

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Thiago da Silva Costa

**Possibilidades de inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho:** contribuições do Programa de Educação para o Trabalho - PET Trampolim

Juiz de Fora  
2024

**Thiago da Silva Costa**

**Possibilidades de inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho:** contribuições do Programa de Educação para o Trabalho - PET Trampolim

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação.  
Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Mylene Cristina Santiago

Juiz de Fora  
2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

da Silva Costa, Thiago .

Possibilidades de inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho : contribuições do Programa de Educação para o Trabalho - PET Trampolim / Thiago da Silva Costa. -- 2024. 137 f.

Orientadora: Mylene Cristina Santiago

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Inclusão em Educação. 2. Educação Profissional. 3. Mercado de Trabalho.. I. Cristina Santiago, Mylene , orient. II. Título.

**Thiago da Silva Costa****Possibilidades de inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho:** contribuições do Programa de Educação para o Trabalho - PET Trampolim

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 24 de outubro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Dra. Mylene Cristina Santiago - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Kátiuscia Cristina Vargas Antunes  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes  
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 20/09/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 30/10/2024, às 18:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kátiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 31/10/2024, às 13:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes, Usuário Externo**, em 16/12/2024, às 08:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1995163** e o código CRC **66C77396**.

---

Dedico este trabalho a todas as pessoas  
que colaboraram de forma direta e indireta  
para a minha formação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me proporcionado a vida, saúde, força, determinação, para que eu pudesse vencer todas as fases deste curso até os dias atuais, me sustentando nesta jornada acadêmica.

A toda minha família, que sempre estiveram comigo, nos momentos mais difíceis, sempre presentes me incentivando para que seguir com meus sonhos.

E por fim, aos meus amigos e professores adquiridos ao longo do curso, onde juntos tivemos em muitos momentos especiais, que irão ficar marcados em minha vida.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Paulo Freire)



## RESUMO

A dissertação analisa as possibilidades de inserção de pessoas com deficiência (PcD) no mercado de trabalho, com foco no Programa de Educação para o Trabalho (PET Trampolim) do SENAC. A pesquisa examina as contribuições do programa para a capacitação de jovens com deficiência, abordando aspectos como desenvolvimento técnico, social e emocional, além de identificar os desafios que ainda limitam a inclusão plena. A análise destaca a importância das políticas públicas de inclusão e o papel da educação na preparação de PcD para o mercado de trabalho. A formação docente e o uso de práticas pedagógicas inclusivas são apontados como fatores cruciais para o sucesso desse processo, embora ainda enfrentem lacunas, especialmente em termos de qualificação e infraestrutura. Por meio de um estudo de caso qualitativo, a pesquisa explora como o PET Trampolim promove a autonomia e a empregabilidade de seus participantes, utilizando estratégias como metodologias adaptadas, suporte individualizado e incentivo ao protagonismo dos alunos. Os resultados revelam avanços significativos, mas também destacam a necessidade de maior articulação entre instituições de ensino, empresas e sociedade para superar barreiras culturais, estruturais e educacionais. Os resultados da pesquisa indicam que programas como o PET Trampolim têm potencial para transformar vidas, ao mesmo tempo em que apontam a necessidade de aprimoramento constante para garantir que pessoas com deficiência sejam plenamente incluídas no mercado de trabalho e na sociedade.

**Palavras-chave:** Inclusão em Educação, Educação Profissional, Mercado de Trabalho.

## **ABSTRACT**

The dissertation analyzes the possibilities for the inclusion of people with disabilities in the job market, focusing on the Education for Work Program (PET Trapolim) of SENAC. The research examines the program's contributions to the training of young people with disabilities, addressing aspects such as technical, social, and emotional development, and identifying the challenges that still limit full inclusion. The analysis highlights the importance of public inclusion policies and the role of education in preparing people with disabilities (PcD) for the job market. Teacher training and the use of inclusive pedagogical practices are identified as crucial factors for the success of this process, although they still face gaps, especially in terms of qualification and infrastructure. Through a qualitative case study, the research explores how PET Trapolim promotes the autonomy and employability of its participants, using strategies such as adapted methodologies, individualized support, and encouraging student leadership. The results reveal significant progress but also highlight the need for greater collaboration between educational institutions, companies, and society to overcome cultural, structural, and educational barriers. The research findings indicate that programs like PET Trapolim have the potential to transform lives, while also pointing to the need for continuous improvement to ensure that people with disabilities are fully included in the job market and in society.

**Keywords:** Inclusion in Education, Vocational Education, Labor Market.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa Pindamonhangaba – SP.....	53
Figura 2 - Atividade caça-palavras.....	91
Figura 3 - Maquete: Construção da cidade do futuro.....	95
Figura 4 - Aula sobre dignidade menstrual e sexualidade.....	98
Figura 5 - Construção de mapas.....	101
Figura 6 - Arte do Improviso: Posturas Profissionais e comunicação.....	104
Figura 7 - Simulação de compras em supermercado.....	107
Figura 8 – Projeto de leitura e participação na Semana Senac de Leitura.....	109
Figura 9 – “Projeto Somos todos diferentes”.....	110
Figura 10 – Print da página do Instagram da turma.....	111
Figura 11 – Oficina de comunicação em Libras.....	112
Figura 12 – Oficina de comunicação em Libras.....	112
Figura 13 - Visita técnica ao Museu Histórico e Pedagógico de Pindamonhangaba.....	114
Figura 14 - Visita técnica ao Museu Histórico e Pedagógico de Pindamonhangaba.....	114
Figura 15 - Visita técnica ao Museu Histórico e Pedagógico de Pindamonhangaba.....	115

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Adaptações realizadas pelo PET Trampolim.....	67
Quadro 2 – Ações desenvolvidas para a execução do projeto.....	67
Quadro 3 – Grade curricular do PET Trampolim.....	69
Quadro 4 – Levantamento do Pet Trampolim nas unidades SENAC (2009-2017).....	87

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AH/S</b>	Altas Habilidades/Superdotação
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>BPC</b>	Benefício de Prestação Continuada
<b>CDPD</b>	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências
<b>CLT</b>	Consolidação de Leis do Trabalho
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DUA</b>	Desenho Universal da Aprendizagem
<b>FACSUM</b>	Faculdade do Sudeste Mineiro
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INSS</b>	Instituto Nacional do Seguro Social
<b>LBI</b>	Lei Brasileira da Inclusão
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LOAS</b>	Lei Orgânica da Assistência Social
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MTE</b>	Ministério do Trabalho e Emprego
<b>NEE</b>	Necessidade Educativas Especiais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>ONGs</b>	Organização Não Governamental
<b>PAC</b>	Programa de Aceleração do Crescimento
<b>PcD</b>	Pessoa com Deficiência
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Individual
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>RAIS</b>	Relação Anual de Informações Sociais
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional
<b>SNDPD</b>	Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
<b>TGD</b>	Transtornos Globais do Desenvolvimento
<b>UBC</b>	Universidade Bras Cubas
<b>UC</b>	Unidade Curricular

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO NO CENÁRIO POLÍTICO</b> .....	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA</b> .....	<b>27</b>
3.1	A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	38
3.2	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO....	42
<b>4</b>	<b>DESENHO METODOLÓGICO</b> .....	<b>50</b>
4.1	O CONTEXTO DO SENAC – PINDAMONHANGABA (SP),.....	51
4.2	DIRETRIZES PARA O ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO SENAC DE PINDAMONHANGABA.....	55
4.3	O SENAC E A PREOCUPAÇÃO COM A INSERÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO DO TRABALHO, ATRAVÉS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO – TRAMPOLIM.....	63
4.4	ESTRUTURA CURRICULAR DO PROGRAMA PET TRAMPOLIM.....	69
4.4.1	UC1 – Fundamentar suas escolhas pessoais e profissionais com base no equilíbrio entre desejos, necessidades e oportunidades.....	70
4.4.2	UC2 – Reconhecer a importância do trabalho para a constituição de sua identidade, inserção social e transformação da sociedade.....	73
4.4.3	UC3 – Interagir em diferentes contextos, expressando seus desejos e necessidades como sujeito de direito.....	76
4.4.4	UC4 – Preparar-se para a inserção crítica no mundo do trabalho, equacionando as novas configurações e organizações do trabalho, relações humanas e tecnologias.....	78
4.4.5	UC5 - Projeto Integrador Programa Educação para o Trabalho – Trampolim.....	81
<b>4.5</b>	<b>PROPOSTA METODOLÓGICA DO CURSO</b> .....	<b>84</b>
<b>4.6</b>	<b>RELATOS DE SALA DE AULA</b> .....	<b>87</b>

4.7	ATIVIDADES FORA DA SALA DE AULA.....	113
4.8	ENCONTRO E CONVERSA COM AS FAMÍLIAS.....	116
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS.....	128
	ANEXOS.....	136

## 1 INTRODUÇÃO

O presente memorial descritivo tem como objetivo apresentar minha trajetória acadêmica e profissional até o momento atual, com ênfase na minha atuação como docente na Educação Básica, especialmente na Educação Inclusiva.

Concluí o ensino médio em 2006 e, desde então, decidi seguir a carreira de educador. Em 2007, ingressei no curso de Pedagogia no CES/JF, onde estudei até o 7º período, quando precisei interromper o curso por razões pessoais. Retomei meus estudos em 2014, na Faculdade Metodista Granbery, mas, devido às diferenças na grade curricular, optei por buscar uma nova instituição. Assim, em 2015, ingressei na Faculdade do Sudeste Mineiro (FACSUM) e finalizei minha graduação em Pedagogia em 2016. Em 2018, iniciei a Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva na Universidade Braz Cubas (UBC), concluída em 2019.

Durante minha passagem pelo CES/JF, tive a oportunidade de conviver com um colega com deficiência auditiva. Esse contato despertou meu interesse pela Educação Inclusiva, impressionando-me sua dedicação aos estudos. Além disso, tive a chance de estagiar na Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, no setor de Diversidade, onde atuei em sala de aula, acompanhando e auxiliando no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.

Esse estágio, que durou dois anos, foi enriquecedor. Durante esse período, acompanhei três alunos com diferentes condições: um com paralisia cerebral, outro com Síndrome de Lennox-Gastaut e um terceiro com Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD)<sup>1</sup>. Cada experiência trouxe aprendizados únicos e reforçou meu desejo de atuar na área de inclusão. Com o aluno com Síndrome de Lennox-Gastaut, por exemplo, passei um ano letivo em um trabalho colaborativo com sua mãe e outros profissionais. Realizamos atividades e exercícios voltados para o desenvolvimento físico e fonoaudiológico, e ao final do ano, ele já conseguia andar sozinho e comunicar-se minimamente por sinais. Esses avanços foram gratificantes e reafirmaram minha escolha por essa área de atuação.

O terceiro aluno, com TGD, era muito agitado e constantemente testava os limites dos professores. Após uma conversa com a família, definimos um plano de

---

<sup>1</sup> A Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 226/22, que substitui, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a expressão "transtornos globais do desenvolvimento" por "transtorno do espectro autista". Fonte: Agência Câmara de Notícias



ação para melhorar seu comportamento em sala de aula. O trabalho conjunto com a família trouxe resultados expressivos, tanto na redução da agressividade quanto no desempenho acadêmico.

Essas experiências iniciais marcaram minha trajetória na Educação Especial e Inclusiva e motivaram minha busca por um aprofundamento teórico na área. Conclui que a formação docente tradicional, muitas vezes, prepara os educadores para lidar com um tipo de aluno idealizado, que não representa a diversidade encontrada em sala de aula. Essa percepção me levou a aliar teoria e prática para construir uma abordagem mais adaptada à realidade escolar.

Após minha graduação, atuei como Educador Social na Associação de Assistência Social Padre João Emílio, onde oferecia reforço escolar aos alunos. Em seguida, trabalhei no Colégio dos Jesuítas, como Assistente de Coordenação Pedagógica na Escola de Esportes e Cultura, de outubro de 2016 até dezembro de 2020. Minhas funções incluíam a organização de atividades extracurriculares, atendimento a pais e alunos, e planejamento pedagógico. Com a pandemia de Covid-19, as atividades foram suspensas e precisei deixar o cargo.

A experiência com Educação Especial me revelou as lacunas na formação docente para atuar com alunos com deficiência. Percebi também que a Educação Inclusiva ainda se organiza, em muitos casos, como um modelo integrativo, em que o aluno passa a maior parte do tempo com o professor de apoio, mantendo-se como figura apartada dos demais colegas. Diante disso, meus questionamentos e a experiência prática reforçaram meu desejo de aprofundar pesquisas na área.

A pesquisa sobre educação especial, na perspectiva da inclusão, partiu do reconhecimento de que esse processo está em construção e ganhou força a partir da Constituição Federal de 1988. Nos anos 1990, o contexto de conquistas sociais e o avanço da democracia brasileira impulsionaram as discussões e avanços no campo da educação inclusiva.

Esse período foi marcado pela busca por condições sociais mais igualitárias, com o objetivo de garantir a todos o acesso a direitos essenciais, como saúde, moradia, trabalho e educação, elementos indispensáveis para uma vida de qualidade. Em 1999, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, fortaleceu o princípio da não discriminação ao propor que se deve "tratar igualmente

os iguais e desigualmente os desiguais". Isso significa que, se for necessário disponibilizar recursos, metodologias ou um tratamento diferenciado, esses devem ser mobilizados para assegurar que todos tenham condições adequadas de participação social. Essa medida não configura discriminação, mas sim inclusão, baseando-se no princípio da diversidade, onde a diferença é vista como parte da realidade, e não como um problema.

No Brasil, a educação especial foi inicialmente oferecida como um sistema paralelo à educação regular, sendo compreendida como um campo de atuação educacional específico. Segundo Kassir (2011), essa separação ocorreu por acreditar-se que os alunos com deficiência necessitavam de espaços específicos para estudar, o que acabou distanciando a educação especial da educação regular.

