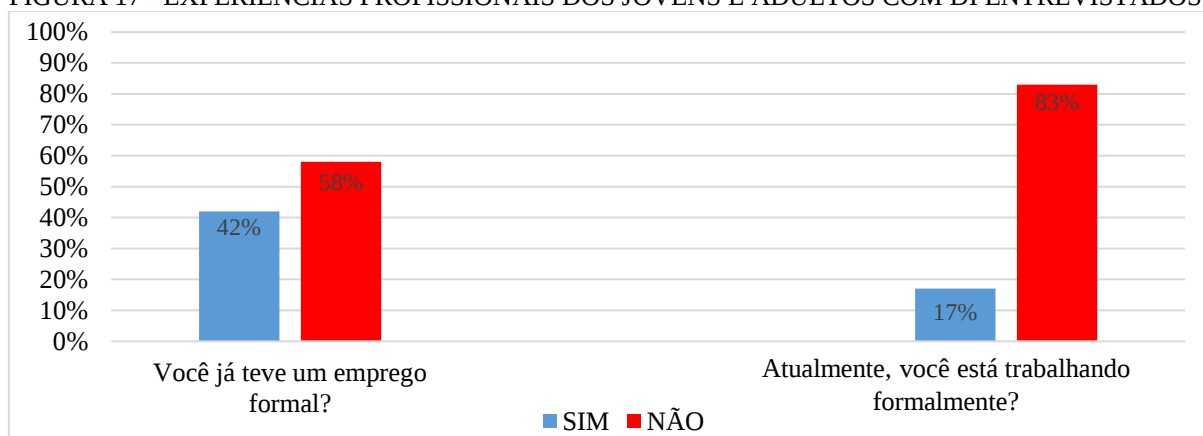
6.7 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DA ESCOLA E DO TRABALHO

O presente eixo apresenta os resultados vinculados à tentativa de compreender as perspectivas dos alunos com DI relacionadas à empregabilidade, dando voz a esses estudantes.

Primeiramente, é preciso destacar que todos os alunos entrevistados afirmam gostar de estudar nas respectivas escolas e relatam que, durante as oficinas, realizam atividades como recorte, colagem, pintura, confecção de bijuterias, plantio e rega de plantas: “*estuda eu gosto. Aí eu corto, cortando papel, colando garrafa*” (A2); “*Eu gosto mais de aula de português e matemática eu sou o tem um pouquinho de dificuldade e gosto de aula de história, de fazer aula de oficina, é bijuteria mesmo que eu gosto*” (A3); “*Sim, faço horta e de jardinagem*” (A8); “*lá, eu trabalha na horta, eu ajudo carpi, molha as planta e a verdura*” (A12).

O gráfico da Figura 17 evidencia as experiências profissionais dos jovens e adultos com DI entrevistados. O eixo da ordenada apresenta o percentual de respostas, o eixo da abscissa as perguntas realizadas, em azul são expressas as respostas afirmativas e em vermelho as respostas negativas.

FIGURA 17 - EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS JOVENS E ADULTOS COM DI ENTREVISTADOS



FONTE: A autora (2022)

Os dados mostram que 42% dos entrevistados já trabalhou formalmente, o que totaliza cinco alunos, destes apenas dois permanecem empregados com carteira assinada, o que representa aproximadamente 17% dos participantes. Cabe destacar que as duas escolas juntas, contabilizam 141 estudantes, e deste total, destes, apenas dois alunos (menos de 3%), estão empregados formalmente.

A A1 trabalhou em um supermercado desenvolvendo múltiplas funções (mercearia, padaria e limpeza) e, atualmente, trabalha há três anos como auxiliar de cozinha e realiza atividades como lavar louça, higienizar verduras e descascar legumes. O A2 já trabalhou como serviços gerais (limpeza), em dois supermercados e um restaurante *Fast Food*, e atualmente exerce trabalho voluntário na própria instituição educacional. A A3 exerceu atividade remunerada em dois supermercados, em um *shopping* e em um restaurante de *Fast Food*,

atuando na limpeza. O A4 é repositor há sete anos, sendo responsável por fazer devoluções de mercadorias, limpar e arrumar o setor de bazar. A8 já foi auxiliar de cozinha em um restaurante. Cabe salientar que a A5 trabalha informalmente na panificadora de um familiar.

Dentre os motivos, para não permanecer nos empregos anteriores, destacam-se: falência do empregador, comportamentos inapropriados, relação conturbada com colegas de trabalho e supervisores, preconceito.

A A3 relata com precisão as situações que vivenciou em seus empregos anteriores:

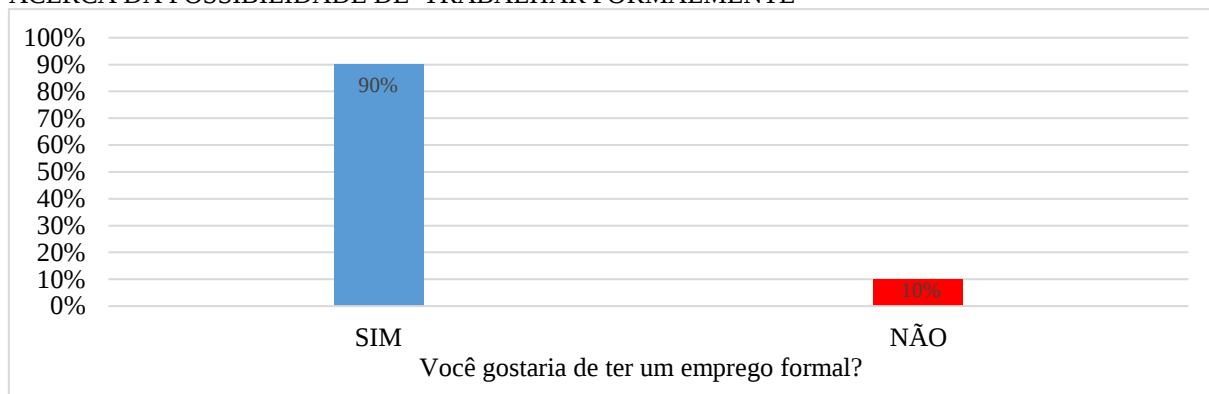
(...) foi supermercado, não gostei a gerente lá humilhava a gente também no supermercado até que eu saí de lá.(...) eu podia tá trabalhando até hoje se se não tivesse um voluntário me tirado do sério, não era nem empregado que nem eu. No último emprego que eu tava era na (nome da empresa de fast food), mas me arrependi, de ter trabalhado lá. Estragou, depois que entrou uma gerente aqui do Jardim das Américas (...) tinha uns colegas de trabalho que eu não gostava nem de ter amizade, porque eles tinham preconceito, eu vi que eles tiravam muito sarro lá dentro, né. Um dia eu peguei, eu tava trocando de roupa, eu entrava às dez até eu chegar lá, era umas nove e quinze, nove vinte no máximo, por aí. E a menina pensou que eu não tinha escutado. Ela falou assim: pede praquele monga do (nome do colega surdo) passar o pano na cozinha. Aquilo me revoltou! Eu falei: pô mas o piá tem nome né? ele não tem culpa de ter nascido surdo. Eu perdi paciência, aí eu falei pra minha chefe: se vocês não tem paciência pra contratar especial, então paguem multa porque a gente não é obrigado a ser humilhado aqui. Ele até chorou, eu vi ele chorando lá porque ele escutou quando eles estavam sem máscara, porque eles ficavam de vez em quando sem máscara sabe? E ele lia os lábio. Aí eu perguntei: porque você tá chorando (nome do colega surdo)? Ele escrevia pra mim, porque ele é bem bom, na escritura, né. Daí eu falei, que horror isso, pra mim isso é bullying. Mas só que eu não tava aguentando mais a maneira dela tratar gente, porque parecia que aquela mulher era esquisita. Um dia ela tratava bem os funcionários, um dia ela humilhava. Cada dia ela escolhia um funcionário pra humilhar. Depois que eu entrei lá, ia fazer um ano em janeiro, já saiu vários funcionário e comigo ficou 14. Eu falei daqui uns dias não tem nem funcionário nenhum aí dentro, porque a mulher humilha todo mundo. O (nome do colega surdo) tá procurando emprego nas folga dele. Só que eu na hora da raiva, não vigiei e acabei saindo mesmo, porque eu falei: ha não aguento mais essa mulher (A3).

Apesar de não ter se mantido nos empregos, os participantes que já tiveram experiência profissional desejam trabalhar novamente: “tô procurando emprego” (A3); “tenho, sim. Quero trabalha” (A8). O A2, apesar de ser voluntário na APAE, deseja conseguir um emprego e classifica sua função no voluntariado como simples:

Eu fico aqui, aqui no colégio eu trabalho e aí eu pego pra uma nota fiscal do mercado, é serviço facinho (mostra na mesa como estica e organiza as notas). Daí eu tô procurando. Daí também eu tomo um remédio pra dormir e um remédio depois do café. Daí eu tô mais calminho pra começa trabalha (...) é, daí pra mim se acalma eu tomei”(A2).

O gráfico da Figura 15, mostra o desejo dos dez participantes, que não estão trabalhando, em ter um emprego formal. O eixo da ordenada apresenta o percentual de cada resposta e o eixo da abscissa as respostas dos entrevistados.

FIGURA 18 - DESEJO EXPRESSO PELOS ESTUDANTES QUE NÃO POSSUEM EMPREGO FORMAL ACERCA DA POSSIBILIDADE DE TRABALHAR FORMALMENTE



FONTE: A autora (2022)

O gráfico evidencia que 80% dos estudantes desejam ter um emprego. O percentual de 10% que respondeu não ter vontade de trabalhar formalmente, é composto pelo participante A11. Ele é casado há dois anos com a A10, ambos recebem BPC e vivem com a mãe de A11.

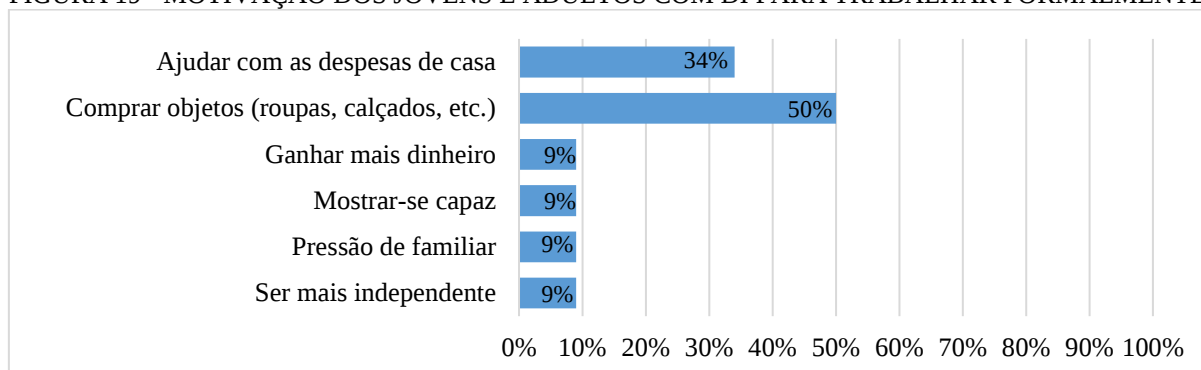
A participante a A10 relata que a sogra pergunta se o A11 gostaria de trabalhar, mas, de acordo com ela, o esposo não quer ter um emprego. A A10 conta que ela trabalha, pois auxilia nos trabalhos domésticos:

Eu tenho um pouco de vontade (de ter emprego). A minha sogra fala se (nome do A11) quer ir trabalhar, mas ele não quer ir, ele quer ficar só na escola. Eu trabalho, eu lavo louça, eu varro chão, tiro pó, só não sei fazer comida, aí minha sogra que faça, ela não deixa eu mexer no fogão. Eu estendo a roupa quando tá molhada e quando tá seca eu recolho e eu dobro a roupa e coloco os pratos pra por a comida. E vou no mercado fazer compra junto com ela, legumes, frutas, coisa pra fazer bolo, pão de casa. (A10)

A fala de A10 traz um teor de naturalização do papel da mulher como a responsável pelo trabalho doméstico e do homem como o provedor, pois ela faz questão de contar todos os afazeres que realiza e enfatiza que o esposo não tem o desejo de trabalhar formalmente. Ela também conta que possui seu próprio dinheiro (devido ao recebimento do BPC) e que compra objetos que gosta: “*eu tenho dinheiro que é, fica com a minha mãe, aí eu compro a maquiagem, batom que eu gosto, é que eu gosto*” (A10)

O gráfico da Figura 16 demonstra a motivação dos doze participantes (dos dois jovens empregados e dos dez que desejam trabalhar) para buscar por um emprego. O eixo da ordenada apresenta o percentual de cada resposta e o eixo da abscissa as respostas dos entrevistados.

FIGURA 19 - MOTIVAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS COM DI PARA TRABALHAR FORMALMENTE



FONTE: A autora (2022)

Os dados evidenciam que 50% dos participantes aspiram comprar objetos, 34% gostaria de ajudar com as despesas de casa: *“Pra ganhar dinheiro, já comprei um monte de coisa. Comprei meu videogame e as vezes eu compro roupa”* (A4); *“Pra mim ajuda a minha irmã em casa”* (A5); *“Pra comprar roupa, calçado e ajudar em casa* (A6); *“Pra ajudar em casa”* (A8).

A participante A1 fala sobre mostrar-se capaz: *“Eu queria provar, tipo assim, que eu consigo fazer as coisas, mas tem coisa que eu não faço; igual lá no serviço não deixam eu mexer de jeito nenhum com faca, porque eles têm medo que eu me machuque. Mas assim eu queria mostrar que eu consigo fazer as coisas.”* (A1).

O A2 demonstra vontade de poder pagar seu aparelho de surdez e poder comprar objetos que deseja: *“Eu quero arrumar emprego pra mim pagar meu aparelho, pra poder comprar minha roupa, meu tênis, minha camisa, comprar tudo, roupa. Pra pagar meu aparelho, que é caro, é 6 mil, um celular, pilha pro aparelho, meu pai e minha mãe que tá me ajudando até eu trabalha.”*

A A3 afirma que sua motivação se pauta na conquista de sua independência financeira e na pressão exercida pela irmã para que consiga um trabalho remunerado:

Porque minha irmã tasca na cara e ela disse que eu tenho condição de ter meu dinheiro próprio e comprar as coisas que eu quero, porém ela sempre pego um pouco, não ligo, que ela pega o meu dinheiro pra pagar água, luz, aluguel, né. Porque eu morava há onze anos, né. Uns anos que eu perdi minha mãe, onze anos que ela está com a minha guarda, né. Mas eu sinto ela pegar minhas coisas e não falar nada pra mim, isso que me deixa raiva. Mas tudo bem, eu sei que tem que pagar internet, tem que pagar a luz, tem que pagar água, tem que fazer compra, né. (...) ela falou bem assim: por que que você pediu as conta do teu serviço? Aí eu falei porque eu não aguentava mais a mulher humilhar a gente. (A3)

O A7 acrescenta que o valor do BPC é insuficiente para seu sustento, pois sua mãe teve derrame cerebral (AVC), e as responsabilidades da casa acabaram recaindo sobre ele e a irmã.

O participante também expressa desejo em trabalhar como marceneiro, fazendo menção a um projeto de marcenaria que era ofertado há alguns anos pela escola:

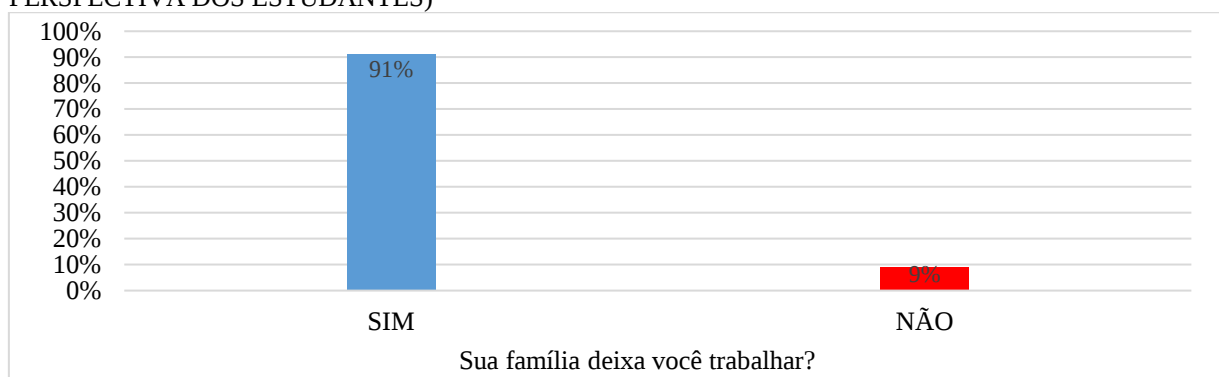
É eu gostaria de trabalhar entendeu? Eu gostaria de trabalhar porque o salário que eu ganho é muito pouco entendeu? Bom o que eu mais gosto de lidar é com marcenaria (...) queria que voltasse a marcenaria que a gente fazia carrinho pra vender, fazia uns negócio pra vende.(...) eu queria ganhar mais, ser mais independente, aí fazer uns negócio pra mim vender, entende? Porque eu sempre gostei de fazer, é aquilo que eu gosto. Eu a maior parte eu ajudo, a minha irmã, né. Com o negócio do BPC, eu ajudo ela a pagar o cartão e ela tem despesa de luz também, tem despesa de comida, tudo eu ajudo também (...)E a minha mãe teve AVC, né? Hm-huh. Daquela camada na cama e tá usando o som da ela come tudo toda sonda.(...) Daí eu queria ganhar mais, Não é que não é que tô reclamando (A7).

A participante A9 relata o desejo de trabalhar com artes: “*Eu dosto de pinta (...) eu fico muito feliz de pinta*”. E com os rendimentos de seu trabalho, gostaria de comprar materiais para continuar pintando: “*comprar as coisas pra pintar, eu dosto muito de pinta*” (A9).

A12 expressa a aspiração em trabalhar em uma área específica e de ajudar a mãe com as despesas de casa: “*Porque eu trabalhar, eu queria no mercado (...) pra ajudar punhar na sacola no (nome do mercado). O meu dinheiro, pra mim pegar meu dinheiro (...) Eu vou ajudar minha mãe e ajudar em casa*”.

O gráfico da Figura 17 mostra o apoio das famílias na inserção laboral do jovem ou adulto com DI. O eixo da ordenada apresenta o percentual de cada resposta e o eixo da abscissa as respostas dos entrevistados.

FIGURA 20 - APOIO DA FAMÍLIA À INCLUSÃO LABORAL DO JOVEM E ADULTO COM DI (NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES)



FONTE: A autora (2022)

Os dados explicitam que 91% das famílias aceitam que o familiar com DI busque por um emprego, os outros 9% é composto por A9 que explica que sua mãe não permite que ela trabalhe: “*Falei pra minha mãe, eu gosto de pintar, mas ela eu digo não*” (A9).

Alguns pais além de autorizar a Inclusão Laboral do filho, participam ativamente, se envolvendo no processo e oferecendo o apoio que o filho necessita. A exemplo disso temos a mãe de A1, que a acompanhou para fazer os exames admissionais, e seu irmão que a acompanhou em seu primeiro dia de trabalho para que aprendesse o caminho: *““Aceitaram, me levaram pra ver o médico tudo, pra fazer os exames tudo (...) Na primeira vez meu irmão me levou, depois fui sozinha. Eu pego um ônibus, eu trabalho aqui perto”* (A1). Ela mostra-se independente, fala sobre seu horário de trabalho e os rendimentos que recebe, apontando inclusive os benefícios.

O pai de A2, apoia o filho com positividade e o aconselha como se portar no ambiente laboral: *“Acha que eu vai consegui emprego. Aí, meu pai fala, vai trabalhar, tem que trabalhar, tu vai trabalhar direito. Não mexe nas coisas do outro, não pega nada. Vai trabalhar, vai quieto”* (A2).

Ao passo que o pai de A4, se responsabiliza pelo deslocamento do filho da casa até o trabalho: *“Meu pai, sempre meu pai”* (A4) – afirmando que o pai o acompanha, diariamente, até seu emprego.

Os participantes A1 e A4, afirmam que a escola que os encaminhou para trabalhar formalmente: *“Eu tinha curiosidade, aí quando eu entrei aqui eles me ajudaram a conseguir emprego. Antes eu trabalhava no mercado”* (A1); *“Na verdade eu fui encaminhado pra trabalhar pela escola”* (A4). Portanto, o incentivo para a inserção laboral, de ambos os participantes, partiu da instituição de ensino.

Por fim, cabe acrescentar que o contraste entre as respostas dos estudantes e das docentes ao se referirem ao posicionamento das famílias pode estar relacionado ao pequeno recorte de alunos, dado que as professoras se referem ao contexto amplo (todos os educandos).

6.8 PERSPECTIVAS DA REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ACERCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO E INCLUSÃO LABORAL DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA

Os resultados abordados nesse eixo estão relacionados a compreensão das percepções do representante da Secretaria Municipal de Educação acerca da profissionalização e Inclusão Laboral dos jovens e adultos com deficiência.

Os dados da entrevista revelam que o município participante do estudo é mantenedor de uma escola de Educação Especial que oferta a modalidade de ensino EJA e realiza repasses de verba para subsidiar 52 alunos da APAE. No entanto, segundo a representante da SME, não

existe em nenhuma dessas escolas um ensino profissionalizante em si, o que são realizados são projetos pautados em oficinas pedagógicas.

Não, nunca foi como educação profissionalizante. O que tem lá é educação de jovens e adultos, né? Tem as turmas de educação de jovens e adultos, mas não há uma educação profissionalizante nessas turmas, né? Eles atendem ali projetos, então pra autonomia, né? (...) Mas não enquanto educação profissionalizante (R1)

A R1 comenta que, na Escola Municipal de Educação Especial, já foram realizadas oficinas de culinária e até mesmo de marcenaria, como já havia sido comentado por A7, mas se tratavam de parcerias entre a escola e a comunidade e tinha cunho pedagógico e não profissionalizante.

Existia o clube de mães, né? E aí era num dia da semana. Essas mães se reuniam pra fazer artesanatos também. Então uma usava essa habilidade de crochê, outra de pintura, outra de MDF, né? E elas se reuniam em um momento de troca, era momento de integração e elas faziam isso com vistas a vender, em feirinhas e reverter esse lucro pra escola, né? E aí nós tínhamos o seu (nome do senhor que dava aula de marcenaria) que era um professor e fazia marcenaria com os alunos. (...) E revertia pra escola daí, essa verba. (...) Então não tinha o cunho profissionalizante. E também tinha oficina de culinária, tinha lá cozinha equipada e aí eles faziam também geleia (...) E fazia também e vendia, mas tudo revertia em prol da escola mesmo. Era uma oficina, mas não era profissionalizante. Oficinas de pedagógicas. Daí a escola podia fazer um passeio com os alunos, a gente ia no (nome do Fast Food) por exemplo, aí com aquele dinheiro a gente fazia uma confraternização com eles, a gente ia num teatro, cinema, a gente foi várias vezes em cinema também com eles, sabe? Então revertia pro trabalho pedagógico. (R1)

Assim como constatado na fala das docentes, a R1 explicita que o dinheiro arrecadado com as produções das oficinas pedagógicas era gerido pela instituição de ensino.

A participante R1 acrescenta que quando a comunidade deixou de estabelecer essa parceria com a escola, essas oficinas pararam de ser ofertadas: *“Era uma iniciativa da comunidade, do clube de mães, né. Então, quando parou essa iniciativa, pararam essas atividades na escola”* (R1)

Para além dessas iniciativas, quando questionada acerca da existência de projetos ou programas de apoio à empregabilidade das pessoas com Deficiência Intelectual, a participante afirma que o município vem delineando projetos nesse sentido:

Aqui na nossa sessão estamos também caminhando, engatinhando nessa parte assim, de fazer esse levantamento de quem são as pessoas que tem perfil pra pro mundo de trabalho né? Há uma situação ou outra pontual, em que daí a pedagoga que é nossa (da própria SME) entra em contato com o jovem com a com a mãe desse jovem. (...) E aí às vezes a gente sabe de alguma empresa que quer contratar, né? Então que daí a gente também faz essa mediação, mas nada estruturado ainda. Até foi esse o objetivo deu entrar no doutorado agora, né? Pra gente tentar conhecer melhor,

estudar mais, pesquisar o que que existe nessa esfera pra gente trazer pra (nome do município). Então a gente precisa avançar nesse aspecto. (...) Estamos delineando ainda (R1).

Conforme a fala de R1, esporadicamente, empresas entram em contato com a SME em busca de candidatos com deficiência:

Secretaria de Educação perguntando se tem alunos aptos pra alguma vaga ou não? Eu diria que uma vez por ano a gente recebe um contato assim de uma empresa que está vindo grande pra (nome do município). (...) Entra em contato pedindo se a gente tem alguma pessoa pra indicar (...) A gente faz essa indicação. Não é frequente. (R1)

Porém, quando ocorrem essas situações, a SME busca por estudantes aptos apenas na Escola Municipal de Educação Especial pois a APAE é uma entidade gerida pela FENAPAEs.

Vem aqui pra nossa sessão e nós fazemos esse levantamento de quem são esses alunos que estão na EJA, né? Na inclusão, né? Aí nós não temos o envolvimento, digamos com a EJA da Escola Especial, que tem uma gestão própria, né? Aí a gente vai verificar na nossa EJA aqui (...) se tem algum aluno que tem perfil (...) Daí a gente vai ver quem deles tem o perfil, entra em contato, vai fazer essa ponte daí (R1).

Quando indagada sobre ações colaborativas entre a SME e a Secretaria Municipal do Trabalho para promoção da Inclusão Laboral dos jovens e adultos com deficiência, a R1 explica que costumam tentar estabelecer conexões entre as secretarias:

Teve anos que a gente esteve mais próximos assim. Fomos, fizemos reuniões, né? Conversamos pra que fosse também trocado dados entre essas secretarias e nós aqui algumas informações né? Então a gente vai lá na agência de emprego do né? Do trabalhador apresenta, diz que a gente tem o interesse né? Se eles também têm pra indicar, enfim a gente busca essas parcerias. (...) Temos muitos desafios, mas a gente procura (R1).

Com relação ao registro de dados sobre encaminhamentos, contratações e permanência dos estudantes com deficiência no mercado de trabalho formal, a entrevistada aponta que um dos aspectos que precisam melhorar é o acompanhamento dos jovens e adultos com deficiência inseridos em ambiente laboral.

E aqueles que a gente encaminha, mas se permanece ou mão às vezes a gente não vai ter esse e feedback daí né? Porque a gente percebe que precisamos avançar justamente nisso, nesse acompanhamento de pós-indicação né? A orientação, estar presente nesse também, sabe? Então é muito cru ainda esse processo, né? (R1).

No que tange o posicionamento da entrevistada frente à empregabilidade das PcD, esta demonstra entender a Inclusão Laboral como algo processual, que precisa começar a ser trabalhado desde a Educação Infantil até chegar na fase adulta:

Eu acho que cada vez mais a gente tem que trabalhar pra isso. De fato é algo que me preocupa muito, sabe? A gente precisa pensar, e a gente diz assim: que não basta só pensar no trabalho lá na EJA, né? A gente tem falado isso nas nossas reuniões com a com as professoras de multifuncional, desde pequenos a gente já tem que ir pensando na autonomia desses nossos educandos e educandas né? Pra que um dia façam uma boa transição pra essa vida adulta né? Tenham condições de ir pro mundo do trabalho (R1).

A entrevistada aponta os desafios, inclusive para manter os jovens e adultos na escola, e lamenta os índices de evasão, e, assim como na fala das docentes entrevistadas, a R1 expressa o entrave da família à Inclusão Laboral, e aponta o BPC como uma possível causa para essa hesitação.