Essa divisão ressalta que a educação especial sob uma perspectiva inclusiva ainda apresenta lacunas que exigem análise e solução no âmbito das políticas públicas e da gestão educacional. O avanço nas discussões pode contribuir para melhorar a qualidade desse ensino, resultando em um aprendizado mais significativo para os alunos. Entre os desafios mais evidentes está a formação dos professores e o uso de recursos didáticos adequados para garantir a aprendizagem de todos os alunos (Garcia, 2013).

As pesquisas sobre a formação de professores na educação especial destacam que, embora haja profissionais muito competentes, capazes de promover um desenvolvimento eficaz de ensino e aprendizagem, a formação específica e de qualidade ainda é insuficiente para atender às demandas dessa área. Quando os professores possuem uma formação adequada, são mais capazes de aplicar ferramentas que melhoram os resultados de aprendizagem e trabalham com as barreiras específicas enfrentadas pelos alunos com deficiência (Tavares, Santos, e Freitas, 2016).

Esse tema é especialmente complexo, pois envolve as dimensões socioculturais de um país como o Brasil, de proporções continentais. Assim, torna-se essencial analisar os currículos e as legislações que regulamentam a formação dos professores para que se avance na qualidade do ensino e na efetiva inclusão desses alunos. Esses avanços não impactam apenas os alunos com deficiência, mas também colaboram para o aprimoramento dos profissionais envolvidos na inclusão (Thesing e Costas, 2017).

No currículo de pós-graduação, o especialista em educação especial busca,

por meio de sua visão pedagógica e de conhecimentos sobre o desenvolvimento neuropsicomotor, facilitar a aquisição e o aprimoramento de habilidades essenciais, que são bases para a alfabetização e outras competências educativas (Tavares, Santos e Freitas, 2016).

No entanto, conforme indicado pela Política Nacional de Educação Especial (2008), a formação específica para atuar na educação especial ainda não é realidade em todo o país, e muitos profissionais buscam aprimoramento de forma fragmentada e individual. Aqueles que se dedicam à área exploram estratégias para desenvolver as habilidades e trabalhar com as dificuldades dos alunos (Brasil, 2008). Além disso, procuram ferramentas que, além de auxiliar na prática, também sejam satisfatórias para os educadores e para a comunidade escolar (Giroto, Poker e Omote, 2012).

A respeito das perspectivas educacionais para o ensino especial, Neves, Rahme e Ferreira (2019) afirmam que:

“As propostas de escolarização destinadas a pessoas com deficiência se produzem articuladas a processos que caracterizam a oferta educacional de um país e a movimentos que expressam tendências mais amplas, delineadas pela produção de conhecimento, pela definição de políticas educacionais e pela ação dos organismos internacionais” (Neves, Rahme e Ferreira, 2019, p. 2).

A motivação para este estudo surge do desafio diário enfrentado por educadores ao receber alunos com deficiência e seus familiares em instituições que muitas vezes não dispõem da estrutura e dos recursos necessários para proporcionar uma educação de qualidade. Assim, é fundamental o esforço conjunto de todos os participantes da comunidade escolar, como professores, funcionários, alunos, familiares e outros profissionais, para garantir o sucesso no processo de aprendizagem.

Este estudo, portanto, propõe-se a investigar a seguinte questão: Quais são as contribuições e os desafios do Programa de Educação para o Trabalho - PET Trampolim para a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho?

A partir dessa questão, definiu-se os seguintes objetivos: analisar como as políticas públicas de inclusão influenciam a inserção profissional de pessoas com deficiência no contexto do PET Trampolim; investigar as contribuições do Programa de Educação para o Trabalho - PET Trampolim para a capacitação de pessoas com deficiência visando sua inclusão no mercado de trabalho; e, identificar barreiras e

estratégias no PET Trampolim para promover práticas inclusivas e ampliar as oportunidades de inserção laboral para pessoas com deficiência.

É importante destacar que este trabalho tem como objetivo promover uma discussão aprofundada e identificar meios que orientem o atendimento a pessoas com deficiência em seu processo de ensino e aprendizagem profissional, de forma a favorecer sua inclusão no mercado de trabalho.

Para uma compreensão mais ampla dos desafios e possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional, com foco no Programa de Educação para o Trabalho - PET Trampolim, o primeiro capítulo deste trabalho apresenta uma contextualização político-educacional da temática. Serão expostos os fundamentos históricos, legais e políticos da Educação Especial e da Educação Inclusiva, com base nos dispositivos internacionais e nacionais, além de conceitos defendidos por autores como Maria Salete Aranha (2005), Mônica de Carvalho Magalhães (2019) e Andressa Santos Oliveira (2019).

São discutidos aspectos essenciais das políticas públicas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no Serviço Nacional do Comércio – Senac, objeto de estudo desta pesquisa. Esta instituição foi selecionada por sua ampla oferta de cursos e atividades, que visam não apenas a capacitação profissional, mas também o desenvolvimento pessoal, reflexão crítica e construção de valores. Também se abordará a formação docente sob a ótica da educação inclusiva, com ênfase na formação continuada como elemento central para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

No segundo capítulo, é analisado o perfil e a formação necessária dos professores de cursos profissionalizantes para garantir uma abordagem inclusiva. Serão abordadas questões relativas à infraestrutura das instituições, à adequação do perfil profissional docente e à importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o ensino técnico e profissionalizante.

No capítulo três, são explorados os desafios e as oportunidades relacionadas à formação docente para a educação inclusiva, com foco em dois eixos centrais. O primeiro subcapítulo trata da formação docente na perspectiva inclusiva, evidenciando a importância de programas de treinamento contínuo que articulem teoria e prática, capacitando os professores a adaptar currículos, metodologias e materiais pedagógicos para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades /Superdotação. O segundo subcapítulo aborda a preparação

dos alunos com deficiência para o mercado de trabalho , discutindo como um ensino profissionalizante inclusivo promover a autonomia e desenvolver competências essenciais para que esses alunos alcancem inserção plena na sociedade e no mercado profissional. Assim, o capítulo destaca a relevância de estratégias formativas para docentes e práticas educativas que efetivamente contribuem para transformar a teoria inclusiva em realidades que garantem acesso e equidade no contexto educacional e profissional.

O capítulo quatro aborda a metodologia utilizada para a realização do trabalho, que foi conduzida através de pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso que incluiu observação não participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas com os pais dos alunos e seus subcapítulos abordam os resultados das entrevistas e os trabalhos realizados pelos jovens, oferecendo uma visão abrangente dos impactos do PET Trampolim na inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. O capítulo explora também a atuação do Senac de Pindamonhangaba com destaque ao Programa Educação para o Trabalho – Trampolim, concebido como uma estratégia de inclusão voltada para ampliar a autonomia e a capacidade de inserção social e profissional dos participantes. O programa, além de buscar promover a geração de renda e o desenvolvimento pessoal, se fundamenta em práticas pedagógicas inovadoras e na articulação com empresas para facilitar a transição dos alunos para o mercado de trabalho.

## **2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NO CENÁRIO POLÍTICO**

Este capítulo busca apresentar as legislações que sustentam a inclusão na educação. Essas normativas desempenham papel fundamental na garantia de direitos e no direcionamento das práticas pedagógicas em relação aos alunos públicos da Educação Especial. Para iniciar o texto diferenciando, é importante conceituar Educação Especial e Educação Inclusiva, de modo a compreender as bases teóricas e os objetivos de cada abordagem.

Educação Especial refere-se à modalidade de ensino voltada especificamente para pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades. Inicialmente, sua prática esteve marcada por um caráter segregador, com a criação de instituições ou classes especiais separadas das demais, conforme discutido por Aranha (2005). Essa abordagem visava adaptar o ensino às limitações percebidas dos alunos, mas muitas vezes acabou limitando o seu desenvolvimento em um contexto isolado do convívio social e acadêmico mais amplo.

Por outro lado, a Educação Inclusiva busca a participação plena desses alunos na educação regular. Sua essência está na ideia de que a diversidade é parte integrante do ambiente escolar e deve ser respeitada e acolhida, em conformidade com a visão de Ainscow (2009), que defende a inclusão como um meio de combater a exclusão social e promover a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de fatores como etnia, classe social, gênero ou habilidade. Essas duas abordagens, embora distintas, têm o potencial de se complementarem para promover uma educação mais inclusiva e equitativa para todos.

A oferta da educação especial, historicamente, se caracterizou principalmente pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições segregadas ou em escolas especiais geralmente situadas longe de suas famílias (Aranha, 2005). Segundo Kassir e Rebelo (2018, p.53) “conhecimentos mais precisos sobre a escolarização dessas crianças no país são possíveis pelos esforços de pesquisadores que passam a se dedicar sobre esse tema a partir do final do século XX”.

Segundo Borges, Pereira e Aquino (2012), a prática educacional na educação especial é orientada por três principais tendências filosóficas: a normalização, que

começou a ser divulgada a partir de 1950, a integração, de 1970, e a inclusão, de 1975. Todas essas tendências visam orientar a filosofia de atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais (NEE), com maior ênfase nas duas últimas.

Considerando a inclusão escolar, como um dos eixos desta pesquisa, destaco a afirmação de Ainscow:

A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (Ainscow, 2009, p. 11).

Tal afirmação, ao encontro do que rege a Constituição federal de 1988, que, no Brasil, foi a primeira legislação que passou a garantir o acesso de todos, incluindo as pessoas com deficiência à educação. Em seu artigo 205, diz que “a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho”.

Já no seu artigo 208, a Constituição deixa explícito que as pessoas com deficiência têm direito ao atendimento educacional especializado. Dito isto, é possível compreender que a inclusão envolve:

Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais. Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades. A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 1998).

As Políticas Públicas voltadas à Educação Especial passaram a figurar no cenário nacional com mais vigor a partir da década de 90, quando as discussões acerca da inclusão começaram a ganhar mais notoriedade. A partir dessa época, tais discussões caminhavam para um direcionamento que visava uma educação democrática, para todos, independentemente de suas particularidades, como condição social, cultural e econômica, bem como suas condições orgânicas, como as suas deficiências, transtornos ou comportamentos. A finalidade desta proposta é desenvolver os sujeitos nos âmbitos social e escolar, incluindo pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular (Alves, 2012).

A Educação Inclusiva no Brasil iniciou o andamento de suas políticas públicas com base na Declaração de Jomtien (1990) e Declaração de Salamanca (1994). Em 1996, a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estrutura todo o sistema educacional brasileiro, desde a creche até o ensino superior, perpassando por todas as modalidades, como a educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo e ensino a distância.

A LDB, em seu artigo 59, diz que: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Em 2001, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei nº 10.172, que estabelece “[...] objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apontando um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (Brasil, 2001).

Após esse período inicial, as discussões acerca da Educação Inclusiva resultaram na promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no ano de 2008. O documento define que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis de educação básica, e destaca que o atendimento deve ser especializado e transversal, ou seja, perpassando todas as modalidades de ensino (Brasil, 2008).

O Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem como missão principal garantir a inclusão dos alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial, que incluem estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e deficiências. O objetivo é assegurar a esses alunos o direito ao acesso, permanência, aprendizagem e acessibilidade no ensino regular, promovendo a eliminação de barreiras que dificultam a inclusão. Para isso, o PNEEPEI orienta os sistemas de ensino na adoção de práticas e políticas que garantam a esses estudantes uma educação inclusiva e de qualidade.

Em 2023, houve a revogação do Decreto 10.502/2020, que tratava da política



de educação especial. Em resposta, o Ministério da Educação (MEC), sob a gestão do presidente Lula e do Ministro Camilo Santana, anunciou um Plano de Ação e Fortalecimento da Educação Inclusiva, retomando e impulsionando a política criada em 2008. O plano, lançado em 21 de novembro de 2023, prevê um investimento de R\$ 3 bilhões até 2026, e está estruturado em quatro eixos principais: Produção de conhecimento, Formação, Qualidade e Permanência, e Expansão do Acesso.

As metas estabelecidas pelo governo para o PNEEPEI até 2026 são ambiciosas e têm como foco o aumento significativo do acesso e da qualidade da educação para o público-alvo da Educação Especial. Entre as metas, destacam-se a ampliação das matrículas de 1,3 milhão para mais de 2 milhões de alunos em classes comuns, além da entrega de 1.500 ônibus escolares acessíveis, que facilitarão o transporte desses estudantes. Também está prevista a ampliação das matrículas na educação infantil para 169 mil alunos com deficiência, reforçando a importância da inclusão desde os primeiros anos escolares.

Outro ponto crucial do plano é o aumento da oferta de Salas de Recursos Multifuncionais, que passaram de 36% das escolas para 72%. Essas salas são ambientes fundamentais para o desenvolvimento de atividades de apoio especializado aos alunos com deficiência, garantindo que as necessidades específicas de cada estudante sejam atendidas de maneira eficaz. Além disso, o Plano de Ação prevê a realização de reformas nas escolas e obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) para garantir a acessibilidade, facilitando o acesso físico dos alunos às escolas e aos serviços educacionais.

Por fim, o plano ainda estabelece a criação de 27 observatórios de monitoramento para avaliar o progresso das ações e o lançamento de seis editais destinados a pesquisadores com deficiência. Também será promovida a formação inicial e continuada de professores na área da educação especial, a fim de qualificar ainda mais os profissionais envolvidos. Com essas medidas, o PNEEPEI busca assegurar que a educação inclusiva seja não apenas uma realidade para os estudantes com deficiência, mas também uma prioridade no sistema educacional brasileiro.

A legislação mais atual que se pode mencionar nesta pesquisa é a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, mais popularmente conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (LBI). A LBI é também muito conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sendo esta um conjunto de normas destinadas a assegurar e a promover, em

igualdade de acesso à saúde, educação, trabalho, entre outras situações nas quais o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência deve ser preservado, independente da condição da pessoa, visando à sua inclusão social e a cidadania (Passos; Gandra, 2022).

Nessa perspectiva, o conceito que a Lei nº 13.146/15 é definida em seu artigo primeiro, especifica que:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Essa nova lei representa um grande passo para o Estado Brasileiro, uma vez que ela traz determinações que buscam garantir direitos individuais e coletivos fundamentais para a dignidade da pessoa com deficiência (Passos; Gandra, 2022). Não se trata somente do reconhecimento de sua necessidade física ou intelectual, mas também é uma lei promissora por apontar caminhos para o acolhimento dessas pessoas na sociedade.

A Lei Brasileira de Inclusão foi sancionada em 2015, após um longo período de discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência. A Lei traz avanços significativos e também atualiza legislações anteriores pautando - se no paradigma da inclusão, com foco na acessibilidade. Assim, de forma transversal, muitos aspectos da sociedade como infraestrutura, saúde e educação deverão promover mudanças que contribuam com a superação de barreiras com vistas à qualidade de vida das pessoas com deficiência.

Uma nova abordagem sobre o conceito de deficiência propõe que esta deixe de ser considerada exclusivamente como uma característica da pessoa. Em vez disso, coloca a responsabilidade sobre a sociedade e as condições de acessibilidade que ela oferece. Esta mudança de perspectiva sugere que o ambiente e os recursos oferecidos podem ser os principais fatores que determinam se uma pessoa é considerada com deficiência, realçando que é o meio que, muitas vezes, impõe barreiras.

O direito à educação inclusiva é reforçado pela legislação em todas as etapas e modalidades de ensino. Isso inclui a necessidade de garantir que as instituições de ensino estejam equipadas com os recursos adequados, como tecnologias assistivas,

material adaptado e apoio especializado, garantindo que todos os alunos possam se desenvolver plenamente. Esse ponto sublinha a responsabilidade das instituições formadoras em fornecer um ambiente acessível e inclusivo.

Outro aspecto importante é a inserção obrigatória de conteúdos que abordem a temática da inclusão nos cursos de graduação, educação profissional e tecnológica. A proposta é garantir que futuros profissionais, de diversas áreas, estejam capacitados para promover práticas inclusivas, apoiando a importância de um ambiente acessível e de uma abordagem inclusiva no desenvolvimento de todas as pessoas. Essa visão coloca um foco claro na acessibilidade como um fator crucial para uma sociedade mais justa, onde a deficiência não é vista como uma limitação pessoal, mas como um desafio social.

Em seu artigo 28 do capítulo IV, diz que é dever do poder público ofertar, treinar e acompanhar os profissionais de apoio em instituições de ensino públicas e privadas. Essa função é vista como um indicador de acessibilidade nas escolas, mas essa profissão ainda não tem uma diretriz nacional. Por falta disso, em parte do Brasil, esse papel é desempenhado por vários públicos, incluindo estagiários de pedagogia, auxiliares de sala, pessoas com ensino médio completo, graduados com ou sem habilitação em Educação Especial, pessoas da comunidade e até mesmo por familiares.

De acordo com o inciso XIII do artigo 3º, o profissional de apoio escolar exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Neste capítulo apresentamos uma reflexão sobre a evolução das abordagens de educação especial e educação inclusiva, destacando os princípios teóricos, as políticas públicas e as legislações que consolidaram a inclusão como direito fundamental para alunos público da Educação Especial no Brasil. Esse panorama histórico e legal evidencia como a inclusão escolar, a partir de marcos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), foi integrada ao sistema educacional, visando a promoção de uma educação democrática e equitativa para todos.

Ainda, conforme mencionado, o compromisso com a educação inclusiva exige que as escolas adotem práticas pedagógicas acessíveis, oferecendo conteúdos em

Libras como primeira língua e em português escrito para alunos surdos, bem como materiais adaptados em Braille e em Libras para garantir o aprendizado efetivo e a participação plena de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência visual ou auditiva. Esses esforços colaboram para que o direito à educação seja verdadeiramente universal e inclusivo, conforme assegurado no Artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão.

No próximo capítulo, abordaremos a formação docente para a educação inclusiva, com um foco específico na educação profissional. Discutiremos a importância da capacitação dos professores, destacando como eles podem se preparar para atuar de maneira inclusiva e acolhedora em escolas que atendem estudantes com diferentes necessidades. Nesse contexto, analisaremos os desafios e as práticas recomendadas para que o ambiente educacional seja acessível e que o currículo esteja alinhado com a realidade inclusiva, considerando também as questões técnicas e metodológicas para o uso de recursos pedagógicos inclusivos.

### **3. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA**

Quando se trata da educação especial o trabalho dos professores é uma das primeiras coisas a serem consideradas, visto que eles são os que estarão em contato direto com os alunos dessa modalidade, e serão os principais responsáveis por fazer esse tipo de ensino acontecer. Nesse entendimento, é notável que o Estado e os profissionais da educação em geral, desenvolvam um papel importante no âmbito da educação especial e inclusiva, no entanto, os professores têm um papel central neste processo (Silva; Silva, 2018).

O trabalho dos professores nesse segmento requer um planejamento colaborativo e integrado para além do trabalho em sala de aula ou nos laboratórios. É necessário que sejam seguidas também as orientações previstas em lei para que o trabalho inclusivo seja de fato efetivo e satisfatório, visando alcançar as múltiplas facetas da inclusão, a fim de implementar as práticas pedagógicas no cotidiano das aulas de acordo com necessidade dos alunos (Gonçalves; Dutra, 2018).

As políticas de inclusão no ensino profissionalizante no Brasil têm enfrentado desafios consideráveis na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora a legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determine que a educação deve ser inclusiva em todos os níveis, a

prática no ensino técnico-profissionalizante ainda é limitada (Brasil, 1996). As dificuldades surgem principalmente pela ausência de políticas específicas que adaptem o AEE às particularidades desse contexto educacional.

O ensino profissionalizante exige habilidades específicas e formação técnica, o que representa um desafio adicional para a inclusão de alunos com deficiência. O AEE, nesse contexto, precisa ser adaptado para abordar não apenas as deficiência, mas também as exigências técnicas dos cursos oferecidos (Ferreira; Ribeiro; Zanella, 2011). A falta de profissionais capacitados para oferecer suporte técnico e especializado contribui para a exclusão desses alunos.

Outro desafio significativo é a infraestrutura inadequada nas instituições de ensino técnico-profissionalizante para oferecer AEE de qualidade. Muitas dessas escolas não possuem salas de recursos multifuncionais ou materiais adaptados, essenciais para a aprendizagem de alunos com deficiência (Carvalho, 2014). Além disso, a ausência de tecnologias assistivas adequadas limita a participação plena desses alunos nas atividades práticas, que são centrais para essa modalidade de ensino.

A formação de professores no contexto do ensino profissionalizante também apresenta lacunas importantes. Os cursos de licenciatura e de formação técnica frequentemente não incluem disciplinas específicas sobre inclusão ou AEE, resultando em profissionais que não estão preparados para lidar com a diversidade em sala de aula (Mendes; Almeida, 2015). Isso evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam uma formação continuada e específica para docentes do ensino técnico.

Além disso, as instituições de ensino profissionalizante muitas vezes não têm diretrizes claras sobre como implementar o AEE de forma efetiva. A falta de um planejamento estratégico que inclua a educação inclusiva como parte integrante do currículo técnico é uma barreira significativa (Sasaki, 2010). Isso impede que os alunos com deficiência tenham acesso a uma educação que atenda tanto suas necessidades especiais quanto às exigências do mercado de trabalho.

A inclusão no ensino profissionalizante brasileiro depende de uma abordagem mais integrada e de políticas específicas que contemplem as particularidades dessa modalidade de ensino. Investimentos em infraestrutura, formação docente e adaptação curricular são essenciais para garantir que o AEE seja efetivamente implementado e que todos os alunos tenham acesso a uma educação técnica de

qualidade (Brasil, 2011). Somente assim será possível superar os desafios e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

A formação docente para atuar na educação especial no Brasil é um tema de grande relevância e complexidade, refletindo os desafios e avanços no campo educacional. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) definiu diretrizes que visam garantir a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino. No entanto, a preparação dos professores para lidar com essa diversidade apresenta dificuldades significativas.

Um dos principais desafios é a adequação da formação inicial dos professores. Muitas licenciaturas e cursos de pedagogia oferecem uma abordagem geral da educação especial, sem a profundidade necessária para atender às necessidades específicas desses alunos. Isso cria uma lacuna entre a teoria aprendida e a prática exigida nas salas de aula inclusivas. A formação inicial deveria ser mais robusta, incorporando não apenas aspectos técnicos, mas também pedagógicos e atitudinais, que são essenciais para uma inclusão efetiva (Alves, 2012).

Os programas de formação continuada surgem como uma solução para essa lacuna, oferecendo capacitação específica para os professores que já estão em exercício. Essas iniciativas, promovidas por universidades e secretarias de educação, focam em estratégias de ensino diferenciadas, uso de tecnologias assistivas e metodologias inclusivas. No entanto, a eficácia desses programas varia significativamente, devido a fatores como disparidades regionais na oferta e na qualidade dos cursos. Regiões com menos recursos enfrentam dificuldades maiores em fornecer formação continuada de qualidade, o que resulta em uma preparação desigual dos professores (Martins; Chacon, 2019).

Além disso, a formação continuada enfrentou a resistência de muitas instituições educacionais que ainda operam sob um modelo tradicional. Esse modelo valoriza indicadores quantitativos e mantém padrões rígidos sobre o que constitui um "aluno ideal", o que pode excluir alunos com deficiência. Para superar essa barreira, é necessário um esforço coletivo para mudar a cultura escolar, promovendo uma visão inclusiva que valorize a diversidade e a individualidade de cada aluno (Borges; Pereira; Aquino, 2012).

Mantoan (2015) destaca que a inclusão exige uma transformação profunda nas práticas e nas atitudes das escolas. Os professores precisam ser capacitados para

entender e aplicar essa perspectiva, o que requer um investimento contínuo em formação e apoio institucional. A inclusão não é apenas uma questão de acesso físico à escola, mas de garantir a participação plena e a aprendizagem significativa para todos os alunos.

Portanto, a formação docente para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil deve ser abrangente e contínua, abordando desde aspectos técnicos até a mudança de paradigmas necessários para a inclusão verdadeira. É essencial que os programas de formação inicial e continuada sejam fortalecidos e que haja uma colaboração eficaz entre as instituições formadoras e as escolas, garantindo que todos os professores estejam preparados para promover uma educação inclusiva de qualidade (Redig; Glat, 2017).

Conforme aponta Oliveira, Araújo e Silva (2012), o aluno necessita de recursos e serviços que possibilitem condições para que ele desenvolva a sua aprendizagem. Sendo assim, é necessário considerar que a educação inclusiva vem passando por mudanças devido aos avanços sociais e novos entendimentos a respeito de como lidar com essa temática. Assim, para Souza (2020) a evolução educacional está sendo observada constantemente, porém a adaptação dos professores a essas transformações ainda é lenta e com muitas dificuldades. Isso porque são muitos os desafios que o docente enfrenta ao lidar com a questão da educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva.

O professor não depende somente de conhecimentos didático-pedagógicos, mas também necessita de apoio da estrutura pedagógica e física da escola. Ou seja, a educação inclusiva é um grande desafio, pois além de as escolas regulares necessitarem de profissionais capacitados a desempenhar as funções do currículo inclusivo, é necessária atenção dos mesmos para a promoção de práticas metodológicas que atendam às necessidades educativas dos alunos (Oliveira; Araújo; Silva; 2012).

No processo inclusivo, é necessário constante diálogo com alunos, responsáveis, equipe pedagógica e com o Estado, para estabelecer propostas de inclusão para cada realidade, sendo fundamental qualificar os profissionais que atuam diretamente com este aluno, de modo a construir valores e atitudes que promovam a inclusão efetiva, promovendo um atendimento de qualidade para estes alunos (Ramos, 2019).

Dentro dessa perspectiva de profissional qualificado, a necessidade de

capacitação para atuação na educação especial perpassa pelo currículo de formação dos professores. Segundo Campos (2011) a proposta pedagógica deve ser pensada desde a formação e preparação de professores com formação inicial e continuada, que fomente um planejamento e adaptação curricular, diante das diferenças de aprendizagem, linguísticas, motoras, entre outras.

Segundo Salgado (2012) para uma educação inclusiva efetiva, somente a formação inicial do professor não é o suficiente para o sucesso do atendimento dos alunos que pertencem a essa modalidade de educação. Isso porque o currículo dos cursos de licenciaturas, não contempla disciplinas curriculares voltadas para as especificidades dos alunos da educação especial, sendo necessário que os professores que queiram trabalhar nesta modalidade busquem cursos de especialização e outras formações em áreas específicas.

A importância do profissional qualificado, vai além das questões didáticas, pois o professor qualificado é capaz de identificar e intervir em possíveis barreiras de participação e aprendizagem dos alunos (Gonçalves; Dutra, 2018). Esse processo é conhecido como avaliação diagnóstica, e é considerado fundamental para a identificação do aluno com deficiência, uma vez que na maioria dos casos, nem mesmo a família tem conhecimento sobre as dificuldades dos filhos. A avaliação diagnóstica é fundamental para o desenvolvimento correto da aplicação da educação inclusiva na realidade do aluno que a necessita (Bride, 2012).

Através da avaliação diagnóstica, a atuação do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) também pode ser mais bem direcionada, visto que esse professor tem (ou deveria ter) formação para o atendimento especializado e individual de cada aluno de acordo com a sua necessidade (Pinheiro; Duarte, 2017).

É possível apontar algumas atribuições do professor AEE de acordo com as perspectivas das legislações e do seu papel significativo no cotidiano da educação especial, para que essa se concretize na vida do aluno de fato. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), são atribuições do professor AEE:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público- alvo da educação especial; Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional; Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e



de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação; Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares; Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (Brasil, 2008).

Observa-se pelas atribuições listadas anteriormente que o trabalho do professor AEE é bastante completo, o que leva a percepção de que esse atendimento prestado vai muito além do acompanhamento no momento da aula, mas realiza todo um preparo para atender esses alunos de forma inclusiva e efetiva. Essa efetividade se dá desde a identificação das limitações dos alunos, o preparo de suas atividades personalizadas e da articulação com todos os professores do aluno, para buscar saber os conteúdos e as possíveis adaptações dos mesmos (Silva; Pedro, 2017).