Infelizmente o que a gente tem observado é uma dificuldade até assim nessa transição do aluno que está no município depois pro estado né? Muitas vezes há uma desistência eles não seguem nos estudos (...) Porque daí não é mais idade obrigatória, né? Aí eles ficam em casa, então nós nos questionamos assim, né? Poxa! Que pena! É tão investido ali no Ensino Fundamental I, pra que a inclusão ocorra mas depois muitas vezes não é dado sequência ou por falta de políticas públicas ou a própria família né? Que aí às vezes se acomoda pelo benefício né? Isso corre bastante. Ela recebe benefício. Então se acomodam né? (...) Então eu vejo que é cada vez mais necessário que a gente discuta e pense mesmo em políticas pra que isso mude (R1).

Por fim, a participante acrescenta que acredita no potencial das PcD, explicando que com o acompanhamento e orientação dos trabalhadores com deficiência são imprescindíveis nesse processo.

Com certeza eles são capazes a gente vê aqui quando a gente tem os nossos funcionários né eles são capazes mas precisa de acompanhamento precisa de orientação não basta só inserir né no mundo ali do trabalho. Dar oportunidade de emprego. Não é só isso. Tem que ter alguém de fato disponível ali naquele local. Também pra acompanhar, supervisionar, fazer o treinamento necessário é muito viável mas tem que ter política por trás senão não vai ocorrer né? (R1)

Novamente, a fala de R1, reforça a necessidade de políticas públicas para a verdadeira Inclusão Laboral das PcD.

7. DISCUSSÕES

Este tópico se debruça sobre a discutido os resultados desta pesquisa, que objetivou entender, a partir das perspectivas dos participantes, como se caracteriza o processo de formação profissional e Inclusão Laboral de jovens e adultos com DI, matriculados em duas escolas de Educação Especial, na região metropolitana de Curitiba/PR.

Para tal, optou-se por dividir esta sistematização em nove blocos, a saber: o primeiro discorre sobre a questão da formação docente inicial e continuada para atuar com a profissionalização de jovens e adultos com DI; o segundo discute as atividades formativas desenvolvidas pelas escolas e a ênfase nas oficinas pedagógicas; o terceiro aborda a discrepância entre o perfil de alunos das escolas e o dos candidatos solicitados pelos empregadores; o quarto sintetiza brevemente o processo de Inclusão Laboral e o acompanhamento dos estudantes que já estão inseridos no mundo do trabalho, trazendo a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida como uma forma de ampliar a educação das pessoas com deficiência ao estender o processo de ensino-aprendizagem para além dos muros das escolas; o quinto aborda as perspectivas das docentes acerca das possibilidades e limitações da inserção laboral dos educandos; o sexto explicita a perspectiva dos jovens e adultos com DI com relação à empregabilidade; o sétimo demonstra a preocupação da SME em caminhar no sentido da inclusão das PcD no mundo do trabalho; o oitavo discute sobre a concepção de deficiência que permeia a sociedade e a necessidade de disseminação de um modelo social de deficiência; o nono explana o Emprego Apoiado como uma possível alternativa para a superação dessa metodologia que está impregnada nas instituições de Educação Especial há várias décadas.

7.1 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA PARA ATUAR NA PROFISSIONALIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os dados obtidos na presente pesquisa evidenciam que, apesar das docentes serem pós-graduadas em Educação Especial e outras áreas, elas não possuem formação específica para atuar com a profissionalização de jovens e adultos com DI.

Ademais, a formação continuada dessas professoras ocorre, principalmente, por meio de *lives*, o que pode gerar um distanciamento da realidade local, pois o mesmo curso é assistido de forma *on-line* pelas APAEs de todo país, ou por cursos ofertados, esporadicamente, pela

SEED/PR. Percebe-se que não existe um processo formativo constante que realmente garanta o aperfeiçoamento da práxis docente.

Diante disso, ressalta-se a relevância em promover ações formativas aos professores, trazendo novas metodologias, novas teorias e, principalmente, novas práticas, afinal, como mostram várias pesquisas (MELETTI, 2001; SARTORI; SCHMIDT 2007, COSTA et al. 2011; et al.), a prática docente está estagnada, há vários anos, nas oficinas pedagógicas.

A perpetuação das oficinas (que serão discutidas no Item 7.2), demonstra a falta de constantes investimentos, nas escolas de Educação Especial e na formação docente, que possibilitem inovações nos métodos utilizados para a profissionalização dos jovens e adultos com DI. Para Rodrigues e Passerino (2008, p. 408), “as políticas e as ações de inclusão laboral precisam ser acompanhadas de consistentes e contínuos investimentos na qualificação dos professores da EP, pois essa área não está imune às transformações sócio-históricas e culturais que se vivencia no presente”.

7.2 PROJETOS DE INCLUSÃO LABORAL E MÉTODOS DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE ADOTADOS NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS: A ÊNFASE NAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

A partir das entrevistas com as docentes e pedagogas das escolas participantes da pesquisa percebe-se que, apesar das instituições de ensino possuírem entidades mantenedoras distintas, ambas desenvolvem projetos e atividades formativas similares, pois ofertam aos jovens e adultos com DI os conteúdos escolares e atividades práticas (oficinas pedagógicas que ocorrem uma vez por semana).

Desta forma, as oficinas terapêuticas ou pedagógicas, estabelecidas na Lei nº 7.853/99, Art. 35, preponderam, ainda na atualidade, como cerne da formação acadêmica e laboral de jovens e adultos com DI, corroborando assim, com outras pesquisas que apontam a utilização desse método na educação profissionalizante das PcD (MELETTI, 2001; ARAÚJO; SCHMIDT, 2006; VIEIRA; VIEIRA; FRANCISCHETTI, 2015; MANICA, 2017).

Sartori e Schmidt (2007, *apud*. SARTORI. 2011), observam em sua pesquisa que as instituições de Educação Especial que objetivavam a profissionalização dos estudantes com DI, ofertavam apenas práticas relacionadas a confecção de artesanatos (velas e caixas), mas, devido a incompatibilidade das atividades aprendidas com as necessidades do mercado de trabalho, essa finalidade formativa não é contemplada.

Porém, apesar de não se constituir em um ensino profissionalizante (no sentido de preparar para uma profissão específica), as oficinas acabam contribuindo para o desenvolvimento de outras habilidades mais gerais, que podem ser úteis no ambiente laboral, tais como: capacidade de seguir regras; compreensão de que as tarefas possuem um sequenciamento (início, meio e fim); a importância em manter o local de trabalho limpo e organizado; a relevância de procurar o supervisor em caso de dúvidas na execução da tarefa; o cuidado com os materiais; responsabilidade; autoconfiança (sentem-se capazes); a qualidade do trabalho; dentre outras.

No entanto, se o docente utilizar a oficina somente com finalidade ocupacional, dando ênfase em tarefas manuais e repetitivas, sem problematizar com os alunos e explicar a relação entre as atividades que estão executando e o mercado de trabalho, as oficinas perdem o sentido e acabam não contribuindo para o desenvolvimento dos educandos. Vale ressaltar que as professoras da APAE afirmam estabelecer essas conexões, a docente P3, explica que trabalha até com lucros e valores.

Todavia, quando as participantes relatam que as produções dos estudantes são vendidas e o dinheiro revertido para a compra de mais materiais destinados às oficinas, remete a um ciclo “infinito” e acrítico de produção sem sentido.

Costa *et al.* (2011), realizam uma pesquisa em cinco APAEs de Minas Gerais e constataam a mesma situação relacionada ao destino dos valores arrecadados com a venda dos produtos confeccionados pelos estudantes. Diante disso, as autoras advogam que “essas ações de destinação do dinheiro dos produtos explicitam uma contradição das instituições: o reconhecimento explícito do trabalho dos alunos e o não-reconhecimento da possibilidade de esses alunos decidirem a forma de aplicação desses recursos” (COSTA *et al.*, 2011, p. 209).

Portanto, quando a instituição decide o que fazer com o dinheiro sem consultar os educandos, além de desacreditar nas potencialidades dos alunos, está perdendo a oportunidade de trabalhar aspectos importantes com eles, visto que, ao invés de reverter a verba para mais insumos, a escola poderia discutir com eles os lucros e gastos dos artesanatos, o que permite criar uma base para o desenvolvimento de trabalhos autônomos, e deixá-los escolher o que fazer com o lucro arrecadado com a comercialização dos produtos, pois, seria uma situação que fomentaria certa autonomia, a tomada de decisão, etc.

Cabe ainda nesta discussão sobre métodos utilizados na formação laboral dos estudantes com DI, traçar um paralelo entre a teoria proposta pela FENAPAEs e a prática pedagógica desenvolvida na APAE participante deste estudo.

7.2.1 A teoria e a prática na APAE

Este tópico se debruça sobre a comparação entre a proposta teórica da FENAPAEs à formação profissional das pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla, explicitada no “Documento norteador trabalho, emprego e renda: ações profissionalizantes da Rede APAE para pessoas com deficiências intelectual e múltipla”, e a realidade da unidade APAE participante da pesquisa.

O documento expõe que a Educação profissional na Rede APAE é composta por três fases: 1ª Etapa: Formação Básica (envolve atividades laborais, acadêmicas e complementares); 2ª Etapa - Qualificação Profissional (emprego apoiado em empresas públicas ou privadas); e 3ª Etapa - Inclusão Laboral (acontece a inserção laboral nas modalidades emprego convencional, apoiado ou trabalho autônomo). Essas etapas se conectam entre si, mas não dependem uma da outra.

Percebe-se que a referida unidade apaeana desenvolve apenas as etapas 1 - Formação Básica para o Trabalho e 3 - Inclusão no trabalho, pois, as professoras realizam as atividades acadêmicas, as complementares e as práticas laborais, denominadas de “Unidades Ocupacionais de Produção” (etapa 1), que, como a própria nomenclatura indica, tratam-se de atividades de cunho ocupacional, sem caráter lucrativo, nas quais os alunos confeccionam vários tipos de artesanatos conforme suas potencialidades, ao passo que a assistência social busca por vagas para inserção do estudante no mercado de trabalho (etapa 3). Porém, como o próprio documento expressa, não existe obrigatoriedade em seguir as três fases do processo de formação profissional, cabendo às unidades educacionais adequar o processo de ensino a sua realidade e ao perfil de seus alunos.

Porém, a Etapa 2 - Qualificação Profissional é a fase que realmente tem caráter profissionalizante, pois os cursos de qualificação profissional possuem uma organização formal, trabalhando com conteúdos pragmáticos por meio da teoria e da prática, e oferecem certificação (ALECRIM, *et al.*, 2017). Além do mais, acontece, preferencialmente, fora do ambiente institucional, podendo ser desenvolvida em empresas públicas ou privadas, por meio do Emprego Apoiado (ALECRIM, *et al.*, 2017).

Portanto, essa etapa é a mais trabalhosa, exigindo maior empenho das instituições, tanto na busca por empresas para estabelecer parcerias, quanto no investimento de profissionais preparados para atuarem como treinadores/instrutores no Emprego Apoiado. Porém, é importante lembrar que essa fase requer um trabalho colaborativo entre as entidades escola, empresa, família, pois requer um ambiente laboral para que o estudante seja formado, carece

da autorização dos responsáveis legais pela PcD e um profissional da educação apto a atuar nesse processo formativo.

Assim, nota-se que o processo de qualificação profissional explicitado no referido documento se mostra ambíguo, pois o discurso teórico apresenta um ensino sistemático que possibilite aos estudantes o desenvolvimento de habilidades necessárias para a Inclusão Laboral, mas, na prática este processo educacional acaba se dissociando da teoria. Para Costa *et al.* (2011, p. 212):

(...) o processo de qualificação profissional se configura em uma teia de tensões, muitas vezes contraditórias, que abrangem diferentes visões e expectativas por parte de cada ator envolvido. De um lado, a FENAPAEs apresenta em seu discurso orientações para uma profissionalização que ressalte a autonomia de seus alunos com deficiência intelectual e uma efetiva inclusão no mundo do trabalho. (...) Porém, a realidade de cada instituição depende de diversos fatores: por exemplo, o mercado de trabalho local e suas possibilidades, a formação dos professores, bem como os enfoques dos dirigentes e lideranças de cada APAE, que influencia diretamente a maneira como o ensino profissionalizante é operacionalizado e conduzido, algumas vezes direcionando suas ações mais para uma ocupação de seus alunos do que para sua profissionalização.

É evidente que as autoras se referem a outros documentos publicados pela FENAPAEs, porém, o presente estudo chega à mesma constatação que Costa *et al.* (2011): o ensino profissionalizante é influenciado por inúmeros fatores e não se resume às orientações documentais, dado que a educação envolve tensões constituídas em todo um tecido social. O processo de ensino-aprendizagem é influenciado pela complexidade da realidade local, por política públicas, pelas lentes de quem o conduz (docentes e demais profissionais da escola), pelas especificidades de cada estudante, pelo posicionamento das famílias, e quando se trata de profissionalização dos educandos, envolve ainda o mercado de trabalho e a aceitação do perfil dos discentes da instituição educacional.

7.3 PERFIL DO ALUNO CONSIDERADO APTO AO MERCADO DE TRABALHO NA VISÃO DA ESCOLA E O PERFIL DE CANDIDATOS SOLICITADOS PELAS EMPRESAS NA PERSPECTIVA DAS DOCENTES E PEDAGOGAS

A pesquisa mostra que o perfil de alunos apto a Inclusão Laboral na perspectiva das docentes, não condiz com o perfil, que de acordo elas, as empresas contratantes solicitam à escola. As professoras consideram como aptos ao mercado de trabalho os alunos que são pontuais, assíduos, organizados, comprometidos com as tarefas, independentes, autônomos, etc.; ou seja, valorizam as potencialidades dos estudantes. Ao passo que, segundo as

participantes, muitos empregadores procuram por um candidato com deficiências que não demandem de apoio ou adaptações no ambiente de trabalho.

O desinteresse em empregar pessoas com DI é apontado por Araujo e Schmidt (2006), que identificam em sua pesquisa a tendência em contratar pessoas com deficiência auditiva, física ou visual, pois, devido às especificidades dessas deficiências, esses sujeitos apresentam maior nível de escolarização formal, demandam menos adaptações nos postos de trabalho e menor investimento em ações formativas específicas para esses funcionários.