Embora o Brasil tenha um marco legal robusto que defende a inclusão educacional em todos os níveis de ensino, incluindo o técnico, a prática ainda enfrenta desafios significativos. A presença de professores de AEE no ensino técnico é limitada, e a literatura aponta para a necessidade de maior investimento na formação desses profissionais, além de uma implementação mais efetiva das políticas de inclusão nesse contexto. A bibliografia sugere que há um caminho a ser percorrido para que o AEE se torne uma realidade consolidada no ensino técnico-profissionalizante brasileiro (Carvalho, 2014).

A formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um aspecto crucial para a efetividade da educação especial e inclusiva. Contudo, há uma série de desafios que comprometem a preparação adequada desses profissionais, refletindo diretamente na qualidade do atendimento prestado aos alunos com necessidades educativas especiais (Pertile; Rossetto, 2015).

Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, tenha enfatizado a importância da formação contínua e específica para professores de AEE, a realidade ainda mostra lacunas significativas.

Muitos cursos de pedagogia e licenciatura oferecem uma visão geral da educação especial, mas não fornecem a necessidade para enfrentar as diversas e complexas demandas do AEE (Reis, 2017).

Os programas de formação continuada são, em teoria, uma solução para suprir essas lacunas. Eles são oferecidos por universidades, secretarias de educação e outras instituições com o objetivo de capacitar os professores para aplicar estratégias de ensino diferenciadas, utilizar tecnologias assistivas e adotar abordagens inclusivas. No entanto, a implementação desses programas enfrenta desafios práticos significativos (Alves, 2012).

Em primeiro lugar, existe uma disparidade regional na oferta e na qualidade dos programas de formação continuada. Regiões com menos recursos frequentemente oferecem menos oportunidades de formação, resultando em uma preparação desigual de professores de AEE em diferentes partes do país. Essa disparidade cria um cenário em que os alunos com necessidades educacionais especiais podem receber um atendimento de qualidade variada, dependendo da localização geográfica (Aquino, 2017).

Além disso, muitos programas de formação continuada não abordam de maneira suficiente as práticas inclusivas. A inclusão requer uma mudança de paradigma na abordagem educacional, exigindo não apenas conhecimento técnico, mas também uma mudança nas atitudes e nas opiniões dos educadores. Muitos cursos ainda não atendem a essas mudanças de maneira eficaz, focando mais em aspectos técnicos e menos na transformação cultural necessária para a inclusão verdadeira (Silva; Arruda, 2014).

A resistência das instituições educacionais em adaptar suas práticas também contribui para a dificuldade na formação dos professores de AEE. Como Maria Teresa Eglér Mantoan destaca, muitas escolas ainda operam sob um modelo tradicional que valoriza indicadores quantitativos e estabelece padrões rígidos sobre o que constitui um "aluno ideal". Esse modelo exclui, intencionalmente ou não, alunos que não se enquadram nesse padrão, incluindo aqueles com deficiências (Pertile; Rossetto, 2015).

A formação dos professores de AEE deve, portanto, ir além da simples transmissão de conhecimento técnico. Ela precisa abordar questões como a resistência institucional, a necessidade de adaptação de práticas pedagógicas e a promoção de uma cultura escolar inclusiva. Somente com uma formação abrangente

e contínua, que considere todos esses aspectos, os professores da AEE estão realmente preparados para cumprir suas atribuições e promover uma educação de qualidade para todos os alunos (Reis, 2017).

A necessidade de uma formação adequada é evidente e urgente, e os esforços para melhorar esse aspecto são essenciais para garantir que uma educação especial e inclusiva seja eficaz e justa. Os professores da AEE desempenham um papel vital na construção de uma escola inclusiva, e é fundamental que recebam o suporte necessário para desempenhar suas funções de maneira eficaz e equitativa (Aquino, 2017).

Silva e Arruda (2014) apontam que é imprescindível a introdução de temas sobre educação especial, desde a formação inicial do professor, além da formação continuada e com especializações nesta área. Isso porque para o atendimento das necessidades que permeiam o processo de ensino aprendizagem deste público, os professores precisam trabalhar e ter conhecimentos para promover recursos e acessibilidade aos alunos. No entanto, as autoras consideram que:

Em relação à formação, fica cada vez mais difícil a situação do professor, porque as universidades pouco os preparam para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), saem despreparados, já que na sua formação não tem um curso específico para lidar com eles. Muitos professores ainda reclamam que falta, também, o suporte de profissionais da área da especificidade para trabalhar com essas crianças, já que as mesmas necessitam de uma atenção especial, um trabalho diferenciado (Silva; Arruda, 2014, p. 6).

Para a o desenvolvimento da educação inclusiva é fundamental refletir acerca das metodologias e dos conteúdos curriculares, para que não haja o insucesso das ações desenvolvidas, que levaria ao desinteresse ou causariam desatenção por parte do estudante com NEE, e por isso não podem ser negligenciados diante da condição primordial de promover a inclusão e conduzir interações em sala de aula para que todos possam se beneficiar dos recursos disponíveis e desenvolver o seu acesso ao ensino regular inclusivo (Silva; Pedro, 2017).

No caso da atuação no ensino profissional, os professores da AEE possuem os mesmos desafios daqueles que trabalham com o ensino regular, a necessidade de mais conhecimento específico e cursos de formação na área, existe uma real necessidade de investimentos na formação do professor, tanto na carreira docente daqueles que atuam na educação básica, quanto os que atuam na educação profissional (Bezerra, 2020).

A formação docente para a educação profissional inclusiva enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à preparação de professores para atender alunos com deficiência. Muitas vezes, na formação inicial dos educadores, não são abordadas adequadamente as particularidades necessárias para lidar com a diversidade presente no ensino profissional. Assim, professores que atuam na educação técnica podem sentir-se despreparados ao receber alunos com diferentes tipos de deficiência, questionando sua capacidade de deixá-los prontos para o mercado de trabalho.

Um dos principais obstáculos é a falta de formação continuada específica, que poderia oferecer estratégias práticas para a inclusão. Sem programas de capacitação focados nas necessidades dos alunos com deficiência, a qualidade do ensino inclusivo fica comprometida. É comum que os educadores sintam angústia diante da perspectiva de atender esses alunos, utilizando expressões como “não estou pronto” ou “o que faço com esse aluno?”, o que revela a insegurança e a necessidade de um apoio mais robusto.

Além da formação, a infraestrutura de algumas instituições de ensino técnico muitas vezes não é adequada para acolher alunos com deficiência. A falta de acessibilidade física, como rampas e recursos tecnológicos adequados, limita a participação plena desses estudantes. A ausência de serviços de apoio, como tutoria especializada, agrava ainda mais essa situação, dificultando a inclusão efetiva.

Outro fator crucial é a resistência cultural dentro das instituições. Muitas vezes, ainda prevalecem paradigmas que favorecem a homogeneidade e a padronização, o que impede a implementação de práticas inclusivas. Para mudar essa cultura, é necessário um esforço contínuo para sensibilizar todos os envolvidos, ressaltando a importância da diversidade e da inclusão.

A legislação brasileira, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, enfatiza a necessidade de formação continuada para educadores e a eliminação de barreiras físicas e atitudinais. Embora existam diretrizes claras, a sua aplicação nas instituições de ensino técnico é desigual, e a falta de fiscalização dificulta a efetividade dessas políticas.

Para que a inclusão na educação profissional se concretize, é fundamental que todos os atores – gestores, professores e alunos – trabalhem em conjunto para criar um ambiente acolhedor e inclusivo. Isso inclui a sensibilização dos educadores para que compreendam as singularidades de cada aluno, independentemente de sua

deficiência. O investimento na formação inicial e continuada dos professores é essencial, conforme apontam Silva e Silva (2018), que destacam a necessidade de mudanças atitudinais e de recursos adequados para o apoio a estudantes com deficiência.

Por fim, o sucesso da inclusão na educação profissional não depende apenas da formação docente, mas também da preparação dos alunos com deficiência para o mercado de trabalho. Isso assegura que eles tenham autonomia e a oportunidade de atuar como cidadãos críticos e ativos na sociedade, contribuindo para a construção de um futuro mais inclusivo.

Quando falamos de uma formação docente para a educação profissional, nos deparamos com a seguinte questão: Quem é o sujeito dessa formação? Tratando-se de um professor na educação profissional técnica, será requerido dele necessariamente, que tenha o domínio em uma área específica de conhecimento, que ele deverá transformar em conhecimentos ensináveis, fazendo uma transposição didática de uma forma contextualizada, no nível de exigência do profissional técnico.

Na maioria das vezes, podemos observar que os professores se sentem angustiados quando descobrem que terão algum aluno com deficiência. E não apenas pelo recebimento, mas também por não se sentirem preparados e por sempre se perguntarem se serão capazes de deixarem estes alunos “prontos” até o final do curso. Ou por usarem expressões como “ não estou pronto”, “não tenho formação suficiente” e “ o que faço com esse aluno”. Um dos grandes desafios, além da formação docente, é a quebra dessa angústia.

Os desafios enfrentados pelos professores de educação especial no ensino técnico são multifacetados e exigem uma abordagem integrada que combine formação profissional adequada, infraestrutura acessível, mudança cultural e políticas educacionais práticas. Para que a educação inclusiva no ensino profissional seja uma realidade, é fundamental que todos os atores envolvidos – desde gestores até professores e alunos – trabalhem juntos para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor. E para isso, é fundamental que haja um trabalho de sensibilização docente, para que este possa compreender as singularidades de cada aluno, independente de ser ter ou não uma deficiência.

Neste capítulo, discutimos os desafios da formação docente para a educação inclusiva, com foco na adaptação do currículo e nas barreiras enfrentadas por alunos com deficiência, com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) e Altas

Habilidades/Superdotação. Como Bezerra (2020) aponta, a inclusão na educação profissional é crucial para garantir que esses alunos tenham acesso a uma formação específica e para promover sua permanência nas instituições de ensino, contribuindo para uma educação que, além de inclusiva, seja capaz de prepará-los para o mercado de trabalho. No entanto, como observam Gatti (2010) e Ferreira e Medeiros (2018), a prática inclusiva muitas vezes fica aquém da teoria, uma vez que o que é previsto em ementas escolares raramente se traduz em ações eficazes na sala de aula, revelando a necessidade de uma formação docente contínua e voltada para a inclusão em todos os níveis de ensino.

Desse modo, é possível identificar duas frentes essenciais para o aprimoramento da inclusão: a formação docente na perspectiva inclusiva e a preparação da pessoa com deficiência para o mercado de trabalho. A formação docente, discutida no tópico 3.1, é fundamental para a concretização da inclusão, uma vez que é o preparo e a capacitação constante do professor que viabilizam o ensino de qualidade para alunos com deficiência.

Conforme Ferreira e Medeiros (2018) e Tillmann e Almeida (2020), as lacunas de formação em práticas inclusivas tornam-se mais evidentes à medida que os professores enfrentam desafios diários para adaptar suas metodologias e materiais. A insegurança dos docentes, especialmente em cursos técnicos e superiores, revela a ausência de uma formação continuada voltada para a prática inclusiva e para o uso de recursos específicos, como Libras, Braille e tecnologias assistivas. Dessa forma, a formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo, integrando teoria e prática para que o professor esteja preparado para adaptar o conteúdo de acordo com as necessidades dos alunos e promova um ambiente educacional acolhedor e inclusivo.

A Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, a ser discutida no tópico 3.2, se trata de outro eixo essencial para a inclusão e a preparação dos alunos com deficiência para o mercado de trabalho. O ensino profissionalizante e o ensino superior devem, portanto, ser vistos como partes integrantes do processo inclusivo, pois o objetivo final da educação é garantir a esses alunos a autonomia, a independência e a oportunidade de atuar como cidadãos críticos e ativos na sociedade (Ramos, 2019).

No entanto, a escassez de capacitação dos professores, especialmente nos cursos voltados para a formação profissional, limita o desenvolvimento das habilidades dos alunos e, conseqüentemente, sua inclusão no mercado de trabalho.

Para Ferreira e Medeiros (2018), essa insegurança no ensino profissional decorre da falta de preparo das universidades para incluir a perspectiva inclusiva nos cursos de formação de professores, principalmente para disciplinas técnicas e de conteúdo específico.

Em suma, o desafio da inclusão na educação passa, sobretudo, pela formação adequada dos docentes para que estejam aptos a transformar a teoria inclusiva em práticas pedagógicas eficazes, que atendam ao perfil diversificado dos alunos com deficiência. Igualmente importante é a preparação desses alunos para o mercado de trabalho, assegurando-lhes o direito de construir trajetórias profissionais e sociais plenas, com apoio pedagógico que transcenda o ensino básico.

### **3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

Para promover mudanças significativas no sistema educacional, torna-se indispensável investir em uma formação e valorização rigorosas do magistério. Este investimento deve contemplar tanto o desenvolvimento pedagógico quanto o fortalecimento da identidade profissional dos docentes, especialmente em um contexto no qual a profissão enfrenta múltiplos desafios.

Segundo Manga (2017), a docência vem passando, ao longo das últimas décadas, por uma crise que envolve tanto o desgaste profissional quanto a redefinição da identidade docente. Ela aponta que, na prática, a profissão docente exige não apenas o domínio técnico de ensinar, mas também a compreensão crítica do conteúdo ensinado. O novo perfil da docência deve contemplar os aspectos pedagógicos, científicos e institucionais, de forma que o professor tenha condições de “desconstruir e ultrapassar paradigmas que não cabem mais na realidade educacional atual” (Manga, 2017, p. 27).