Além da seletividade relacionada à deficiência, as entrevistadas afirmam que os empregadores buscam por candidatos com certo domínio da leitura e da escrita, alguns exigem, inclusive, certificados de escolaridade ou de cursos profissionalizantes, ao invés de avaliar e reconhecer as potencialidades dos jovens e adultos com DI. Conforme Manica (2017, p. 2010):

A falta da escolarização formal para a empregabilidade é outro fator contribuinte para não se efetivar o contrato formal junto às empresas brasileiras. (...) as pessoas com deficiência pouco conseguem ser avaliadas pelas habilidades e competências adquiridas, elas necessitam percorrer o longo caminho da escola formal para obterem o reconhecimento e o certificado exigido no mercado formal. Assim, este certificado ou diploma de término de determinado curso ou de nível de escolaridade ainda se faz necessário para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho

Todavia, ao estipular um tipo de deficiência e exigir a certificação dos candidatos com DI, os empresários transgridem as legislações, dado que a Lei nº. 13.146/2015, no Art. 34, § 3º, veta a exigência de aptidão plena, bem como a restrição ao trabalho e a discriminação em razão da deficiência, nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência e ascensão no emprego (BRASIL, 2015). Além do mais, a Lei nº. 11.180/2005, no Art. 18, altera o Art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), passando a estabelecer que a comprovação de escolaridade das pessoas com DI deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização, ou seja, não se limita a conclusão de determinada série escolar ou a documentos que comprovem a participação em algum curso.

Sendo assim, o processo de Inclusão Laboral não deve primar pela certificação do nível de escolarização dos candidatos ou por sua deficiência, mas, sim por suas habilidades e potencialidades.

7.4 PROCEDIMENTO DE INCLUSÃO LABORAL E ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES EMPREGADOS

O estudo permite perceber que, na APAE, após os estudantes serem considerados aptos à Inclusão Laboral pela equipe de profissionais da instituição, a assistência social busca por vagas compatíveis com o perfil dos alunos. Já a Escola Municipal não faz uma busca ativa por postos de trabalho, uma vez que esperam pelo contato da SME ou de empresas informando a possibilidade de encaminhar o aluno ao mercado de trabalho. Mas, diante da possibilidade de inserir o educando em um emprego formal, ambas comunicam as professoras e as envolvem no processo de seleção de alunos aptos ao perfil da vaga, ademais, entram em contato com as famílias para verificar se existe o interesse em inserir o filho ou familiar em um emprego formal.

As duas escolas participantes da pesquisa, consideram o apoio da família como imprescindível a inserção dos estudantes no mercado de trabalho, dado que, legalmente, os familiares são os responsáveis pela pessoa com DI e precisam autorizar esse processo, além do mais, muitos estudantes dependem de um familiar para se locomoverem até o emprego ou para resolver questões burocráticas.

Após a contratação dos educandos as escolas continuam acompanhando o desenvolvimento deles no ambiente laboral. No entanto, percebe-se que não existe um investimento pelas empresas na formação continuada dos trabalhadores com DI. Mas, o processo desses sujeitos não deveria findar-se com sua inserção no mercado de trabalho, dado que este se constitui em um espaço de aprendizagens, ademais o crescimento profissional desses indivíduos, assim como dos outros funcionários, dependem de processos formativos contínuos. De acordo Redig e Glat (2017, p. 337):

É importante ressaltar que a inclusão de jovens com deficiência em atividades laborais não significa a interrupção do seu processo educativo, até porque, no trabalho, estamos em constante aprendizado de habilidades sociais, comportamentais etc. Porém, esse aprendizado deverá, como para os demais, acontecer em outros espaços além da escola, até porque, na sociedade contemporânea, todo mundo precisa de formação continuada.

Essa ideia do trabalho como um espaço educativo e da necessidade de promover aprendizagens contínuas são defendidos inclusive pela Unesco que apresenta a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, transforma o ambiente laboral em um lugar de desenvolvimento humano.

7.4.1 Aprendizagem ao longo da vida: o emprego como um ambiente educacional

Apesar das professoras e pedagogas afirmarem que não existe um limite etário para frequentar as escolas de Educação Especial, podendo o estudante ingressar na Estimulação Precoce (0 anos) e permanecer por toda a vida, inclusive, após a Inclusão Laboral; não se pode dizer que acontece a aprendizagem ao longo da vida explanada neste estudo, que prioriza a promoção de aprendizagens significativas em diferentes ambientes e não a permanência vitalícia em uma escola.

Esta concepção de aprendizagem, que começa a ser delimitada a partir da década de 90 e torna-se amplamente discutida em contexto mundial (CUNHA JÚNIOR; ARAÚJO, 2013), insere os grupos de maior vulnerabilidade no centro da aprendizagem ao longo da vida, fortalecendo o direito à educação dos jovens e adultos com deficiência, além de conceber o emprego como um ambiente informal de educação que proporciona o aprender.

Entretanto, “para que a aprendizagem no local de trabalho reflita uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, é necessário individualizar as oportunidades de aprendizagem em resposta às necessidades de cada trabalhador” (UNESCO, 2020, p. 33).

Traçando um paralelo entre esse aspecto de formação individual no ambiente empregatício e a inserção das PcD no mercado de trabalho, destaca-se a oportunidade de desenvolver programas de Emprego Apoiado, que além de possibilitar o processo de ensino-aprendizagem, constitui-se em uma forma de inserção laboral realmente inclusiva, pois disponibiliza os apoios que o trabalhador precisa para realizar as tarefas que lhe foi designada, possibilitando sua permanência e progressão no emprego.

Assim, a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida induz a sociedade e principalmente os empregadores a repensar na formação continuada no próprio ambiente de trabalho, proporcionando o desenvolvimento profissional, inclusive das PcD.

7.5 PERSPECTIVAS DOS DOCENTES ACERCA DAS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DA INCLUSÃO LABORAL DOS ALUNOS

A pesquisa revela que as docentes acreditam nas potencialidades dos estudantes e que eles têm capacidade de estarem inseridos no mercado de trabalho e de contribuir com a sociedade, no entanto, elas apontam alguns obstáculos à Inclusão Laboral.

Dentre os obstáculos, destacados pelas professoras e pedagogas, está a falta de preparo das empresas contratantes e a seletividade de um perfil antagônico ao dos estudantes da escola

(conforme mencionado anteriormente no Item 7.3), além do fato das famílias não permitirem que o sujeito com DI trabalhe formalmente.

As entrevistadas afirmam que os motivos apresentados para a hesitação das famílias, são: a superproteção, a descrença nas potencialidades do sujeito com deficiência, o receio de perder o BPC ou a comodidade proporcionada por esse auxílio financeiro. A pesquisa de Philereno *et al.* (2015), aponta esses mesmos empasses no âmbito familiar:

Observa-se que a família impede a inserção da PcD no mundo do trabalho e que isso decorre do medo de perder o BPC (...) A família, com muita frequência, resiste à inserção de deficientes no mercado de trabalho. Isso acontece pelo excesso de zelo que desenvolveram em relação a eles ao longo do tempo, por não acreditarem na capacidade do familiar com deficiência e também por não estarem engajados no processo, já que este, para ter sucesso, depende do incentivo e da participação da família (PHILERENO *et al.*, 2015, p. 170, 174)

Costa *et al.* (2011), desvelam em seu estudo a oposição das famílias e a insegurança diante da suspensão do BPC quando a PcD consegue um trabalho formal:

(...) um impasse para a inserção das PcDs intelectual no mercado de trabalho é o fato de que, quando contratadas com carteira assinada, o direito ao benefício é perdido, gerando uma insegurança muito grande nas famílias. Muitas dependem dessa ajuda para o seu sustento e têm medo que o aluno contratado não permaneça no emprego (COSTA, *et al.*, 2011, p. 211).

Todavia, cabe salientar que o benefício é suspenso e não cancelado, portanto, caso a PcD não permaneça no emprego, ela pode solicitá-lo novamente. Diante disso, é essencial que os profissionais das instituições de ensino conheçam as legislações e saibam orientar as famílias acerca dos direitos das PcDs, tais como o auxílio-inclusão e o BPC, visto que essa desinformação representa um entrave à inclusão laboral das PcDs.

Mas, independentemente da aceitação e das reações, todas as famílias precisam ser escutadas e envolvidas no processo de profissionalização e de inclusão laboral dos jovens e adultos com DI (VIEIRA; VIEIRA; FRANCISCHETTI, 2015). Para isso, é preciso que as escolas estejam cientes da realidade do estudante e de como ele é concebido por sua família, para identificar e trabalhar os possíveis entraves à empregabilidade deste educando.

Porém, essa é uma tarefa complexa, que demanda tempo e muito trabalho, inclusive, de teor psicológico, pois consiste em mudar a imagem que os familiares possuem do indivíduo com DI, em lidar com a cisão entre a família e a pessoa com DI, e em promover a compreensão sobre o novo ambiente em que o sujeito será inserido. Cabe lembrar que os estudantes afirmam

que os pais os permitem trabalhar, todavia, dizer que autoriza e realmente se envolver nesse processo são situações distintas.

7.6 PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DO TRABALHO

A pesquisa mostra que os estudantes entrevistados anseiam por ter um emprego e os que já estão empregados sentem-se felizes, úteis e gostam muito de trabalhar. Os participantes concebem o trabalho como uma possibilidade de conquistar sua independência financeira e de ajudar nas despesas de casa, demonstrando entender o papel social e econômico do trabalho.

Todavia, os dados revelaram um baixo índice de inclusão laboral dos jovens adultos com DI, pois dos doze participantes, apenas dois estão trabalhando formalmente. Se contabilizar a partir do número total de estudantes das duas escolas em idade produtiva, percebe-se que de 141 alunos, apenas dois estão empregados, o que totaliza menos de 3%. Lógico, que esses educandos apresentam suas especificidades, mas muitos deles estão aptos ao trabalho, mas o que lhes falta é oportunidade.

Além do mais, muitos trabalhadores com deficiência não permanecem em seus empregos devido ao ambiente mostrar-se hostil. Os dados deste estudo, mesmo que restrito a doze participantes, revelam que os participantes que já trabalharam formalmente e agora estão desempregados, vivenciaram situações de preconceito, discriminação e embates com colegas de trabalho. Para Neves-Silva, Prais e Silveira (2015, p. 2552), “muitos beneficiários preferem permanecer em casa, com a renda assegurada, a arriscar-se em um ambiente de trabalho incerto e hostil”.

Vieira, Vieira e Francischetti (2015, p. 355) advogam que “a perda deste benefício, substituído por um salário quase sempre baixo, somada a todos os desafios apresentados pela inserção do indivíduo no mercado formal de trabalho, faz com que alguns sujeitos e familiares não busquem a iniciativa de profissionalização”.

Dessarte, destaca-se que os aparatos legislativos não têm se mostrado eficientes, dado que muitas PcDs não têm acesso a oportunidades de emprego. Sartori (2011), advoga não bastam legislações que garantam acesso ao trabalho a um percentual de PcDs, pois problemas relacionados à educação, preconceito e dificuldades de dispor de adaptações constituem-se em obstáculos para a inclusão e permanência das PcDs no mercado de trabalho.

Conforme Lobato (2009), a Lei de cotas cumpre seu papel ao estabelecer oportunidades de empregos, no entanto, não contempla a contratação das diferentes deficiências (em suas

categorias e níveis) nem incentiva a adequação das empresas para receberem esses trabalhadores.

7.7 PERSPECTIVAS DA REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ACERCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO E INCLUSÃO LABORAL DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA

As discussões tecidas nesse estudo demonstram a preponderância de metodologias que pouco tem proporcionado a formação profissionalizante que o mercado de trabalho exige, a escassez de ações formativas específicas aos docentes que atuam com a profissionalização de estudantes com DI e a ausência de acompanhamento do município no que tange à empregabilidade das PcD. No entanto, a fala da gestora da SME demonstra a preocupação em caminhar no sentido da inserção das PcD no mundo do trabalho.

A SME tenta estabelecer conexões com a Secretaria do Trabalho, o que demonstra o entendimento de que a Inclusão Laboral envolve diversas esferas, que perpassam a educação de qualidade. Ademais, a representante entrevistada parece conceber a empregabilidade desses sujeitos como algo processual, que demanda de um ensino para a autonomia desde a Estimulação Precoce, para que ao chegar na adulescência, o educando com deficiência possa fazer a transição para a vida adulta e consiga um emprego.

A entrevistada também reconhece o potencial dos trabalhadores com DI, desde que sejam oportunizados ambientes inclusivos e equitativos, que disponibilizem aos funcionários com DI, o acompanhamento, os treinamentos e apoios necessários.

Todos os apontamentos indicam a preocupação que a SME manifesta em relação à empregabilidade das PcD, mas cabe reiterar que a Inclusão Laboral é um processo multifacetado, que envolve diversas estruturas (governamentais, culturais, sociais, econômicas, familiares, etc.). Desta forma, não basta a escola ter o desejo de inserir o estudante nem a SME delinear projetos se as outras estruturas (família e empresas) não estiverem envolvidas nesta ação. Isto é, a Inclusão Laboral, requer ações coletivas, envolvendo o Estado, as Escolas, as empresas e as famílias, em prol dos jovens e adultos com DI, acreditando que estes sujeitos podem trabalhar e progredir nos empregos.

7.8 CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA: UMA (DES)CONSTRUÇÃO NECESSÁRIA

Os dados coletados neste estudo, mesmo que restrito a uma pequena parcela de profissionais da educação e pessoas com DI, evidenciam que algumas famílias ainda possuem uma visão capacitista acerca dos sujeitos com DI, pois não acreditam em suas potencialidades e os percebem como indivíduos que precisam de constante proteção. De acordo com Vieira, Vieira e Francischetti (2015), as famílias reagem de formas distintas ao fato de terem uma PcD em sua composição, podendo “apresentar ações positivas e de resiliência, atitudes de superproteção, que levam à dependência extrema destes sujeitos, ou ainda depreciação e descrédito pelos próprios familiares” (VIEIRA; VIEIRA; FRANCISCHETTI, 2015, p. 355).