Para Zabalza (2004), a formação docente deve ser estreitamente ligada à formação profissional, compreendida como um processo preparatório para capacitar o professor a exercer suas atividades. Em sua visão, a formação docente vai além do aprimoramento técnico, promovendo o desenvolvimento pessoal e cultural do professor. No entanto, ele observa uma distinção entre o conceito de educação, que foca no desenvolvimento global, e o de formação, que se concentra em habilidades específicas voltadas para o mercado de trabalho (Zabalza, 2004, p. 39).

Garcia (1999), citado por Silva e Vitória (2015), defende que a expressão

“formação de professores” deveria ser substituída por “desenvolvimento profissional de professores”, pois a formação continuada busca desenvolver competências a partir do aprimoramento constante do docente. Esse aprimoramento deve ser contínuo e progressivo, com o objetivo de “[...] superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores” (Garcia, 1999 apud Silva; Vitória, 2015, p. 48).

Entretanto, como Senna (2008) ressalta, a formação docente no Brasil ainda apresenta lacunas, especialmente no que diz respeito à Educação Especial. A predominância de uma abordagem tecnicista na formação de professores, que se preocupa apenas com a aquisição de habilidades específicas, é insuficiente para preparar o professor para os desafios da inclusão social. Esse enfoque tecnicista tem contribuído para índices alarmantes de reprovação, especialmente em escolas que atendem populações historicamente marginalizadas (Senna, 2008, p. 210).

A Educação Especial no Brasil, embora possua algumas iniciativas estruturais, ainda apresenta desafios significativos que precisam ser discutidos para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. A formação específica de professores para a Educação Especial no Brasil teve início em 1972, com o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, que integrou essa formação ao curso de Pedagogia, conferindo-lhe status de nível superior (Michels, 2017). Com o avanço das leis e políticas de inclusão, a Educação Inclusiva tornou-se uma realidade, porém, desafios e resistências ainda são perceptíveis na prática escolar. Entre eles, destaca-se a dificuldade em implementar projetos institucionais que promovam uma escola acolhedora e inclusiva, onde cada aluno seja valorizado em suas particularidades, sem distinções ou exclusões (Carvalho et al., 2017).

Diante desse cenário, é urgente que a formação docente contemple tanto os aspectos técnicos quanto formativos da inclusão, possibilitando que os professores desenvolvam práticas pedagógicas eficazes para promover uma educação inclusiva, fundamentada em valores éticos e morais e que favoreça o desenvolvimento integral de todos os alunos.

A formação docente atual não compreende uma formação específica para trabalhar com alunos da Educação Especial. A necessidade urgente de uma formação de professores que atenda aos desafios estabelecidos pelo paradigma da educação para todos, preconizados na Constituição de 1988. Ainda é possível observar o processo de subjetivação que envolve os alunos com deficiência, sendo esse o ponto



principal do grande desafio da educação para todos.

A formação de docentes é um assunto muito atual e que tem preocupado bastante os acadêmicos que pesquisam/estudam a educação inclusiva, além de ser alvo de inúmeras políticas públicas. A Resolução CNE/CP nº2 de julho de 2015 (Brasil, 2015b) que delinea as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em cursos de graduação e também para a formação continuada, considera que as IES têm a obrigação de garantir em seus currículos, conteúdo específicos de Educação Especial e de LIBRAS. Além de outras resoluções acerca das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva.

Considerando as políticas educacionais que garantem o direito à educação para todos, é indispensável que o currículo de formação docente capacite profissionais para a inclusão dos educandos na educação básica e educação profissional. No ensino profissional, em especial, os professores necessitam de capacitação adequada para receber alunos da educação especial e dispensar os conhecimentos de formação profissional considerando suas especificidades (Kuenzer, 2006).

No ensino profissional, é importante que o docente tenha uma leitura de suas posturas, refletindo e reconstruindo suas práticas em sala de aula, procurando progredir na sua formação acadêmica dos alunos na busca de novas leituras e propostas de ensino profissional. Independentemente do tipo de ensino, seja ele regular ou profissional, "a sala de aula é complexa e as práticas pedagógicas requerem ações complexas nos planejamentos e nas intervenções pedagógicas" (Silva; Silva, 2018 p. 05).

Quanto às práticas pedagógico-didáticas para o ensino profissional de alunos com deficiência, é importante considerar que o fato de ensinar de forma humanizada é mais necessário do que a aprendizagem somente do conteúdo baseado nos fundamentos metodológicos próprios da ciência trabalhada no curso (Carvalho; Cavalcanti, 2020). Assim, o docente que atua nessa área deve ter uma preocupação com o fazer pedagógico em sala de aula, tendo consciência de que algumas metodologias para o ensino profissional na educação inclusiva devem abordar as inteligências múltiplas dos alunos e estimular suas habilidades e competências.

Essa conduta pode aumentar as oportunidades de êxito no aprendizado da educação especial na educação profissional, assim como ocorre no ensino regular. Diante desse cenário, sempre pode haver resistência por parte da equipe docente,

pois é um desafio diário, contudo, os resultados, o engajamento. Inclusive as discussões que envolvem a formação inicial e continuada sobre as práticas de inclusão, podem abrir portas para flexibilização de pensamentos, e fazer os docentes se conectarem a esta questão que é fundamental para todos, melhorando a qualidade do ensino profissional de todos os alunos (Kuenzer, 2006).

No entanto, barreiras em diversas dimensões estão ainda instaladas para o cumprimento dessa regra, como os quesitos de quantidade de alunos por sala, tempo de planejamento dos docentes, formação qualificada dos professores e gestores. Essas barreiras manifestam ações de poder e de interesses direcionados ao que realmente pode ser oferecido diante das circunstâncias que se tem para a efetivação real da inclusão escolar, moldada nos paradigmas da normalidade (Silva; Silva, 2018, p. 6).

Para Silva e Silva (2018), a inclusão é efetivada de verdade não somente através do trabalho executado pelo professor de apoio, mas pela inserção dos alunos da educação especial nos espaços educacionais, que tem o direito de participar, desenvolver e aprender os conceitos e conteúdos curriculares ensinados pelos professores.

No ensino profissional não é diferente. É necessário que toda a comunidade escolar esteja envolvida no acolhimento e inclusão dos alunos com deficiência. A participação dos outros alunos também é muito importante para que o processo ocorra da melhor maneira possível. Nessa perspectiva, o trabalho do professor busca viabilizar todo o processo de inclusão, pensando a sua prática para o uso de metodologias que facilitem o aprendizado de todos os alunos (Cordeiro, 2013).

Carvalho e Cavalcanti (2020) consideram relevante a discussão de temas sobre educação especial, desde a formação do professor, com um trabalho de formação continuado e com especializações nesta área, tendo em vista o atendimento das necessidades que permeiam o processo de ensino aprendizagem deste público. Verificando sempre a prática de profissionais que sejam considerados aptos a trabalhar com este público, para que sejam sempre pensados em novos instrumentos avaliadores que possam garantir os requisitos de acessibilidade dos alunos do ensino regular ou profissional a uma educação de qualidade.

### 3.2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

Ao refletir sobre a formação profissional da pessoa com deficiência, é necessário refletir também sobre o indivíduo com deficiência no mercado de trabalho e como isso pode interferir em sua interação com seu meio social de forma positiva. A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho em geral pode ter um impacto significativo tanto para o profissional, quanto para a sociedade, o que exige um apoio e assistência considerável de outras pessoas envolvidas no processo.

A inclusão da pessoa com deficiência (PcD) no mercado de trabalho tem se tornado um tópico de importância crescente, refletindo os avanços sociais e legislativos que ocorreram ao longo das últimas décadas. As pessoas com deficiência enfrentam inúmeras barreiras para entrar no mercado de trabalho, muitas vezes limitadas por preconceitos e pela falta de adaptações adequadas. Essas barreiras foram em parte superadas com a promulgação de leis que visam garantir os direitos das PcD e promover sua inclusão, como a Lei de Cotas no Brasil, que exige que empresas com mais de 100 funcionários reservem uma porcentagem de suas vagas para PcD (Borges; Longen, 2019).

A Lei de Cotas, promulgada em 1991, representa um avanço significativo na luta pela inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. A legislação exige que empresas de médio e grande porte reservem uma porcentagem de suas vagas para PcD, variando conforme o número de empregados. Contudo, a aplicação dessa lei tem mostrado um panorama misto; enquanto algumas empresas abraçam a inclusão de forma eficaz, outras ainda enfrentam desafios para cumprir os requisitos legais ou criar ambientes verdadeiramente inclusivos para seus trabalhadores com deficiência (Xavier et al., 2023).

Além das exigências legais, a mudança de mentalidade dentro das organizações é essencial para a inclusão efetiva de pessoas com deficiência. Muitas empresas tiveram a consideração de que a diversidade, incluindo a inclusão do PcD, pode trazer benefícios substanciais, como inovação e um ambiente de trabalho mais colaborativo. No entanto, essa mudança exige um esforço contínuo para superar preconceitos e estereótipos que ainda existem, garantindo que uma diversidade seja realmente valorizada e integrada no ambiente corporativo (Lemos, 2017).

A adaptação do ambiente de trabalho é um dos principais desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência. A falta de acessibilidade física, como rampas e

elevadores, e a inadequação de ferramentas e equipamentos são obstáculos que podem comprometer o desempenho e a integração do trabalhador. Para promover a inclusão de maneira eficaz, as empresas devem investir em adaptações e tecnologias assistivas, bem como criar um ambiente que facilite a participação plena de todos os colaboradores, garantindo que as pessoas com deficiência possam desempenhar suas funções com eficiência e conforto (Borges; Longen, 2019).

Outro aspecto fundamental é a capacitação e formação profissional das pessoas com deficiência. Muitas vezes, essas pessoas enfrentam dificuldades adicionais para acessar treinamentos e qualificações, o que pode limitar suas oportunidades de crescimento profissional. Programas de formação e desenvolvimento direcionados ao PcD são essenciais para garantir que esses profissionais adquiram as habilidades possíveis para competir no mercado de trabalho e avançar em suas carreiras, contribuindo para uma força de trabalho mais desenvolvida e moderna (Coutinho; Rodrigues; Passerino, 2017).

A inclusão de pessoas com deficiência também exige mudanças nas práticas de recrutamento e seleção das empresas. É crucial que as oportunidades de emprego sejam comunicadas de forma clara e que os processos de seleção sejam inclusivos, permitindo que os PcD participem do processo de contratação de maneira equitativa. Profissionais de recursos humanos e gestores devem receber treinamento adequado para lidar com questões relacionadas à deficiência e promover um ambiente de trabalho inclusivo e acessível (Lemos, 2017).

A experiência das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho pode ser significativamente influenciada pela cultura organizacional da empresa. Organizações que adotam práticas inclusivas e promovem a conscientização sobre a diversidade tendem a ter um ambiente de trabalho mais acolhedor e respeitoso. Celebrar a diversidade e criar uma cultura inclusiva são passos importantes para garantir que todos os colaboradores se sintam valorizados e integrados, contribuindo para um ambiente de trabalho mais produtivo e harmonioso (Xavier et al., 2023).

Além dos desafios encontrados no ambiente de trabalho, as pessoas com deficiência também podem enfrentar barreiras sociais e psicológicas, como o estigma e o preconceito. Esses fatores podem afetar a autoimagem e a confiança dos profissionais com deficiência, tornando essencial uma abordagem empática e abrangente tanto no ambiente de trabalho quanto na sociedade em geral. Promover a compreensão e o respeito pelas necessidades e experiências das PcD é fundamental

para garantir sua inclusão e bem-estar (Coutinho; Rodrigues; Passerino, 2017).

A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho vai além de uma questão de conformidade legal; é uma questão moral e social de grande importância. Garantir que todos tenham a oportunidade de contribuir com suas habilidades e talentos é crucial para uma sociedade justa e equitativa. As empresas desempenham um papel vital nesse processo, devendo criar condições que lhes permitam a inclusão e o pleno aproveitamento das habilidades de todos os colaboradores, independentemente de suas deficiências (Lemos, 2017).

O processo de inclusão no mercado de trabalho exige um esforço contínuo e colaborativo entre governos, empresas e sociedade civil. Embora tenham conseguido avanços significativos, é necessário continuar a superar as barreiras remanescentes e promover um mercado de trabalho verdadeiramente inclusivo. Uma sociedade que valoriza e respeita a diversidade em todas as suas formas reflete um compromisso com a justiça e a igualdade, oferecendo oportunidades para todos, independentemente de suas situações (Borges; Longen, 2019).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, lançado em 2011 por meio do Decreto 7.612/11, representou um marco significativo no compromisso do Brasil com os direitos das pessoas com deficiência, reafirmando o alinhamento do país com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada com equivalência de emenda constitucional. Este plano visava transformar as prerrogativas desta Convenção em políticas públicas concretas, garantindo a inclusão social, o acesso à educação, a saúde e a acessibilidade para pessoas com deficiência.

Na época de seu lançamento, o Censo IBGE de 2010 indicou que 45 milhões de brasileiros declararam possuir algum tipo de deficiência, uma realidade que reforçou a necessidade urgente de políticas públicas inclusivas. O plano Viver sem Limite foi estruturado para garantir que as convenções internacionais se traduzem em melhorias reais na vida dessas pessoas, integrando as ações do Governo Federal, estados, Distrito Federal e municípios. O principal objetivo era assegurar que a inclusão fosse efetivada por meio de articulações entre diferentes áreas governamentais, alcançando uma transformação abrangente e coordenada.

A formulação do Viver sem Limite contou com a participação de mais de 15 ministérios, além do envolvimento crucial do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), que trouxe contribuições significativas da

sociedade civil. Esse envolvimento garantiu que o plano refletisse as necessidades reais e específicas das pessoas com deficiência, incorporando uma abordagem colaborativa entre os diferentes níveis de governo e entidades de defesa dos direitos dessas pessoas. Essa articulação federativa foi fundamental para a implementação das políticas previstas no plano.

Entre as áreas prioritárias do plano estavam a educação, com o objetivo de garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas, a inclusão social através de políticas que facilitassem a participação ativa na sociedade, a atenção à saúde específica para as necessidades dessa população e a promoção da acessibilidade em espaços públicos e privados. Todas essas políticas convergem para a criação de uma sociedade mais inclusiva e justa, onde as barreiras físicas e sociais fossem progressivamente eliminadas.

Com um investimento previsto de R\$7,6 bilhões até 2014, o Plano Viver sem Limite buscava garantir recursos suficientes para a implementação de suas metas. O valor significativo, aliado ao comprometimento intersetorial do governo, refletia a seriedade com que o Brasil se propôs a transformar a realidade das pessoas com deficiência. Esse plano serviu como um passo importante na consolidação de direitos, promovendo uma visão de inclusão baseada no respeito, na equidade e na dignidade de todos os cidadãos.

Em 21 de maio deste ano, uma proposta de reformulação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite foi apresentada durante uma audiência pública da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, na Câmara dos Deputados, em Brasília. A nova proposta, que integra o Novo Viver sem Limite, tem como foco a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, por meio da formação de agentes especializados em tecnologia do emprego. Essa iniciativa visa a eliminação de barreiras e a criação de um ambiente inclusivo para pessoas com deficiência no setor profissional.

Antônio José Ferreira, secretário substituto e diretor de Relações Institucionais da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD), apresentou detalhes sobre a formação de 2 mil profissionais, que serão responsáveis por preparar postos de trabalho e mediar a inclusão de pessoas com deficiência em empresas de todo o Brasil. Esses agentes atuarão na eliminação de barreiras físicas e atitudinais, promovendo a adequação dos ambientes de trabalho e o cruzamento de perfis de vagas e candidatos com deficiência.

A formação desses profissionais será realizada com o apoio da rede de Institutos Federais e terá como objetivo qualificar os agentes para aprender diversas técnicas de intermediação entre as empresas e as pessoas com deficiência. Além disso, esses agentes serão responsáveis por garantir um processo de ambientação adequado aos novos funcionários, conforme as necessidades específicas de cada deficiência. Segundo Ferreira, essa medida busca não apenas facilitar a contratação, mas assegurar que o ambiente de trabalho seja acessível e inclusivo.

A proposta faz parte de uma colaboração entre o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que também participaram da audiência. O objetivo maior dessa parceria é garantir que as empresas cumpram a lei de cotas para a contratação de pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que se respeitem as diferentes necessidades individuais desse público. A inclusão deve ser feita com sensibilidade e atenção às especificidades, garantindo igualdade de oportunidades no mercado de trabalho.

A audiência pública contou com a participação de várias entidades e autoridades, incluindo o ministro do Tribunal Superior do Trabalho, Alexandre de Souza Agra Belmonte, representantes do Ministério Público do Trabalho, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e da sociedade civil. A discussão girou em torno das estratégias, desafios e ferramentas para assegurar a inclusão de pessoas com deficiência nas empresas e promover uma cultura de respeito à diversidade. O Novo Viver sem Limite tem o potencial de contribuir significativamente para a igualdade de oportunidades e o fortalecimento da cidadania.

Em 2013, a Organização Mundial da Saúde (OMS) apresentou uma nova concepção de deficiência, formalizada na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Esta perspectiva está alinhada à proposta da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como “Modelo Social” da deficiência, que se contrapõe ao antigo “Modelo Médico”.

O Modelo Médico vê a deficiência como uma condição a ser tratada por especialistas, com foco em diagnósticos clínicos e intervenções patológicas. Nesse modelo, o avanço dos serviços de reabilitação e os centros especializados são vistos como fundamentais para atender as pessoas com deficiência. Esses centros desempenharam, além do papel clínico, uma função social, proporcionando espaços de convivência e trocas de experiências entre pessoas com condições semelhantes, o que ajudou a construir identidades e vínculos.

Por outro lado, o Modelo Social propõe uma visão mais ampla, em que a inclusão é compreendida como um processo colaborativo. Pessoas com deficiência se preparam para ocupar espaços na sociedade, com direitos e deveres, enquanto a sociedade desenvolve políticas públicas, tecnologias assistivas e ações de acessibilidade para remover barreiras. Essa abordagem sugere que não se deve definir, de antemão, se uma pessoa com deficiência está apta ou não a desempenhar uma função. Em vez disso, recomenda-se avaliar os recursos disponíveis no ambiente de trabalho para auxiliar o indivíduo a superar obstáculos, e só então determinar a adequação do posto de trabalho a essa pessoa.

A ONU aprovou em 2006 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo nosso país signatário. O Brasil ratificou o CDPD em 2008 e a promulgou em 2009 (Decreto 6.949). A Convenção define que:

“pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas” (artigo 1º, CDPD, ONU, 2006).

Na esfera educacional, a escola de ensino regular, antes dessa discussão acerca da inclusão se intensificar, justificavam sua falta de interesse e de atenção na promoção do desenvolvimento dos alunos com deficiência, na carência de recursos. A educação para o mercado de trabalho, não era vista como uma necessidade, pois até então, todos acreditavam que esse público estava assistido e não existiam nenhum reconhecimento das potencialidades das pessoas com deficiência para uma vida social e produtiva, eles eram invisíveis para a sociedade em geral.

Enquanto isso, o mercado de trabalho dizia que não era capaz de contratar pessoas com deficiência, pois faltava autonomia, adequação dos postos de trabalho e mão de obra qualificada. Embora já tenha tido um avanço, esta realidade permanece muito forte nos dias de hoje. Previsto na CF de 1988, a assistência a pessoa com deficiência está incluída nas relações de trabalho desde a CLT – Consolidação das Leis do Trabalho e, em 2015 foi consolidado no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015).

Este estatuto preconiza que a pessoa com deficiência é “aquela que tem um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual 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”. Antes do



estabelecimento da Lei da Previdência Social (Lei 8213/1991), também chamada de Lei de Cotas para as empresas, a pessoa com deficiência só conseguia entrar no mercado de trabalho por meio de ações do governo ou de associações ou ONGs.

Logo após a consolidação desta Lei, as empresas em geral apresentaram dificuldades para contratar esses profissionais e abriram vagas impossíveis para serem preenchidas por este público. Elas exigiam muita experiência e formação acadêmica em áreas específicas. E como não obtinham sucesso na contratação, as empresas recorriam aos órgãos fiscalizadores para a obtenção da certidão negativa, documento este que atesta que a empresa havia lançado a vaga, porém não obteve sucesso na contratação.

Ao longo dos anos, foram acontecendo várias ações de apoio à inclusão que ajudaram a aumentar as oportunidades de formação das pessoas com deficiência, o que contribuiu para um aumento significativo na qualificação de profissionais, incentivando assim, que as mais empresas se interessassem em contratá-los. Esse crescimento no número de profissionais qualificados, foi graças ao aumento na oferta de cursos profissionalizantes e de qualificação, apoiados por ONGs e escolas.

Em 2014, pesquisas realizadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego apontaram um maior número de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Os dados levantados revelam um cenário de mudança: pessoas com deficiência superando padrões, conquistando e ocupando cada vez mais espaços na esfera social. Um movimento que nasce da luta pela garantia de direitos, pelo respeito à diversidade e pela necessidade de harmonização da convivência em sociedade.

A Lei de Cotas, em seu artigo 93, estabelece que as empresas são obrigadas a preencher de 2% a 5% de seu quadro de funcionários, com pessoas com deficiência e/ou reabilitados do INSS. Deverá ser oferecido ao funcionário, também, todos os recursos e condições para que ele consiga exercer sua função. E o 1º parágrafo deste dispositivo, condiciona o desligamento desse funcionário a contratação de outro nas mesmas condições.

O Senac São Paulo, por meio de seu Programa de Inclusão do Núcleo de Educação Corporativa, tenta cumprir a legislação no intuito de garantir o cumprimento da lei de cotas. Este programa tem como base a contratação de profissionais com deficiências para ocupar quaisquer cargos da instituição, sem estabelecer vínculos entre cargo e deficiência. Este programa também tem como princípio, fazer com que o Senac seja um ambiente propício à convivência e a produtividade de todos os

funcionários com deficiência, disponibilizando recursos tecnológicos assistivos e/ou sensibilizando os demais funcionários para receberem colegas com deficiência.

Cada unidade do Senac São Paulo, incluindo a unidade Pindamonhangaba, conta com pelo menos um funcionário que é o Representante de Inclusão, que tem a responsabilidade de auxiliar nos processos de recrutamento e seleção de pessoas com deficiência; promover a sensibilização das equipes; e, promover a ambientação dos funcionários com deficiência. Por iniciativas como esta, o Senac São Paulo tem mantido, nos últimos anos, o número de funcionários com deficiência de acordo com a exigência legal.

O RAIS – Relação Anual de Informações Sociais, divulgados pelo Ministério do Trabalho, indica que em 2021, haviam 486 mil trabalhadores com deficiência formalmente inseridos no mercado de trabalho, em atividade no país. Foi criado em 2011, pelo governo federal, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que abrange o rol de políticas públicas integradas à garantia dos direitos básicos. Os eixos do Plano são: acesso à educação; atenção à saúde; acessibilidade e Inclusão. O trabalho dos profissionais de educação pertence ao eixo Inclusão que compreende ações referentes ao Programa Benefício de Prestação Continuada Trabalho; implantação de residências inclusivas; e, implantação de serviços em Centros-Dias de referência para pessoas com deficiência. (SENAC, 2021).

Esse plano promoveu mudanças positivas e garantia de direitos, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Até 2011, caso a pessoa com deficiência conseguisse um emprego formal, o BPC era cancelado e demandava tempo e esforço para ser retomado quando necessário. Graças a nova Regulamentação, que criou o BPC Trabalho, o benefício é suspenso quando a pessoa está empregada e recuperada quando ela não possuir mais o vínculo empregatício. (Lei 12.470/11 e Decreto 7.617/11).

Atualmente, existem inúmeras leis que buscam garantir os direitos e apontar as obrigações da sociedade e do estado para a construção de uma sociedade efetivamente inclusiva. Alguns marcos internacionais se destacam, pois estes muito contribuíram para uma organização mais justa e saudável das nações e da sociedade. Desse modo, a criação da legislação brasileira e todos os seus desdobramentos foram influenciados por estas medidas.

Para concluir este tópico, observamos que a trajetória da inclusão das pessoas com deficiência no Brasil tem avançado de forma significativa ao longo dos anos. A

partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o país deu um passo importante ao reconhecer e garantir os direitos desse grupo, estabelecendo políticas e leis que fomentam uma participação mais justa na sociedade. A Lei de Cotas, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência foram marcos essenciais para consolidar essa inclusão, abrindo portas no mercado de trabalho e promovendo uma mudança cultural em torno da valorização da diversidade. Iniciativas como as do Senac São Paulo demonstram o papel fundamental de instituições e empresas na aplicação dessas políticas, facilitando a integração e o desenvolvimento profissional de pessoas com deficiência. Contudo, ainda há desafios a serem superados, e o compromisso contínuo com a acessibilidade e a igualdade de oportunidades é crucial para que a inclusão se torne cada vez mais efetiva e sustentável no Brasil.

#### **4 . DESENHO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa foi conduzida por meio de um estudo de caso na instituição de formação profissional Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), localizada em Pindamonhangaba/SP. O objetivo é analisar a aplicação da Educação Inclusiva nesse contexto, além de realizar entrevistas com os pais dos alunos da educação especial, a fim de identificar lacunas e perspectivas na transição da educação básica para a educação profissional.

O estudo de caso é uma metodologia que utiliza dados qualitativos coletados de eventos reais para explicar, explorar ou descrever fenômenos dentro de seu contexto (Branski; Franco; Lima Júnior, 2010). Essa abordagem é essencial para investigar como a Educação Inclusiva é implementada no SENAC. A pesquisa ocorrerá entre março e agosto de 2024 e incluirá a análise de documentos institucionais sobre o processo de inclusão, observações no ambiente educacional e entrevistas com os pais dos alunos da educação especial matriculados no curso Pet Trampolim. As entrevistas serão realizadas por meio de questionários online, permitindo maior flexibilidade e acessibilidade aos participantes, sem a necessidade de encontros presenciais. A autorização dos pais para participar foi obtida após uma conversa inicial, seguida do envio de um formulário impresso para assinatura.

Conforme Gil (2008), os questionários são ferramentas de pesquisa valiosas, pois possibilitam coletar experiências práticas de indivíduos afetados pelo problema

em questão, contribuindo para resultados significativos. A abordagem desta pesquisa é qualitativa, focando nas ações e relações humanas, aspectos que não podem ser facilmente quantificados. O rigor científico será mantido, buscando compreender as ações dos sujeitos envolvidos nas políticas educacionais de inclusão.

Os dados coletados através dos questionários foram tabulados e organizados em planilhas do Excel, servindo como base para interpretações e discussões sobre o tema. Para o primeiro objetivo, a pesquisa analisará como as políticas públicas de inclusão influenciam a inserção profissional de pessoas com deficiência no contexto do PET Trampolim. Isso incluirá a busca por documentos oficiais, como leis e diretrizes, bem como a análise de estudos acadêmicos sobre a efetividade dessas políticas na formação docente.

O segundo objetivo foi investigar as contribuições do Programa de Educação para o Trabalho - PET Trampolim na capacitação de pessoas com deficiência para a inclusão no mercado de trabalho. A coleta de dados qualitativos foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e alunos de instituições de ensino profissionalizante, além da aplicação de questionários para identificar percepções sobre inclusão e barreiras enfrentadas.

Por fim, o terceiro objetivo buscará identificar barreiras e estratégias no PET Trampolim para promover práticas inclusivas e ampliar as oportunidades de inserção laboral para pessoas com deficiência. Isso envolveu a observação direta das práticas de inclusão, entrevistas com professores envolvidos no processo e a coleta de dados documentais sobre políticas e práticas inclusivas. A análise dessas práticas foi realizada à luz das políticas públicas revisadas e das barreiras identificadas anteriormente.