Ademais, a pesquisa revela que, conforme as docentes, as empresas tendem a buscar por trabalhadores com deficiências que não interfiram em sua produtividade ou não demandem de apoio, compreendendo a deficiência como um fenômeno meramente biológico e reconhecendo o indivíduo com DI apenas por suas limitações funcionais. Portanto, a representação social da PcD, que permeia o universo laboral, ainda é vinculada “à improdutividade, incompetência e dependência. As concepções de deficiência ainda se relacionam unicamente a patologias ou a características e comportamentos individuais desviantes” (VIEIRA; VIEIRA; FRANCISCHETTI, 2015, p. 355).

Diante disso, se faz necessário desconstruir essa personificação da pessoa com DI como incapaz de agir de forma autônoma e conquistar sua independência. Todavia, essa mudança de percepção, seja no ambiente empresarial, familiar ou escolar, requer a disseminação de um modelo social de deficiência, o qual enfatiza os ambientes, as barreiras e estruturas sociais não inclusivos como fator limitador das PcD, ou seja, as incapacidades estão assentadas na sociedade que não promove a equidade e não no sujeito com deficiência.

Com relação às pessoas com DI, Schalock; Luckasson e Tassé (2021), afirma que a principal diferença entre elas e a população em geral, é que os sujeitos com DI precisam de diferentes níveis de apoio para participar plenamente da sociedade. Portanto, eles podem e devem ter acesso a todos os recursos da sociedade, inclusive à educação de qualidade e oportunidades de emprego, para isso, basta que os ambientes estejam preparados para atender as especificidades desses indivíduos, promovendo os apoios necessários para sua plena participação

7.8.1 Entendendo a pessoa com Deficiência Intelectual em sua multidimensionalidade para implementação de sistemas de apoio

Para promoção de apoio é preciso entender o sujeito e os múltiplos fatores que influenciam seu desenvolvimento e funcionamento. Conforme a AAIDD, o funcionamento humano depende das interações com as cinco áreas (funcionamento intelectual, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto) e do nível de apoio que necessita em cada uma delas.

Nessa perspectiva, o lócus da DI deixa de ser a pessoa, pois são consideradas as questões ambientais, as habilidades e potencialidades do indivíduo e a implementação de sistemas de apoio, que servem para melhorar o funcionamento e o bem-estar deste sujeito (SCHALOCK *et al.*, 2021). Para Alles *et al.* (2019, p. 380):

As (re)significações propostas pela AAIDD nos indicam que se faz possível um olhar para a DI que não parta de fatores historicamente responsáveis pela delimitação da DI em níveis de severidade, cujas possibilidades de desenvolvimento passaram a ser antecipadamente indicadas pelos diagnósticos clínicos. (...) ao deslocarmos a ênfase do diagnóstico do QI para os sistemas de apoio, passamos a perceber um sujeito com DI produzido nas práticas sociais, cujas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem não são exclusivamente determinadas pelos seus aspectos biológicos, mas, sim, e principalmente, pelas interações que ele estabelece ao longo de seu desenvolvimento.

Assim, é possível (re)construir a concepção de sujeito com DI, concebendo-o como alguém que possui competências que podem ser potencializadas a partir da avaliação da necessidade de apoio e a implementação de sistemas de apoio individualizados.

Como instrumento avaliador de jovens e adultos com DI, destaca-se a SIS-A, que mensura as áreas que o indivíduo necessita de maior apoio, podendo ser utilizada tanto no ambiente escolar, por docentes e psicólogos, para identificar os déficits do estudante, permitindo aos profissionais planejar intervenções que ajudem a melhorar o desempenho desse sujeito nas áreas com déficit, quanto no ambiente laboral, auxiliando no planejamento de ações que precisam ser tomadas e dos apoios a serem disponibilizados para que o trabalhador com DI possa se manter e progredir no emprego.

Porém, percebe-se que a SIS-A precisa ser mais divulgada nesses ambientes, uma vez que a presente pesquisa mostra que as professoras, utilizam como critérios avaliativos, para definir a aptidão do estudante à Inclusão Laboral, o desempenho deste nas atividades práticas (oficinas) e acadêmicas; e quando consideram esse jovem ou adulto inapto, continuam desenvolvendo o mesmo método formativo (oficina). Neste processo avaliativo, a SIS-A poderia ser útil para identificar os aspectos que precisam ser trabalhados com o educando, e, a

partir dos resultados obtidos com o instrumento, elaborar os apoios que precisam ser fornecidos para que ele se desenvolva e torne-se apto ao encaminhamento para o mercado de trabalho, ou até mesmo, para elaborar e implementar programas de emprego apoiado.

7.9 EMPREGO APOIADO: UMA POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS E DE INCLUSÃO LABORAL

O Emprego Apoiado além de ser uma modalidade de Inclusão Laboral se constitui em uma metodologia de ensino que pode vir a superar as oficinas terapêuticas e protegidas, pois inverte a ordem “qualificar-colocar” para “colocar-treinar”. Este método segue as seguintes etapas: a PcD passa por uma avaliação que mensura os interesses e necessidades de apoio (a SIS-A pode ser utilizada nesta etapa); a instituição busca pelo emprego adequado (estuda o mercado de trabalho) e em seguida avalia o local de trabalho (conhece a empresa, os ambientes, as fundões, as tarefas, os demais colaboradores); insere o candidato no emprego e então inicia o treinamento no local de trabalho, promovendo os apoios necessários, que progressivamente vão sendo retirados. A instituição mantém o acompanhamento do trabalhador visando identificar a necessidade de novos apoios, o posicionamento do empregador e dos colegas de trabalho, as percepções do trabalhador e até mesmo da família. Vale destacar que os funcionários da empresa são treinados para que possam assumir as tarefas desempenhadas pelo consultor/treinador (ALECRIM, *et al.*, 2017).

Sartori (2011), em sua pesquisa de mestrado, analisa o processo de adaptação, mediante a utilização de suporte natural, de duas jovens com DI inseridas no trabalho competitivo, na função de auxiliares de produção em uma empresa do ramo agro avícola. Segundo a pesquisadora, as jovens aprenderam rapidamente e executavam suas tarefas com precisão e qualidade, apresentando comportamentos compatíveis com a situação de trabalho, no entanto, os déficits nas habilidades sociais, o preconceito em relação às pessoas com DI e a inflexibilidade no tempo para adaptação ao trabalho dificultaram a adaptação das duas participantes. Porém, Sartori (2011), destaca que os dados de seu estudo evidenciam que os colegas de trabalho podem participar do processo de adaptação de colegas com DI e executar a função de treinadores/instrutores, desde que recebam formação para isso. Sartori (2011), aponta que outros aspectos, para além do apoio ofertado pelos colegas de trabalho, precisam ser observados em estudos futuros e destaca a necessidade de realização de mais pesquisas relacionadas à adaptação laboral das pessoas com DI, por meio do suporte natural.

Neste cenário educacional que preponderam as oficinas pedagógicas, evidencia-se a necessidade de seguir a sugestão de Sartori (2011), pois novas pesquisas acerca do emprego apoiado precisam ser desenvolvidas e amplamente divulgadas, para que este método de ensino e Inclusão Laboral faça parte, verdadeiramente, da formação e qualificação profissionalizante dos jovens e adultos com DI, tornando-os aptos à inserção no mercado de trabalho.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os modelos de deficiência variam conforme o contexto histórico, social e cultural, explicitando como a sociedade denomina e concebe o sujeito com deficiência. Ainda na atualidade, existe forte predominância de uma visão médica que reconhece a PcD apenas por suas limitações funcionais, sendo impreterível a disseminação de uma representação social e multidimensional das PcD. Nesta perspectiva, o lócus das desigualdades, segregações e discriminações deixa de ser a pessoa com deficiência e passa a ser a sociedade que ignora as diferenças e especificidades desses sujeitos, negligenciando os pressupostos da inclusão (AUGUSTIN, 2012). Dessarte, evidencia-se a urgência de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e equitativa. Vale ressaltar que o cerne da inclusão é a equidade, que concede justiça aos sujeitos. Portanto, não se trata de possibilitar a igualdade de oportunidades, mas, sim, de promover os apoios que os indivíduos necessitam para estarem em reais condições de igualdade.

Percebe-se que o Brasil, a partir de 1988, avançou em relação às legislações em prol das PcD (MANICA, 2017). Estes aparatos legislativos garantem o direito à vida, à educação, à saúde, dentre outros; suprimem o preconceito e a discriminação; estabelecem a reserva de vagas de emprego, em concursos públicos e empresas privadas, às PcD; disponibilizam auxílio financeiro às PcD que não conseguem manter-se por impossibilidade de trabalhar; e preveem o apoio necessário para que os trabalhadores com deficiência possam se manter e progredir no emprego. No entanto, para que as PcD sejam realmente inseridas nas diferentes esferas sociais, é imprescindível, perpassar o estabelecimento de leis e cotas, e entender o sujeito numa ótica holística, considerando os múltiplos fatores que influenciam seu desenvolvimento e seu funcionamento, para que sejam elaboradas políticas públicas que garantam efetivamente as ações e adaptações necessárias para sua plena participação social.

No que tange à Inclusão Laboral das pessoas com DI, o acesso ao trabalho é ainda mais complicado, dado que, as empresas procuram por trabalhadores com deficiências que não demandem de apoio (ARAÚJO; SCHMIDT, 2006). É importante ressaltar que o trabalho é um direito humano garantido a todos os cidadãos, sendo de suma importância para a subsistência

humana, além de representar uma forma de inclusão social que possibilita ao sujeito participar da sociedade e estabelecer relações sociais, assim, a atividade laboral se constitui em um agente transformador que proporciona a autoconfiança, a realização profissional e pessoal, integrando o *hall* de ambientes informais de aprendizagem.

Entendendo o emprego como um ambiente educacional, este pode ser visto como uma possibilidade de promoção da aprendizagem ao longo da vida, na qual o sujeito pode ser formado profissionalmente na própria ocupação profissional. Deste modo, explicita-se a possibilidade de promoção do Emprego Apoiado, que além de ser uma oportunidade de inserção dos jovens e adultos com DI no mercado de trabalho formal, consiste em uma metodologia educacional capaz de superar o método de ensino pautado nas oficinas terapêuticas e protegidas.

É pertinente relembrar, que o presente estudo, identifica que as oficinas pedagógicas, focadas em habilidades manuais e comportamentais continuam como o cerne da educação profissional dos sujeitos com DI. Várias pesquisas precedentes observam a preponderância desta metodologia (MELLETTI; 2001; SARTORI; SCHMIDT, 2007; COSTA *et al.*, 2011), evidenciando assim que, mesmo após tantos anos, as Escola de Educação Especial continuam utilizando os mesmos métodos de ensino, mas as exigências do mercado de trabalho estão em constante transformações. Lógico que as oficinas trazem benefícios aos estudantes, auxiliando no desenvolvimento da autonomia, entendimento de regras, coordenação motora, etc., todavia, é relevante ponderar se somente esses aspectos são suficientes para que o educando seja inserido no mercado de trabalho.

Ademais, destaca-se a necessidade de promover mais ações formativas aos docentes que atuam na profissionalização dos jovens e adultos com DI, dado que a pesquisa demonstra que as professoras, das escolas participantes, não possuem instrução prévia para atuar com esse tipo de processo de ensino-aprendizagem e as formações continuadas ofertadas à elas mostram-se desconexas da realidade das instituições, dado que ocorre por meio de *lives* ofertada pela FENAPAEs ou cursos pontuais, desenvolvidos pela SEED/PR, apenas com os profissionais concursados.

Diante de toda explanação apresentada nesse estudo, conclui-se que o processo de formação dos jovens e adultos com DI precisa de investimentos e inovações que fomente o desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção e progressão desses sujeitos no mercado de trabalho. Para além das defasagens acadêmicas, o estudo explicita, na perspectiva das docentes, a rejeição das famílias diante da empregabilidade do familiar com DI, seja por excesso de zelo, por medo, por não acreditar nas potencialidades do sujeito com deficiência ou por receio de perder o BPC. É importante lembrar que as famílias são os responsáveis legais

pela pessoa com DI, logo, a Inclusão Laboral só é possível se existir o envolvimento da família nesse processo. Para Philereno *et al.* (2015) a família é o alicerce dos processos inclusivos das PcD, e por isso é importante trabalhar os aspectos que limitem a inclusão e desmistificar os pré-conceitos.

Todavia, não basta mudar as concepções das famílias se as empresas não estiverem abertas a contratação destes indivíduos. Como uma professora apontou na entrevista, se faz necessário que os empregadores entendam realmente o que é a Deficiência Intelectual e quais as reais limitações e potencialidades dos trabalhadores com DI, para que assim, seja desconstruído o olhar estigmatizado e preconceituoso que ainda permeia o mundo do trabalho.

Araujo e Schmidt (2006) explicitam que as empresas, afirmam que as PcD têm pouca qualificação profissional, já as escolas criticam os processos adotados pelas empresas na contratação das PcD, “mas poucas oferecem escolarização para seus alunos, concentrando-se, em sua maioria, no desenvolvimento de habilidades básicas para o trabalho ou em capacitação profissional eventualmente diferente daquela exigida pelo mercado de trabalho” (ARAÚJO; SCHMIDT, 2006, p. 241). Sendo assim, o que se vê atualmente é um jogo de “empurra-empurra”: de um lado os empregadores tencionam a escolarização precária; do outro, as instituições de ensino culpabilizam as empresas por não serem inclusivas; e apenas “observando”, temos o governo que criou a Lei de Cotas e eximiu-se da responsabilidade de promover a educação necessária para a contratação destes sujeitos e de fiscalizar o cumprimento das legislações (VIEIRA; VIEIRA; FRANCISCHETTI, 2015).

Dessa forma, percebe-se que a Inclusão Laboral se mostra complexa, pois não demanda apenas de uma educação de qualidade, nem de empresas inclusivas, nem da aceitação da família, nem do recebimento de benefícios financeiros, nem do sonho de trabalhar expresso pelos sujeitos com DI, e sim de todo um tecido social com suas interdependências e diferentes tensões. Portanto, o processo de Inclusão Laboral requer políticas públicas que entendam toda essa relação sistêmica e as contradições que permeiam o processo de empregabilidade da PcD, de tal forma que consigam perpassar a mera prescrição de cotas para PcD ou modalidades de educação e Inclusão Laboral, consumando-se na práxis social.

Por fim, enfatiza-se que as limitações deste estudo estão relacionadas ao fato de ter sido realizado apenas em um município e em duas escolas, bem como a recusa das professoras de uma das escolas em participar da pesquisa. Além do mais, não foi possível entrevistar as famílias dos estudantes com DI, o que possibilitaria entender as perspectivas dos familiares perante à possibilidade de inserção laboral dos jovens e adultos com DI, nem as empresas para identificar seu posicionamento frente à contratação de PcD. Desse modo, o estudo, devido ao

pouco tempo por se tratar de um trabalho de conclusão de curso (TCC), não conseguiu explicar toda a configuração social, as tensões e interdependências que permeiam o processo de Inclusão Laboral dos sujeitos com DI.

Sendo assim, evidencia-se a necessidade de realizar novos estudos que abarquem o núcleo familiar das pessoas com DI e os postos de trabalho, além de pesquisas que promovam novas situações formativas, tais como o Emprego Apoiado e o uso da SIS-A como instrumento de avaliação para pensar na implementação de apoios que permitam ao indivíduo potencializar e desenvolver habilidades que possibilitam sua inserção e progressão no trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALECRIM; *et al.* **Documento norteador trabalho, emprego e renda:** ações profissionalizantes da Rede APAE para pessoas com deficiências intelectual e múltipla. Maria Helena Alcântera de Oliveira (Org.); Brasília: APAE Brasil, 2017.
- ALLES; A. P. *et al.* (Re)Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual. **Rev. Bras. Educação Especial**, Bauru, v.25, n. 3, p. 373-388, Jul.-Set., 2019.
- ALLES; A. P. Formação continuada de professores no processo de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2020.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders** - DSM-5. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA., 2014.
- ANGONESE, L. S.; BOUERI, I. Z.; SCHMIDT, A. O Adulto com Deficiência Intelectual: Concepção de Deficiência e Trajetória de Carreira. **Rev. Brasileira de orientação profissional**, vol. 16, n. 1, p. 23-34, jan. - jun. 2015.
- ARAÚJO, J. P.; SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: uma visão de empresas e instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Rev. Brasileira de educação especial**, Marília, v. 12, n. 2, p. 241-254, agosto de 2006.
- AUGUSTIN, I. R. L. **Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva.** Trabalho apresentado no GT 15. Anais da IX ANPED SUL. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Julho/agosto de 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1427/655>. Acesso em: 07 nov. 2021
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, A. C. F; ROCHA, D. S. COVID 19 E EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade.** Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480/0>. Acesso em: 07 mai. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.
- _____. **Decreto nº 186**, 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, jul. 2008.
- _____. **Decreto nº 914**, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, set. 1993.
- _____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei n.º 7.853/89 que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece a

matrícula compulsória, em cursos regulares de escolas públicas e particulares, de pessoas com deficiência. Brasília, dez. 1999.

_____. **Decreto n.º 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, dez. 2004.

_____. **Decreto n.º 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, ago. 2009.

_____. **Decreto n.º 11.063**, de 4 de maio de 2022. Estabelece os critérios e os requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou pessoas com transtorno do espectro autista para fins de concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI na aquisição de automóveis. Brasília, maio, 2022.

_____. **Lei n.º 7.853**, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo decreto N.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, out. 1989.

_____. **Lei n.º 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, dez. 1990.

_____. **Lei n.º 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, jul. 1991.

_____. **Lei n.º 8.742**, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, dez. 1993.

_____. **Lei n.º 10.690**, de 16 de junho de 2003. Reabre o prazo para que os Municípios que refinanciaram suas dívidas junto à União possam contratar empréstimos ou financiamentos, dá nova redação à Lei n.º 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, e dá outras providências. Brasília, jun. 2003.

_____. **Lei n.º 12.470**, de 31 de agosto de 2011. Altera os arts. 21 e 24 da Lei n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Custeio da Previdência Social. Brasília, dez. 2011.

_____. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência), Brasília, jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, dez. 1996.

_____. **Lei n.º 14.176**, de 22 de junho de 2021. Altera a Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para estabelecer o critério de renda familiar per capita para acesso ao benefício de prestação continuada, estipular parâmetros adicionais de caracterização da situação de miserabilidade e de vulnerabilidade social e dispor sobre o auxílio-inclusão de que trata a Lei n.º 13.146, de 6 de

julho de 2015; autoriza, em caráter excepcional, a realização de avaliação social mediada por meio de videoconferência; e dá outras providências. Brasília, jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

COSTA, M. C. A. *et al.* Inclusão social pelo trabalho: a qualificação profissional para pessoas com deficiência intelectual. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 4, n. 2, p. 200-214, 2011.

CUNHA JÚNIOR, A. S.; ARAÚJO, M. O lugar da aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 1, nº. 2, 2013.

ESCOLA DE BARBIANA; MILANI, D. L. **Carta a uma professora pelos rapazes da escola de Barbiana**. 3ª. ed. Lisboa: Presença, 1977.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. Conheça a APAE. Disponível em: <https://www.apae.com.br/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17, n.31, p.59-73, jul./dez. 2013

GARCIA, V. G. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 1, p. 165-187, jan./abr. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. SP: Ática, 1995.

LOBATO, B.C. **Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: implicações da lei de cotas**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

MANICA, L. E. A educação profissional formal e não formal das pessoas com deficiência no Brasil. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n. 4, p. 1998-2023, out./dez. 2017.

MANZINI, E. J. A **entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MELETTI, S. M. F. O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.7, n.1, 2001.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **UNESCO firma acordo por mais investimentos na educação e propõe 'novo contrato social' para o setor**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/158238-nesco-firma-acordo-por-mais-investimentos-na-educacao-e-propoe-novo-contrato-social-para-o>. Acesso em: 13 nov. 2021.

NEVES-SILVA, P.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. Inclusão de pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciência saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 8, p. 2549-2558, agosto de 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção nº 159 de 1993. Convenção respeitante à readaptação profissional e ao emprego de deficientes. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/convencao_n_159_sobre_reabilitacao_profissional_e_emprego_de_pessoas_deficientes_de_1_6_1983.pdf. Acesso em: 01 de maio, 2022.

PASSERINO, L. M.; PEREIRA, A. C. C. Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol.39, n.3, p. 831-846, 2014.

PHILERENO; D. C. *et al.* Qualificação das pessoas com deficiência para o mercado de trabalho: um estudo de caso em Caxias do Sul – RS. **Rev. Estudo & Debate**, Lajeado, v. 22, n. 1, p. 160-179, 2015.

REDIG, A. G.; GLAT; R. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 330-355, abr./jun. 2017

RODRIGUES, G. F.; PASSERINO, L. M. A formação profissional de pessoas com deficiência e suas repercussões na formação dos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.3, 407-426, Jul.-Set., 2018

SANDERSON, H. (2000) **Person-centred Planning: Key Features and Approaches**. York: Joseph Rowntree Foundation, 2000.

SANTOS, M. P.A. **A formação e a qualificação profissional do jovem com deficiência intelectual e a sua inserção no mercado de trabalho formal de Curitiba** (1990 – 2010). Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2011.

SARTORI, J. R. **Processo de adaptação de trabalhadores com deficiência intelectual em trabalho competitivo com suporte natural**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade de São Carlos, São Carlos/SP, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Editora WVA, 2002.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. **Deficiência intelectual: definição, diagnóstico, classificação e sistemas de suporte** (12ª edição). Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento. Washington, DC, 2021.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Estudos feministas**, v. 13, n. 1, p. 11-30, 2005.

SILVA, A. B. S.; LEITÃO, A. S.; DIAS, E. R. O Caminho da Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho: onde estamos? **Rev. Opinião Jurídica**, Fortaleza, ano 14, n. 18, p.13-43, jan./jun. 2016.

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Rev. Brasileira de educação especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 273-294, agosto 2005.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado**: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - São Carlos: Universidade de São Carlos, 2010.

THOMPSON, J. R.; BRYANT, B. R.; SCHALOCK, R. L.; SHOGREN, K. A.; TASSÉ, M. J.; WEHMEYER, M. L. *et al.* (2004). *Supports Intensity Scale user's manual*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Versão para adaptação e validação Brasileira. Responsável: Profa. Dra. Maria Amélia Almeida/UFSCAR.

UNESCO. **Abraçando uma cultura de aprendizagem ao longo da vida**: Contribuição para a iniciativa “Futuros da Educação”. Hamburgo, Alemanha: Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida; 2020.

VIEIRA, C. M.; VIEIRA, P. M.; FRANCISCHETTI, I. Profissionalização de pessoas com deficiência: Reflexões e possíveis contribuições da psicologia. **Rev. Psicologia: Organização e Trabalho**, v. 15, n. 4, p. 352-361, out-dez 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *ICD-11 for mortality and morbidity statistics*. Geneva: WHO; 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 29 nov.2021.

YIN. R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E EMPREGABILIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

QUADRO 11 – Principais legislações sobre educação, profissionalização e empregabilidade das pessoas com deficiência no Brasil (continua)

LEGISLAÇÃO	DETERMINAÇÕES
Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990	Art. 5º, § 2º: assegura às pessoas portadoras de deficiência o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso.
Lei 8.213/91 - de 24 de julho de 1991, Lei de cotas para deficientes	Art. 93: as empresas com 100 ou mais funcionários devem destinar entre 2% a 5% de seus cargos para beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência.
Lei 8.742/93 - Lei Orgânica da Assistência Social, de 07 de dezembro de 1993.	Art. 20: estabelece que o benefício de prestação continuada (BPC) é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com que não possuem meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família. Art. 20-B: advoga que para a avaliação do deferimento do benefício pautado na condição de vulnerabilidade e miserabilidade, serão observados: I – o grau da deficiência; II – a dependência de terceiros para o desempenho de atividades básicas da vida diária; III – o comprometimento do orçamento do núcleo família exclusivamente com gastos médicos, com tratamentos de saúde, com fraldas, com alimentos especiais e com medicamentos do idoso ou da pessoa com deficiência não disponibilizados gratuitamente pelo SUS, ou com serviços não prestados pelo Suas. (A renda familiar pode chegar a metade de um salário mínimo para casos excepcionais que serão analisados). (Redação dada pela 14.176/2021). Este auxílio financeiro não pode ser acumulado com outros benefícios, salvo os da assistência médica e da pensão especial de natureza indenizatória (redação dada pela 14.176/2021). Art. 21: estabelece que a concessão do benefício deve ser revisada a cada 2 anos. A interrupção do recebimento do benefício de prestação continuada concedido à PcD não impede nova concessão do benefício, desde que atendidos os requisitos definidos em regulamento. (Redação dada pela 14.176/2021). § 1º Extinto o vínculo empregatício e encerrado o prazo de pagamento do seguro-desemprego e não tendo o beneficiário adquirido direito a qualquer benefício previdenciário, poderá ser requerida a continuidade do pagamento do benefício suspenso, sem necessidade de realização de perícia médica ou reavaliação da deficiência e do grau de incapacidade para esse fim, respeitado o período de revisão. § 2º: A contratação de pessoa com deficiência como aprendiz não acarreta a suspensão do benefício de prestação continuada, limitado a dois anos o recebimento concomitante da remuneração e do benefício (Incluído pela Lei nº 12.470/2011). A Lei 14.176, de 22 de julho de 2021, acresce na Lei 8.742/93 a Seção VI que estabelece o auxílio-inclusão que já estava previsto no Estatuto da PcD (Lei nº 13.146/2015).

QUADRO 11 - Principais legislações sobre educação, profissionalização e empregabilidade das pessoas com deficiência no Brasil (continua)

LEGISLAÇÃO	DETERMINAÇÕES
Lei 8.742/93 - Lei Orgânica da Assistência Social, de 07 de dezembro de 1993.	Art. 26-A: define que tem direito ao auxílio-inclusão, a pessoa que estiver recebendo o BPC, que tenha recebido nos últimos 5 anos ou que tenha tido o benefício suspenso, mas conseguiu um emprego formal, desde que sua remuneração não ultrapasse 2 salários mínimos, e tenha inscrição atualizada no CadÚnico, esteja com inscrição regular no CPF, atenda aos critérios de manutenção do BPC e os critérios relativos à renda familiar mensal per capita exigida para o acesso ao benefício. (Redação dada pela 14.176/2021). Art. 26-B. O auxílio-inclusão será devido a partir da data do requerimento, e o seu valor corresponderá a 50% (cinquenta por cento) do valor do BPC. O auxílio não é cumulativo com os seguintes benefícios: Benefício de prestação continuada – BPC; Aposentadorias ou pensões e Seguro-desemprego. (Redação dada pela 14.176/2021).
Lei 9.394/96 - Lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996	Art. 4, incisos I e IV: estabelece a educação gratuita dos 4 aos 17 anos e para todos aqueles que não o concluíram na “idade própria”. Art. 22: corrobora com as legislações supracitadas sobre a finalidade do processo educacional. Art. 37: expõe que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Art. 40: versa que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art. 42: advoga que as instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, estando a matrícula condicionada à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. Art. 58: define que a educação especial, ofertada desde a educação infantil e ao longo da vida, é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, advogando que quando não for possível a integração do estudante devido a suas especificidades nas classes de ensino regular, será feito em classes, escolas ou serviços especializados. Art. 59: estipula que é dever dos sistemas de ensino assegurar aos estudantes com deficiência: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, que atendam às necessidades dos educandos com deficiência; terminalidade específica para os alunos com deficiência que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, aceleração para os superdotados; educação especial para o trabalho visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.
Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Art. 2º: reafirma os direitos básicos, como: direito à educação, à, ao trabalho, etc. Art.7º, incisos I ao V : prevê o acesso e permanência das pessoas portadoras de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade; a integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados em diversas áreas (saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social), visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social; o desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência; a formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência; efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social. Art. 8º: define como crime, passível de penalização ao infrator: suspender, cancelar ou cobrar adicional na matrícula de um estudante por causa de sua deficiência; e negar o direito de participação em concursos público, emprego, trabalho ou promoção à pessoa em razão de sua deficiência (alterado pela Lei 13.146/2015).