#### **4.1. O CONTEXTO DO SENAC – PINDAMONHANGABA (SP)**

Neste capítulo, será apresentado o contexto institucional do Senac de Pindamonhangaba, destacando sua atuação como unidade de formação profissional e seu compromisso com a inclusão. Serão abordadas as principais características da instituição e como ela tem se estruturado para oferecer uma educação de qualidade para alunos com deficiência, considerando o contexto local e as demandas regionais do mercado de trabalho.

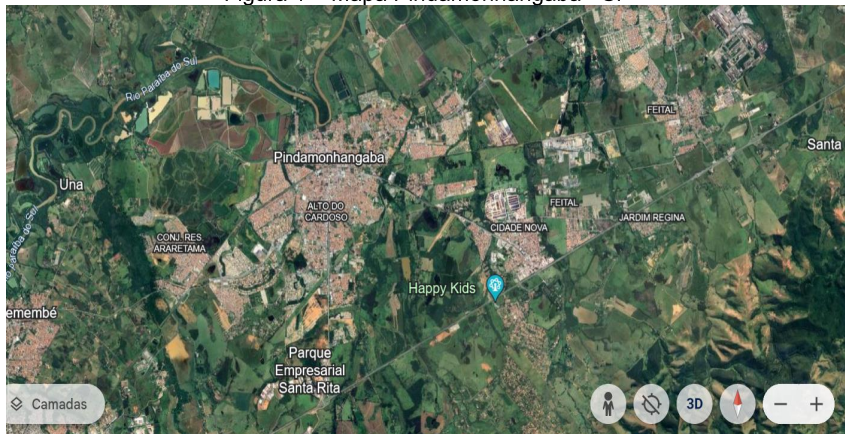
O Senac é uma instituição de ensino de abrangência nacional. No caso do

Senac de Pindamonhangaba, o mesmo é localizado na Rua Suíça, 1255, Santana, é uma unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) que oferece uma ampla gama de cursos técnicos e gratuitos em diversas áreas. Esta instituição é conhecida por seu compromisso com a educação profissional de qualidade e pela oferta de bolsas de estudo para facilitar o acesso ao ensino.

Pindamonhangaba é uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo, Brasil. Seu nome tem origem no tupi-guarani e significa "lugar onde há muitas pedras". É uma cidade com rica história e tradição, fundada em 22 de outubro de 1834. Pindamonhangaba está situada a cerca de 150 km da capital paulista e é conhecida por suas belezas naturais, incluindo áreas de mata atlântica e o rio Paraíba do Sul. A cidade tem um clima tropical, com verões quentes e chuvosos e invernos secos.

A economia local é diversificada, englobando setores como indústria, comércio e agricultura. A cidade também é um importante polo educacional e cultural da região, com várias escolas, centros culturais e eventos comunitários. Além disso, Pindamonhangaba tem um forte setor turístico, com atrações como a Serra da Mantiqueira e o Parque Natural Municipal, que atrai visitantes específicos em ecoturismo e atividades ao ar livre. A cidade de Pindamonhangaba pode ser observada a seguir pelo mapa apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Mapa Pindamonhangaba - SP



Fonte: Google Earth.

A unidade do Senac localizada nesta cidade oferece cursos nas áreas de beleza e estética, bem-estar, comunicação e marketing, desenvolvimento social, design, artes e arquitetura, educação, gestão e negócios, moda, saúde, tecnologia da informação, e turismo e hospitalidade. Para quem tem renda familiar per capita de até dois níveis mínimos de estresse, o Senac oferece bolsas de estudo 100% gratuitas. Essa iniciativa visa garantir que pessoas de todas as classes sociais possam obter qualificação profissional e melhorar suas oportunidades no mercado de trabalho.

O Senac possui um diferencial metodológico que foca em práticas pedagógicas ativas, promovendo a autonomia dos alunos através de projetos inovadores que refletem situações reais do mercado de trabalho. Esse método permite que os estudantes desenvolvam tantas competências técnicas quanto comportamentais essenciais para sua futura carreira profissional. Além disso, a unidade oferece mensalidades acessíveis para os cursos técnicos, tornando a educação ainda mais inclusiva.

O Senac Pindamonhangaba também se destaca pela oferta de cursos técnicos em diversas áreas, como multimídia, farmácia, publicidade, eventos, logística, e guia de turismo, entre outros. A flexibilidade dos cursos, que variam de curta a longa duração, atende às diferentes necessidades e objetivos dos estudantes, seja para uma atualização profissional rápida ou para uma formação mais aprofundada.

O Senac possui cartilhas com diretrizes voltadas para a educação especial e

inclusiva, e nesses documentos fica expresso o compromisso da instituição em promover, no âmbito da formação profissional dos alunos uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas limitações que possam apresentar no momento do aprendizado na instituição. Segundo essas diretrizes, o Senac tem compromisso cotidiano com:

Com a construção de cenários sociais mais justos e solidários, com ênfase em tornar seus serviços e produtos acessíveis para todos os segmentos da sociedade, exercendo uma ação contributiva e promovendo relações pautadas em confiança com as comunidades em que atua. Esse compromisso é pautado em princípios inclusivos, sociais e educacionais, um processo de atitudes afirmativas, públicas e privadas, visando inserir em um contexto social mais amplo todos os grupos ou populações marginalizadas historicamente (SENAC - Diretrizes Educacionais, 2015, p. 6).

Ou seja, o compromisso social desta instituição engloba as ações que proporcionam a educação especial e inclusiva em suas atividades do dia a dia, de modo que elas estejam cada vez mais internalizadas na instituição para a promoção de uma educação de qualidade para todos. Ainda segundo essas diretrizes, O Senac São Paulo, mas que também se aplica para as demais instituições do Senac no Brasil, tem investido na promoção da acessibilidade, permeando todas as atividades institucionais, como:

Adaptações arquitetônicas nas unidades escolares, para garantir o acesso de pessoas com deficiência;  
Ofertas de recursos que facilitam a aprendizagem dos alunos com deficiência, como softwares específicos, materiais em braile, entre outros;  
Formação e capacitação de profissionais para orientação e apoio na prática educativa e para a inclusão de funcionários com deficiência;  
Promoção de eventos que estimulam a discussão sobre a temática e contribuem para alimentar a cultura inclusiva na instituição (SENAC Diretrizes Educacionais, 2015, p. 7).

Todas essas ações em conjunto, podem produzir efeitos muito satisfatórios para o processo de ensino-aprendizado dos alunos da educação especial. As adaptações na estrutura física da instituição, a capacitação dos profissionais, os recursos didáticos para a transmissão do conteúdo para os alunos com necessidades específicas, como o braile para os cegos, fazem total diferença na promoção da inclusão dos alunos que necessitam de uma atenção especial para seu aprendizado.

De certo modo, o surgimento da educação especial teve suas bases na promoção do ensino dos alunos com deficiência (Marinho; Omote, 2017). Porém, com a modernização social essa questão precisou ser modificada por diversos fatores, o

que levou à perspectiva de se promover uma inclusão desses alunos à educação básica e profissional mantendo uma atenção às suas necessidades particulares de aprendizagem.

#### **4.2 DIRETRIZES PARA O ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO SENAC DE PINDAMONHANGABA**

Este subcapítulo enfoca as diretrizes específicas implementadas pelo Senac de Pindamonhangaba para garantir o atendimento adequado às pessoas com deficiência. Serão exploradas as políticas institucionais, programas de apoio e recursos disponibilizados, tais como adaptações curriculares, materiais didáticos acessíveis e infraestrutura inclusiva, com o objetivo de proporcionar igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Ao longo dos anos, o Senac São Paulo tem investido na construção de uma cultura inclusiva, proporcionando condições de igualdade e de oportunidade para todas as pessoas, independentemente de suas características ou singularidades.

Para contribuir com a orientação e aprimoramento da ação educativa, a instituição elaborou em 2015, uma publicação para a orientação da prática pedagógica e as diretrizes educacionais que deverão ser seguidas. Este material reúne informações para orientar a prática pedagógica e subsidiar o planejamento das ações dos agentes educativos, considerando as necessidades educacionais de alunos com deficiência. E, apresenta os principais conceitos que norteiam a educação profissional no contexto da sociedade inclusiva, com percurso histórico, referências conceituais e legais.

O Senac é uma instituição de ensino que vem investindo muito na promoção da acessibilidade. Essas ações são prioritárias e complementares para efetivação da educação inclusiva, entre essas ações destaco as seguintes ações que foram retiradas da publicação de orientação da prática pedagógica:

A formação dos agentes educativos: investimento em espaços de formação, informação e troca, que possibilitem maior compreensão sobre a deficiência e as pessoas com deficiência, visando a inclusão e o desenvolvimento dos alunos.

Tecnologias assistivas ou de apoio são recursos que visam proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência para a superação de



barreiras, contribuindo para o pleno desenvolvimento de seu potencial nos desafios cotidianos. A tecnologia assistiva abrange recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovam a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas, propiciando maior autonomia, qualidade de vida e inclusão social.

A tecnologia assistiva também pode ser empregada para otimizar processos pedagógicos, contribuindo para a interação entre os alunos e a comunidade escolar no desenvolvimento de uma técnica ou procedimento específico, e para facilitar o processo de aprendizagem.

Adaptações arquitetônicas: é a promoção da acessibilidade nas estruturas dos ambientes educativos, para que os alunos tenham pleno acesso a todas as instalações da instituição. O Senac tem realizado investimentos para adequar suas unidades operacionais à legislação e também à NBR 9050, da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas, responsável pelas especificações referentes à acessibilidade do meio arquitetônico.

As diretrizes para o atendimento à pessoa com deficiência do Senac, se baseiam na legislação e foram transcritos para servirem como uma bússola para seus funcionários. Elas tratam de questões fundamentais para a atuação, no tocante ao atendimento e outras, voltadas para diversidade ou a situações de vulnerabilidade social. Em relação ao ponto de vista do Direito relacionado a educação especial, as diretrizes do Senac apontam que:

Reconhecimento e valorização das conquistas sociais que asseguram maior respeito, acesso e melhor qualidade de vida a pessoas ou grupos considerados minorias ou àqueles que apresentem características sociais, étnicas, religiosas, físicas ou outras formas de diferenciação entre os indivíduos.

O acesso à Formação Profissional e Qualificação será garantido a todas as pessoas, considerando os princípios da igualdade, independentemente de qualquer aspecto que indique diferenças sociais, étnicas, religiosas, físicas ou outras formas de diferenciação entre os indivíduos.

Promoção de um ambiente educativo que promova o convívio social positivo com a diversidade, evitando formas de diferenciação, distinção ou restrição, com especial atenção aos projetos, programas ou ações que visem à inclusão social (SENAC, 2015, p. 49).

As diretrizes relacionadas ao direito enfatizam o compromisso com a formação profissional para todas as pessoas, independente de quaisquer características, sejam físicas, sociais, étnicas ou religiosas. Em relação ao ponto de vista dos Recursos relacionados à educação especial, as diretrizes do Senac apontam é de

responsabilidade da instituição Senac, oferecer todos os recursos que possam facilitar o acesso e a permanência e o êxito de pessoas com deficiência, promovendo a equiparação de oportunidades entre todos os alunos:

Adaptação dos recursos instrucionais: orientações curriculares, recursos didáticos e equipamentos.

Disponibilização de materiais que possibilitem a comunicação: impressões em braille, com letra ampliada, softwares vocalizadores, ou seja, recursos que contribuam para a aprendizagem com autonomia.

Disponibilização, sempre que necessário, de intérprete da língua de sinais, seja para o cotidiano do curso ou para demandas pontuais.

Adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação em todo o espaço escolar (SENAC, 2015, p. 50).

As situações deverão ser analisadas com a participação do aluno ou candidato, para a disponibilização dos recursos mais adequados para cada caso. Sobre o Atendimento, às diretrizes do Senac apontam para a realização de formação continuada para os profissionais da instituição, para o adequado atendimento às pessoas com deficiência, considerando os preceitos da diversidade e da inclusão.

Além disso, o Senac preza muito a acessibilidade atitudinal e entende que esse é um dos maiores desafios para a inclusão das pessoas com deficiência, sendo necessário investimento na formação de todos os agentes educativos, para o atendimento à diversidade. Nesse caso, essas diretrizes também definem as Adaptações Pedagógicas, visto que o desenvolvimento de adaptações que facilitem o acesso, a permanência e o desenvolvimento de competências de pessoas com deficiência, como:

Adaptações de provas e avaliações e os apoios necessários, de forma a facilitar a verificação do desenvolvimento dos alunos, inclusive com tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

Flexibilidade do tempo do curso.

Adequações curriculares, quando necessário, observando-se o perfil de conclusão (SENAC, 2015, p. 50).

As adaptações curriculares no ensino profissionalizante/técnico são essenciais para garantir a inclusão de alunos com deficiência, permitindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. No Brasil, as instituições de ensino, como o Senac, têm implementado diversas práticas para ajustar o currículo e as metodologias de ensino às necessidades desses alunos. Entre as principais

adaptações estão a flexibilização de conteúdos, o uso de materiais didáticos acessíveis, e a personalização dos métodos de avaliação (Brasil, 2011; Mendes; Almeida, 2015).

Uma prática comum nas adaptações curriculares é a modificação dos objetivos de aprendizagem para alinhar as atividades educacionais às capacidades e necessidades dos alunos com deficiência. Isso pode envolver a simplificação de tarefas, a redução da carga de trabalho ou a introdução de etapas intermediárias para alcançar os objetivos finais. Essas modificações são feitas para que os alunos possam progredir no curso sem que suas dificuldades sejam uma barreira para a conclusão do programa (Ferreira; Ribeiro; Zanella, 2011).

O uso de tecnologias assistivas também é uma adaptação curricular significativa no contexto do ensino técnico. Ferramentas como softwares de leitura de tela, ampliadores de texto e dispositivos de comunicação alternativa permitem que alunos com deficiência visual ou auditiva acompanhem o conteúdo das aulas. Essas tecnologias são fundamentais para garantir a inclusão efetiva, pois proporcionam aos alunos os recursos necessários para participar ativamente das atividades educacionais (Carvalho, 2014).