QUADRO 11 - Principais legislações sobre educação, profissionalização e empregabilidade das pessoas com deficiência no Brasil (continua)

LEGISLAÇÃO	DETERMINAÇÕES
Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Art. 15, incisos I ao IV: dispõe sobre a prestação de serviços, como: reabilitação integral das pessoas portadoras de deficiência, objetivando facilitar sua atividade laboral, educativa e social; a formação profissional e qualificação para o trabalho; a escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial. Art. 16, incisos I ao III: estipula ações preventivas relacionadas ao planejamento familiar, aconselhamento genético, gravidez, imunização, acidentes domésticos, de trabalho, de trânsito, etc.; a criação de rede de serviços, voltada ao atendimento à saúde e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência, articulada com os serviços sociais, educacionais e com o trabalho. Art. 24, incisos I ao IV: estabelece a matrícula de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis e as modalidades de ensino; a obrigatoriedade e gratuidade da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos. Art. 28, §1º ao 4º: prevê às pessoas portadoras de deficiência acesso à educação profissional (nível básico, técnico e tecnológico) em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho, conforme sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade; visando a habilitação profissional (processo destinado a aquisição de conhecimentos e habilidades associados a determinada profissão ou ocupação) que oportunize o acesso ao mercado de trabalho. Os diplomas e certificados expedidos por instituição credenciada pelo MEC ou órgão equivalente serão reconhecidos em todo o território nacional. Art. 29, incisos I ao III: versa que as escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado à pessoa portadora de deficiência, tais como: adaptação dos recursos instrucionais (material pedagógico, equipamento e currículo); capacitação dos recursos humanos (professores, instrutores e profissionais especializados); e adequação dos recursos físicos (eliminar barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação). Art. 30: expõe que a pessoa portadora de deficiência tem direito às prestações de habilitação e reabilitação profissional para capacitar-se a obter trabalho, conservá-lo e progredir profissionalmente. Art. 31: explica a habilitação e reabilitação profissional é processo orientado a possibilitar que a pessoa portadora de deficiência, partindo da identificação de suas potencialidades laborais, adquira o nível de desenvolvimento profissional para ingresso e reingresso no mercado de trabalho. Art. 32: estabelece que os serviços de habilitação e reabilitação profissional deverão dispor de recursos necessários para atender toda pessoa portadora de deficiência, desde que possa ser preparada para trabalho que lhe seja adequado e tenha perspectivas de obter, conservar e progredir nele. Art. 33, incisos I ao V: versa que a orientação profissional será prestada pelos serviços de habilitação e reabilitação profissional, observando as potencialidades da pessoa portadora de deficiência (identificadas com base em relatório de equipe multiprofissional), e considerando: a educação escolar efetivamente recebida e por receber; expectativas de promoção social; possibilidades de empregos existentes em cada caso; motivações, atitudes e preferências profissionais; e necessidades do mercado de trabalho. Art. 34: define como finalidade da política de emprego, a inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho ou sua incorporação ao sistema produtivo mediante regime especial de trabalho protegido. Art. 35: estabelece as modalidades de inserção laboral: a colocação competitiva; a seletiva e a promoção do trabalho por conta própria. E prevê: a comercialização de bens e serviços decorrentes de programas de habilitação profissional de pessoas portadoras de deficiência em oficina

QUADRO 11 - Principais legislações sobre educação, profissionalização e empregabilidade das pessoas com deficiência no Brasil (continua)

LEGISLAÇÃO	DETERMINAÇÕES
Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	protegida de produção ou terapêutica, que não caracterizam vínculo empregatício; e condições especiais de trabalho (horário flexível, ambiente de trabalho adequado às suas especificidades, entre outros). Art. 36: estabelece cotas, determinando que as empresas com cem ou mais empregados devem preencher de 2% a 5% de seus cargos com beneficiários da Previdência Social reabilitados ou com pessoa portadora de deficiência habilitada. Art. 45: incisos I ao III: prevê a implementação de programas de formação e qualificação profissional voltados às pessoas portadoras de deficiência no âmbito do Plano Nacional de Formação Profissional, objetivando: garantir às essas pessoas o direito à formação profissional adequada para a inserção competitiva no mercado laboral; ampliar a formação e qualificação profissional sob a base de educação geral para fomentar o desenvolvimento harmônico da pessoa portadora de deficiência, para satisfazer as exigências derivadas do progresso técnico, dos novos métodos de produção e da evolução social e econômica.
Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica	Art. 18: Altera os artigos 428 e 433 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos (...) § 5º A idade máxima prevista no caput deste artigo não se aplica a aprendizes portadores de deficiência e § 6º Para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz portador de deficiência mental deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização. Art. 433. O contrato de aprendizagem termina no seu termo ou quando o aprendiz completar 24 anos, exceto aos aprendizes com deficiência.
Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008	Apresenta diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, expondo que em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes. A Educação Especial deve ser realizada no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. Na modalidade EJA e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.
Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, de 6 de julho de 2015	Art. 4º: versa sobre direito à igualdade com as demais pessoas sem discriminações em razão de sua deficiência. Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de PcD, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. Art. 5º: estabelece a proteção das PcD quanto a situações de discriminação, negligência, exploração, violência, opressão, etc. Art. 8º: prevê como dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, saúde, sexualidade, paternidade e maternidade, alimentação, habitação, educação, profissionalização, trabalho, previdência social, habilitação e reabilitação, transporte, à acessibilidade, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, entre outros. Art. 10: advoga que é dever do poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida. Art. 27: dispõe sobre o direito à educação da PcD, 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

QUADRO 11 - Principais legislações sobre educação, profissionalização e empregabilidade das pessoas com deficiência no Brasil (conclusão)

LEGISLAÇÃO	DETERMINAÇÕES
Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, de 6 de julho de 2015	suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Sendo dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à PcD, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Art. 28: prevê sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; aprimoramento dos sistemas educacionais para garantir de acesso, permanência, participação e aprendizagem, oferecendo recursos de acessibilidade; projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado e os demais serviços; adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência; participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; inclusão em, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; dentre outras atribuições.

FONTE: Sistematizado de BRASIL (1990, 1991, 1993, 1996, 1999, 2005, 2008, 2015, 2021)

APÊNDICE 2 – ROTEIRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
GRADUANDA: ADRIANA BARBOSA SCHNEIDER
ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a IASMIN ZANCHI BOUERI

ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL		
Nome: _____		
Etapas e modalidades de ensino ofertados:		
☐ Educação Infantil/Estimulação Precoce	☐ Ensino Fundamental anos iniciais	
☐ Ensino Fundamental anos finais	☐ Ensino Médio	
☐ Ensino Médio Técnico	☐ Educação de Jovens e Adultos	
☐ Educação Profissionalizante		
INFORMAÇÕES SOBRE ALUNOS		
Público alvo da Instituição: _____ Número de alunos atendidos: _____		
Faixa etária dos jovens e adultos com DI atendidos pela Instituição: _____		
Quantidade de alunos com DI matriculados por Etapas e modalidades de ensino:		
☐ Educação Infantil/Estimulação Precoce	☐ Ensino Fundamental anos iniciais	
☐ Ensino Fundamental anos finais	☐ Ensino Médio	
☐ Ensino Médio Técnico	☐ Educação de Jovens e Adultos	
☐ Educação Profissionalizante		
Quantidade de alunos alfabetizados na EJA : _____		
QUADRO DE COLABORADORES		
Quantidade de funcionários: _____ Quantidade de professores: _____		
Regime de contratação dos funcionários:		
☐ CLT	☐ Cedidos pelo município ou estado	
☐ Concursados	☐ Outro Regime de contratação (especificar) _____	
Possui voluntários: ☐ Sim ☐ Não	Quantos: _____	
Possui estagiários: ☐ Sim ☐ Não	Quantos: _____	
INFRAESTRUTURA DA ESCOLA		
☐ Número de salas de aula	☐ Secretaria	☐ Serviço de fonoaudiologia
☐ Sala exclusiva para diretoria	☐ Depósito ou almoxarifado	☐ Serviço de nutrição
☐ Sala exclusiva para professores	☐ Laboratório de informática	☐ Serviço de neurologistas
☐ Sala exclusiva para pedagogos (as)	☐ Pátio coberto	☐ Serviço de fisioterapia
☐ Sala de leitura ou biblioteca	☐ Pátio descoberto	☐ Serviço de psicólogos
☐ Sala de recursos multifuncionais	☐ Quadra de esportes	☐ Serviço de assistência social
☐ Banheiros adaptados para PcD	☐ Cozinha	☐ Serviços de internet
☐ Área verde (bosques ou hortas)	☐ Refeitório	☐ Saneamento básico
Possui sala exclusiva para serviços de:		
☐ Fonoaudiologia	☐ Assistência social	☐ Fisioterapia
☐ Nutrição/nutricionista	☐ Neurologistas	☐ Psicólogos

FONTE: A autora (2022)

APÊNDICE 3 - ROTEIRO 5 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DISCENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DA EDUCAÇÃO
 CURSO DE PEDAGOGIA
 GRADUANDA: ADRIANA BARBOSA SCHNEIDER
 ORIENTADORA: DR^a IASMIN ZANCHI BOUERI

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM DISCENTES DAS ESCOLAS

Data da entrevista: _____

DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO
Nome: _____ Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino Nome da Instituição em que estuda _____ Cidade em que reside: _____
BLOCO 1 - COMPOSIÇÃO FAMILIAR
1) Na sua casa, quantas pessoas vivem com você?
BLOCO 2 - RELAÇÃO COM A ESCOLA
2) Há quanto tempo você estuda nessa escola? 3) Você gosta de estudar nessa escola?
BLOCO 3 - PERCEPÇÃO SOBRE AS OFICINAS
4) Você participa das oficinas? 5) Que atividades você realiza durante as oficinas?
BLOCO 4 - PERCEPÇÃO DE ALUNO, QUE ESTÁ INSERIDO NO MERCADO DE TRABALHO, SOBRE EMPREGO
6) Você já trabalhou em algum lugar? 7) Atualmente, você está trabalhando? 8) Você gosta de seu emprego/trabalho? 9) Você sabe o valor do seu salário (valor que você ganha)? 10) Quais atividades você realiza em seu emprego/trabalho? 11) Seus colegas de trabalho te ajudam? Eles são legais com você? 12) Quem te incentivou a procurar um emprego? 13) Quais motivos te fizeram querer trabalhar?
BLOCO 5 - PERCEPÇÃO DE ALUNO, QUE NÃO ESTÁ INSERIDO NO MERCADO DE TRABALHO, SOBRE EMPREGO
14) Você gostaria de ter um emprego? 15) Quem te incentiva na busca por um emprego? 16) Porque você deseja conseguir um emprego?

FONTE: A autora (2022)

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS DOCENTES, PEDAGOGOS E REPRESENTANTE DA SME



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DA EDUCAÇÃO
 CURSO DE PEDAGOGIA
 GRADUANDA: ADRIANA BARBOSA SCHNEIDER
 ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª IASMIN ZANCHI BOUERI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS DOCENTES E PEDAGOGOS E REPRESENTANTE DA SME

Presados pais e responsáveis, a escola em que seu filho estuda está participando de uma pesquisa sobre educação profissionalizante e inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos com deficiência intelectual, intitulada “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO LABORAL DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA/PR”, a ser realizada por Adriana Barbosa Schneider, graduanda em Pedagogia pela na Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Iasmin Zanchi Boueri. O objetivo desta pesquisa é investigar como ocorre a formação profissional de jovens e adultos com Deficiência Intelectual, matriculados em duas escolas da região metropolitana de Curitiba/PR, sendo uma filantrópica e outra municipal.

Para tanto, realizarei entrevistas com professores (as), gestores (as) pedagógicos (as), representantes da Secretaria Municipal de Educação e jovens e adultos com Deficiência Intelectual matriculados nas instituições participantes do estudo.

Por esse motivo, gostaria de entrevistar seu filho durante o horário de aula, para entender o que ele pensa sobre a possibilidade de ter um emprego formal ou para contar sobre suas experiências profissionais.

Destacamos que participar desta pesquisa é uma ação voluntária e caso aceite colaborar, preservaremos a identidade de seu filho, assim como dos demais participantes.

Pesquisadora Adriana Barbosa Schneider
 E-mail: adrianaschneider2019@gmail.com

Orientadora Iasmin Zanchi Boueri

Por favor, preencha os campos abaixo:

Eu, _____ portador do RG _____ autorizo meu filho _____ a participar da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO LABORAL DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA/PR”. Declaro estar ciente que a participação é voluntária e que meu filho pode desistir de participar do estudo em qualquer momento; que recebi as devidas orientações acerca dos objetivos, procedimentos de coleta da referida pesquisa, bem como a informação de que os dados coletados serão utilizados somente para fins científicos.

(Assinatura do participante)

Curitiba, _____ de _____ de 2022.

APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ESTUDANTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DA EDUCAÇÃO
 CURSO DE PEDAGOGIA
 GRADUANDA: ADRIANA BARBOSA SCHNEIDER
 ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª IASMIN ZANCHI BOUERI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ESTUDANTES

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa, que comporá meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulada “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO LABORAL DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA/PR”, a ser realizada por Adriana Barbosa Schneider, graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Iasmin Zanchi Boueri. O objetivo desta pesquisa é investigar como ocorre a formação profissional de jovens e adultos com Deficiência Intelectual, matriculados em duas escolas da região metropolitana de Curitiba/PR, sendo uma filantrópica e outra municipal. Para tanto, realizarei entrevistas com professores (as), gestores (as) pedagógicos (as), representantes da Secretaria Municipal de Educação e jovens e adultos com Deficiência Intelectual matriculados nas instituições participantes do estudo.

Destacamos que participar desta pesquisa é uma ação voluntária e caso aceite colaborar, preservaremos sua identidade, assim como dos demais participantes.

Pesquisadora Adriana Barbosa Schneider
 E-mail: adrianaschneider2019@gmail.com

Orientadora Iasmin Zanchi Boueri

Por favor, preencha os campos abaixo:

Eu, _____ portador do RG _____ aceito participar da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO LABORAL DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA/PR”. Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e de que posso desistir de participar do estudo em qualquer momento; de que recebi as devidas orientações acerca dos objetivos e procedimentos de coleta da referida pesquisa, bem como a informação de que os dados coletados serão utilizados somente para fins científicos.

(Assinatura do participante)

Curitiba, _____ de _____ de 2022.

ANEXOS

ANEXO 1 - ROTEIRO 2 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DA EDUCAÇÃO
 CURSO DE PEDAGOGIA
 GRADUANDA: ADRIANA BARBOSA SCHNEIDER
 ORIENTADORA: Prof^{ra}. Dr^a IASMIN ZANCHI BOUERI

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Data da entrevista: _____

DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO	
Nome: _____ Idade: _____	
Sexo: () Masculino () Feminino Cidade em que reside: _____	
Formação: _____	
Tempo de trabalho na Secretaria Municipal de Educação: _____	
Profissão/função exercida: _____	
Tempo de trabalho na atual função: _____	
Caráter da contratação () CLT () Concursada	
BLOCO 1 – LEVANTAMENTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	
1. O município é mantenedor de quantas escolas de Educação Especial?	
2. Quais Etapas e modalidades de ensino ofertados nessas instituições:	
() Educação Infantil/Estimulação Precoce	() Ensino Fundamental anos iniciais
() Ensino Fundamental anos finais	() Ensino Médio
() Ensino Médio Técnico	() Educação de Jovens e Adultos
() Educação Profissionalizante	
3. Quantas delas ofertam Educação de Jovens e Adultos?	
4. Quantas ofertam ou já ofertaram Educação Profissional?	
5. Caso já tenha ofertado, mas atualmente não oferta, qual foi o motivo para deixar de ofertar?	
BLOCO 2 – REPASSES DE VERBA PARA INSTITUIÇÕES PARCEIRAS	
6. Ocorrem repasses de verbas as instituições de Educação Especial que não são municipais?	
() SIM () NÃO	
BLOCO 3 – PROJETOS E PROGRAMAS DE INCLUSÃO LABORAL	
7. O município tem projetos ou programas de apoio à empregabilidade das pessoas com deficiência?	
() SIM () NÃO	
8. Se afirmativo, comente um pouco sobre esse (s) programa (s):	
9. Se negativo, o município discute a possibilidade de criar projetos ou programas de apoio à empregabilidade das pessoas com deficiência? () SIM () NÃO	
10. Se negativo, quais as metas do município para a implementação dessa modalidade de ensino?	
BLOCO 4 – RELAÇÃO EMPRESAS-MUNICÍPIO	

11. Existem empresas que entram em contato com a Secretaria Municipal de Educação em busca de possíveis candidatos para suprir vagas de emprego destinadas a trabalhadores com deficiência?
12. Como a Secretaria Municipal de Educação procede nesses casos?
BLOCO 5 – RELAÇÃO ENTRE AS SECRETARIAS MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO
13. Existe alguma relação entre a Secretaria Municipal de Educação com a Secretaria Municipal do Trabalho e Emprego? () SIM () NÃO
14. São estabelecidas ações colaborativas entre essas secretarias para promoção ou análise da formação profissional e Inclusão Laboral dos jovens e adultos com deficiência? () SIM () NÃO
15. Se afirmativo, explique como acontece essa ação colaborativa:
16. A Secretaria Municipal de Educação possui dados sobre encaminhamentos, contratações e permanência dos jovens e adultos com deficiência intelectual no mercado de trabalho formal?
BLOCO 6 – PERSPECTIVAS SOBRE INCLUSÃO LABORAL DOS DOCENTES E ALUNOS
17. Qual seu posicionamento acerca da Inclusão Laboral dos jovens e adultos com deficiência?
BLOCO 7 – ACRÉSCIMOS DO PARTICIPANTE
18. Gostaria de acrescentar algum comentário ou outras observações que acredite ser relevante à questão da formação ou inserção dos jovens e adultos com deficiência intelectual no mercado de trabalho?

FONTE: Adaptado de Santos (2011)

ANEXO 2 – ROTEIRO 3 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PEDAGOGAS DAS ESCOLAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DA EDUCAÇÃO
 CURSO DE PEDAGOGIA
 GRADUANDA: ADRIANA BARBOSA SCHNEIDER
 ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª IASMIN ZANCHI BOUERI

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM GESTOR PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

Data da entrevista: _____

DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO	
Nome: _____	Idade: _____
Sexo: () Masculino () Feminino	Cidade em que reside: _____
Formação: _____	Tempo de trabalho na instituição: _____
Profissão/função exercida: _____	Tempo de atuação na Educação Especial: _____
Caráter da contratação () CLT () Concursada	
BLOCO 1 – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE	
1) Para trabalhar com educação profissionalizante, você recebeu alguma formação específica ou aprendeu na prática?	
2) A escola realiza ações de formação docente relacionadas à Inclusão Laboral e educação profissionalizante dos jovens e adultos com deficiência intelectual?	
BLOCO 2 - PROJETOS E PROGRAMAS DE INCLUSÃO LABORAL	
3) Existem projetos ou programas de apoio à empregabilidade das pessoas com deficiência intelectual?	
4) Se afirmativo, eles têm relação com a Secretaria Municipal ou Estadual de Educação?	
BLOCO 3 - RELAÇÃO EMPRESA-ESCOLA	
5) A Instituição tem algum tipo de convênio com empresas para encaminhar os jovens com deficiência intelectual ao mercado de trabalho formal? () SIM () NÃO	
6) Se sim, Quais convênios? E como eles funcionam?	
7) Como ocorre a comunicação entre a Instituição educacional e as empresas contratantes?	
8) As empresas conveniadas entrevistam o aluno/candidato antes da contratação? () SIM () NÃO	
9) O aluno encaminhado para entrevista é orientado por algum profissional da Instituição educacional antes de ser entrevistado? () SIM () NÃO	
10) Alguém da instituição acompanha o aluno/candidato durante a entrevista realizada pela empresa contratante? () SIM () NÃO	
11) A Instituição faz propostas ou sugestões às empresas para que sejam promovidas adaptações ou modificações específicas no processo seletivo para a participação de jovens e adultos com deficiência intelectual? () SIM () NÃO	
12) Quais adaptações a Instituição costuma sugerir?	
BLOCO 4 - PERFIL DAS EMPRESAS CONTRATANTES E VAGAS OFERTADAS	
13) Que tipo de empresa costuma ofertar maior número de vagas aos jovens e adultos com deficiência intelectual e quais os cargos/funções são ofertados?	
BLOCO 5 - PERFIL DE CANDIDATOS SOLICITADOS PELAS EMPRESAS E PERFIL DO ALUNO QUE A ESCOLA CONSIDERA APTO AO TRABALHO	
14) Existe um perfil de jovens e adultos com deficiência mais requisitado pelas empresas contratantes (diferenciação quanto a deficiência, idade, gênero sexual, nível de formação, etc.)?	
15) Se afirmativo, qual seria esse perfil?	

16) Qual o perfil do aluno que a escola considera estar preparado para ser incluído no mundo do trabalho?
BLOCO 6 - PROCEDIMENTO DE INCLUSÃO LABORAL
17) Quais procedimentos a instituição realiza para a Inclusão Laboral dos alunos considerados aptos para ingressar no mundo do trabalho?
18) E quando o aluno é considerado inapto, quais ações a instituição desenvolve?
BLOCO 7 - ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS EMPREGADOS
19) A instituição acompanha os alunos que estão inseridos no mercado de trabalho? () SIM () NÃO
20) Como ocorre esse acompanhamento?
21) São ofertados cursos formativos aos estudantes que já estão empregados? () SIM () NÃO
22) Como ocorrem esses cursos, há o envolvimento das empresas contratantes?
BLOCO 8 - RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA-EMPRESA
23) As famílias dos estudantes se mostram receptivas a inserção laboral dos jovens e adultos com deficiência intelectual?
24) Em caso de relutância, por parte dos familiares, quais motivos costumam ser apontados para não incentivar a Inclusão Laboral do jovem ou adulto com DI?
25) Como a Instituição educacional se posiciona diante da hesitação dos familiares em incentivar a Inclusão Laboral do jovem ou adulto com DI (tenta apontar soluções, desconstruir a visão da família, etc.)?
BLOCO 9 - PERSPECTIVAS SOBRE INCLUSÃO LABORAL DOS DOCENTES E ALUNOS
26) Os alunos se mostram interessados nas vagas de trabalho ofertadas pelas empresas?
27) Quais expectativas esses jovens e adultos demonstram em relação ao emprego formal?
28) Do seu ponto de vista, quais as possibilidades e limitações acerca da inclusão dos jovens e adultos com deficiência intelectual no mercado de trabalho formal?
BLOCO 10 - ACRÉSCIMOS DO PARTICIPANTE
29) Gostaria de acrescentar algum comentário ou outras observações que considere relevante à questão da formação ou inserção dos jovens e adultos com deficiência intelectual no mercado de trabalho?

FONTE: Adaptado de Santos (2011)

ANEXO 3 - ROTEIRO 4 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES DAS ESCOLAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DA EDUCAÇÃO
 CURSO DE PEDAGOGIA
 GRADUANDA: ADRIANA BARBOSA SCHNEIDER
 ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a IASMIN ZANCHI BOUERI

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM DOCENTES DAS ESCOLAS

Data da entrevista: _____

DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO	
Nome: _____	Idade: _____
Sexo: () Masculino () Feminino	Cidade em que reside: _____
Formação: _____	Tempo de trabalho na instituição: _____
Profissão/função exercida: _____	Tempo de atuação na EJA: _____
Tempo de atuação na Educação Especial: _____	
Caráter da contratação () CLT () Concursada	
BLOCO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE	
1) Para trabalhar com educação profissionalizante, você recebeu alguma formação específica ou aprendeu na prática?	
2) A escola realiza ações de formação docente relacionadas à Inclusão Laboral e educação profissionalizante dos jovens e adultos com deficiência intelectual?	
BLOCO 2 - PROJETOS E PROGRAMAS DE INCLUSÃO LABORAL	
3) Na Instituição, são ofertados cursos ou atividades profissionalizantes aos jovens e adultos com deficiência intelectual?	
4) Se afirmativo, que tipo de atividades profissionalizantes são desenvolvidas com esses alunos?	
BLOCO 3 – OFICINAS TERAPÊUTICAS E PROTEGIDAS	
5) Quais oficinas são desenvolvidas com estes alunos?	
6) Quais atividades os estudantes realizam nas oficinas?	
7) Existe algum tipo de produção de mercadorias (pães, artesanatos, etc.) nessas oficinas?	
8) Se afirmativo, qual o destino desses produtos?	
9) Quantas vezes por semana ocorrem e quantas horas por dia os estudantes passam nas oficinas?	
10) Do seu ponto de vista, quais os benefícios das oficinas à formação e inserção dos estudantes com deficiência intelectual no mercado de trabalho?	
11) São estabelecidas relações entre as atividades realizadas nas oficinas e as demandas do mercado de trabalho formal?	
BLOCO 4 - PERFIL DO ALUNO CONSIDERADO APTO AO MERCADO DE TRABALHO NA VISÃO DA ESCOLA	
12) Qual o perfil do aluno que a escola considera estar preparado para ser incluído no mundo do trabalho?	
13) Você possui alunos que contemplam esse perfil, estando aptos a Inclusão Laboral? () SIM () NÃO	
14) Quantos alunos você considera que estão aptos à Inclusão Laboral?	
15) Você é informado (a) sobre possíveis vagas de emprego? () SIM () NÃO	
16) Você é consultado (a) sobre quais alunos/candidatos devem ser encaminhados para essas oportunidades?	
BLOCO 5 - PERFIL DE CANDIDATOS SOLICITADOS PELAS EMPRESAS	

17) Existe um perfil de jovens e adultos com deficiência mais requisitado pelas empresas contratantes (diferenciação quanto a deficiência, idade, gênero sexual, nível de formação, etc.)?
18) Se afirmativo, qual seria esse perfil?
BLOCO 6 - PROCEDIMENTO DE INCLUSÃO LABORAL
19) Quais procedimentos a instituição realiza para a Inclusão Laboral dos alunos considerados aptos para ingressar no mundo do trabalho?
20) E quando o aluno é considerado inapto, quais ações a instituição desenvolve?
BLOCO 7 - ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS EMPREGADOS
21) A instituição acompanha os alunos que estão inseridos no mercado de trabalho? () SIM () NÃO
22) Como ocorre esse acompanhamento?
23) São ofertados cursos formativos aos estudantes que já estão empregados? () SIM () NÃO
24) Como ocorrem esses cursos, há o envolvimento das empresas contratantes?
BLOCO 8 - RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA-EMPRESA
25) As famílias dos estudantes se mostram receptivas a inserção laboral dos jovens e adultos com deficiência intelectual?
26) Em caso de relutância, por parte dos familiares, quais motivos costumam ser apontados para não incentivar a Inclusão Laboral do jovem ou adulto com DI?
27) Como a Instituição educacional se posiciona diante da hesitação dos familiares em incentivar a Inclusão Laboral do jovem ou adulto com DI (tenta apontar soluções, desconstruir a visão da família, etc.)?
BLOCO 9 EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS NO MERCADO DE TRABALHO
28) Os alunos, que trabalham formalmente, costumam compartilhar com os docentes e colegas sobre suas experiências laborais?
29) Quais os pontos positivos e negativos são apontados por eles acerca da atuação profissional?
BLOCO 10 - PERSPECTIVAS SOBRE INCLUSÃO LABORAL DOS DOCENTES E ALUNOS
30) Os alunos se mostram interessados nas vagas de trabalho ofertadas pelas empresas?
31) Quais expectativas esses jovens e adultos demonstram em relação ao emprego formal?
32) Do seu ponto de vista, quais as possibilidades e limitações acerca da inclusão dos jovens e adultos com deficiência intelectual no mercado de trabalho formal?
BLOCO 11 - ACRÉSCIMOS DO PARTICIPANTE
33) Gostaria de acrescentar algum comentário ou outras observações que considere relevante à questão da formação ou inserção dos jovens e adultos com deficiência intelectual no mercado de trabalho?

FONTE: Adaptado de Santos (2011)