Além das tecnologias, as instituições como o Senac têm adotado estratégias de ensino diferenciadas, como a aprendizagem colaborativa e o ensino por projetos, que permitem aos alunos com deficiência trabalhar em conjunto com seus colegas, valorizando suas habilidades e promovendo a inclusão (SENAC, 2022). Essas metodologias são adaptadas para atender às necessidades individuais dos alunos, garantindo que todos possam contribuir e aprender de forma significativa.

A flexibilização do tempo é outra adaptação crucial no ensino profissionalizante. Alunos com deficiência podem precisar de mais tempo para concluir tarefas ou para assimilar novos conteúdos. As instituições, portanto, devem estar preparadas para oferecer prazos estendidos e horários flexíveis, de modo que esses alunos possam cumprir os requisitos do curso sem pressão indevida (Brasil, 2015). Essa prática é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo.

As adaptações nos métodos de avaliação também são fundamentais. Em vez de aplicar provas padronizadas, que podem não refletir o verdadeiro potencial dos alunos com deficiência, as avaliações podem ser feitas por meio de projetos práticos, portfólios ou apresentações orais, que consideram as habilidades específicas de cada estudante (Sasaki, 2010). Essas adaptações permitem uma avaliação mais justa e

inclusiva, alinhada às necessidades dos alunos.

De acordo com o artigo 30 da LBI, as instituições de ensino deverão disponibilizar provas em formatos acessíveis que atendam as necessidades do aluno e também recursos de acessibilidade, bem como tecnologia assistiva que deverão ser escolhidos de maneira prévia.

A avaliação é um tema que gera muitas dúvidas a alunos e educadores. O Senac adota uma abordagem personalizada para cada aluno, com planos educacionais individualizados que levam em consideração as necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante com deficiência (SENAC, 2022). Essas iniciativas têm contribuído para o aumento da participação e do sucesso desses alunos nos cursos oferecidos.

Nessa instituição, a avaliação tem uma função formativa voltada para o acompanhamento da aprendizagem. Este tipo de avaliação apresenta duas dimensões:

1. Direciona a ação docente para o replanejamento da ação educativa, indicando-lhe onde será necessário maior aprofundamento e investimento, e
2. Posiciona os alunos sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A avaliação, vista como mais um momento de aprendizagem, deve estar presente durante todo o percurso formativo, contribuindo para que os agentes educacionais possam compreender e acompanhar a evolução do aluno e, principalmente, identificar a necessidade de novas estratégias para a evolução da aprendizagem.

A avaliação de alunos com deficiência, conforme descrito no manual de diretrizes educacionais do Senac São Paulo, deve seguir os mesmos critérios que os aplicados a qualquer outro aluno. No entanto, para os educadores, esse processo pode ser percebido como mais complexo. A dificuldade em avaliar esses alunos muitas vezes surge da expectativa de um desenvolvimento padrão e do desafio de adaptar as avaliações para atender às necessidades específicas de cada estudante. É essencial reconhecer que todos os alunos, com ou sem deficiência, possuem ritmos e formas diferentes de aprender, e essas diversidades devem ser consideradas na prática avaliativa. Essa maneira de avaliar, ocorre em todas as unidades do Senac no estado de São Paulo.

A homogeneidade é um mito no campo educacional, e reconhecer a diversidade é fundamental para o planejamento pedagógico. Cada aluno tem

necessidades educacionais distintas que devem ser supridas por meio de adaptações adequadas. Para isso, o desempenho esperado de um aluno com deficiência deve levar em conta seus avanços individuais, e não um padrão uniforme de desenvolvimento. Ao final do processo avaliativo, o foco deve ser naquilo que o aluno efetivamente aprendeu, valorizando suas conquistas de maneira realista, sem supervalorizar ou mascarar suas limitações.

Ao avaliar alunos com deficiência, é importante que o referencial seja o potencial individual, considerando suas capacidades e desafios específicos. Nem sempre uma deficiência resulta em incapacidade, e é fundamental que o educador esteja atento às habilidades que podem ser desenvolvidas. Evitar generalizações e padronizações excessivas é crucial, pois cada aluno tem um conjunto único de forças e fraquezas. Dessa forma, a avaliação deve olhar para o aluno como um ser único, considerando seus próprios progressos e superações, sem comparações com os demais.

A adaptação de estratégias e recursos na avaliação é vital para garantir que os alunos com deficiência possam demonstrar plenamente suas aprendizagens. Isso pode incluir o uso de tecnologias assistivas, como impressões em braille, intérprete de Libras, ou leitor, e a ampliação do tempo para realização de atividades. Além disso, as estratégias de avaliação devem ser flexíveis, permitindo que os alunos expressem suas aprendizagens de acordo com suas potencialidades. O objetivo é assegurar que o instrumento de avaliação escolhido facilite a participação do aluno, em vez de dificultá-la, garantindo acessibilidade na prática pedagógica.

De acordo com o manual de orientações pedagógicas do Senac São Paulo, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é uma ferramenta essencial na educação inclusiva, permitindo que educadores adaptem o processo de ensino às necessidades específicas de cada aluno. Ele contribui significativamente para identificar as áreas de maior facilidade e dificuldade de aprendizagem, possibilitando ajustes ao longo do percurso educacional. Ao reconhecer essas variações no aprendizado, o PDI pode orientar mudanças que garantam uma trajetória de ensino mais personalizada e eficaz, respeitando o ritmo e as necessidades do aluno (SENAC, 2022).

Entre as adaptações mais comuns, está a ampliação do tempo para a realização das atividades. Isso é particularmente importante para alunos com deficiência que podem necessitar de um período maior para processar informações e completar tarefas, garantindo que possam demonstrar suas competências de forma

adequada. Outra adaptação importante é o estabelecimento de um período mais longo para a conclusão do curso, permitindo que o aluno avance conforme suas capacidades, sem a pressão de um cronograma padronizado.

O PDI também orienta para a implementação de mudanças nas estratégias e abordagens de ensino. Com base nas observações e avaliações contínuas do aluno, os educadores podem modificar suas metodologias, utilizando ferramentas que melhor se adequem às necessidades do aluno. Isso pode incluir o uso de recursos multimídia, atividades interativas, ou tecnologias assistivas, além de ajustes no ambiente de aprendizagem.

Outro aspecto fundamental do PDI é a proposição de atividades específicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas atividades são desenhadas para reforçar áreas onde o aluno encontra maior dificuldade, utilizando métodos e recursos especializados para apoiar seu desenvolvimento. O AEE complementa o ensino regular e deve ser planejado de forma integrada ao PDI, potencializando o aprendizado do aluno de maneira individualizada.

Por fim, o PDI permite a reorganização do cronograma do curso, redefinindo as competências a serem desenvolvidas em cada etapa e ampliando o tempo de conclusão, se necessário. Essa flexibilidade é crucial para que o processo educacional seja inclusivo e eficiente, garantindo que o aluno alcance as metas educacionais de forma gradual e sustentável. Assim, o PDI não apenas apoia a aprendizagem contínua, mas também assegura que o aluno se desenvolva em seu próprio ritmo, com o suporte necessário para superar obstáculos e alcançar seu pleno potencial.

Entretanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios na implementação das adaptações curriculares no ensino técnico-profissionalizante. A falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos financeiros e materiais, e a resistência cultural dentro das instituições são barreiras que precisam ser superadas para que a inclusão seja plena e eficaz (Mendes; Almeida, 2015). Essas dificuldades apontam para a necessidade de um esforço contínuo em prol da inclusão.

É importante destacar que as adaptações curriculares não devem ser vistas apenas como uma responsabilidade das instituições de ensino, mas como um compromisso coletivo, que envolve a participação ativa de gestores, docentes, alunos e suas famílias. A colaboração entre esses atores é fundamental para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e acolhedor (Pimenta; Ghedin, 2002).

Além disso, o sucesso das adaptações curriculares no ensino profissionalizante depende de políticas públicas eficazes e do compromisso das instituições em implementar práticas inclusivas. Investimentos em formação docente, infraestrutura acessível e recursos pedagógicos adequados são essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam ter acesso a uma educação de qualidade (Brasil, 2011). Somente com uma abordagem integrada e inclusiva será possível construir um ensino profissionalizante que atende a todos.

Uma visão que poderia ser mais utilizada pelas instituições de ensino, é a do Desenho universal da Aprendizagem - DUA. Essa abordagem foi criada pensando na possibilidade dos espaços, dos ambientes e produtos serem projetados para que o maior número de pessoas possíveis usem, sem que haja a necessidade de adaptação ou mudanças posteriores. Trata-se de um modelo prático que tem o objetivo de aumentar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante, por meio de um plano pedagógico contínuo aliados ao uso de mídias sociais.

O conceito se desenvolveu entre profissionais da área de arquitetura da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, com objetivo de definir um projeto de produtos e ambientes para serem usados por todos, na sua máxima extensão possível, sem necessidade de adaptação para pessoas com deficiência. Pretende-se criar produtos acessíveis para todas as pessoas, independente de suas características pessoais, idade ou habilidades. A meta é que qualquer ambiente ou produto possa ser alcançado, manipulado e usado independentemente do tamanho do corpo do indivíduo, de sua postura ou mobilidade.

#### **4.3. O SENAC e a preocupação com a inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, através do programa educação para o trabalho – TRAMPOLIM**

Este subcapítulo discute a iniciativa do Programa Educação para o Trabalho – Trampolim, desenvolvido pelo Senac, como uma estratégia de inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Serão abordados os objetivos do programa, suas metodologias, os cursos oferecidos e as parcerias com empresas para facilitar a transição dos alunos para o ambiente profissional. Também serão discutidos os desafios enfrentados pelo programa e as estratégias adotadas para superá-los.

O Pet Trampolim – Programa Educação para o Trabalho, foi criado no ano de 2009 e foi fruto de parceria entre Senac São Paulo, por meio da unidade da cidade de Bebedouro, e a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que é especializada no atendimento de pessoas com deficiência intelectual e seus familiares. Como de costume, a APAE realizava em seu espaço, diversas oficinas e eventos para captação de renda em prol das pessoas com deficiência intelectual.

Inicialmente, o programa Trampolim tinha uma carga horária total de 550 horas, divididas entre 3 eixos: Integração, Tecnologia e Letramento e Instrumentais que era dividido em 7 unidades. Esses eixos e unidades eram uma forma de conseguir a organização dos conteúdos a práticas que pudessem levar os jovens com alguma deficiência a conseguir uma oportunidade no mercado de trabalho, dentro das habilidades específicas desenvolvidas no curso em que estavam fazendo no Senac.

A primeira versão do Programa foi criada no Senac de Bebedouro-SP, focando no público formado por jovens e adultos com deficiência intelectual, alfabetizados ou não e preferencialmente em situação de vulnerabilidade social. Dadas as características do público atendido, verificou-se que era necessário a realização de adequações na estrutura programática e nos recursos didáticos utilizados, refletindo em ampliação da carga horária do programa em aproximadamente 66% do total de horas.

Além de focar na demanda da parceria estabelecida com instituições que atendem pessoas com deficiência intelectual, foi reconhecido também a grande dificuldade que esse público enfrentava para sua inserção no mundo do trabalho. Essa maior dificuldade decorre do entrelaçamento de vários fatores, que conjugados configuram uma situação complexa e difícil de ser superada pelas pessoas que



buscam, não só uma vaga de emprego, mas também maior participação na vida produtiva da comunidade em que está inserido.

Pessoas com deficiência representam as que menos são inseridas no mercado de trabalho, quando comparadas com as pessoas com outras deficiências. É preciso salientar que muito já se avançou nas discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência, as legislações são um exemplo disso. Nos anos 90, a Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991, ficou conhecida como Lei de Cotas, justamente por tratar da inserção dessa população nas organizações do trabalho (Brasil, 1991).

Outra legislação importante, e mais atual, é o Decreto nº 7.617 de 17 de novembro de 2011, que incorporou a definição da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, fixando a existência de impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, obstruem sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2011).

Esta instrução foi alterada mais tarde, com o surgimento da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que estabeleceu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, determinando que toda avaliação de pessoas com deficiência deveria seguir uma abordagem biopsicossocial (Brasil, 2015). A referida ação foi importante, pois até mesmo em um ato de avaliação para um processo seletivo, por exemplo, as condutas devem ser realizadas de forma inclusiva.

Nessa perspectiva, a associação visava acompanhar a legislação vigente no país na época e buscava a autonomia, inclusão social e a profissionalização para o público atendido. Dessa vontade, surgiu o interesse da APAE em procurar o Senac São Paulo, com o desafio de identificar cursos que poderiam capacitar os alunos atendidos, para o mercado de trabalho, haja vista que o Senac é reconhecido nacionalmente pela oferta de cursos de educação profissional e pela experiência em oferecer um espaço inclusivo para seus alunos.

O público atendido na APAE era exclusivamente formado por pessoas com deficiência intelectual. Estes eram bastante dependentes de seus pais e/ou familiares e não tinham o costume de saírem desacompanhados pelos bairros onde residiam ou de viajarem sozinhos em transportes públicos coletivos. Eles tinham dificuldades em controlar medicação, em cumprir horários e nunca tinham tido uma experiência profissional, a não ser as promovidas na APAE. Geralmente eles seguiam uma rotina pré-estabelecida pela APAE ou pela família e não eram alfabetizados (SENAC, 2021).

Grande parte desses alunos não haviam frequentado a escola regular e isso aliado a todos os outros fatores já citados, dificultava a aquisição de autonomia e a inserção não só no mercado de trabalho, como também na sociedade em geral. Ou seja, foi observado a partir dessas questões, uma lacuna em preparar as pessoas para o mercado de trabalho, que vai além de capacitá-las em relação ao seu conhecimento, mas sim em termos de sua autonomia para ter acesso às oportunidades de trabalho, de acordo com dados informados pela APAE.

Mesmo o Senac oferecendo um extenso portfólio de cursos, seria necessário que esses alunos tivessem a oportunidade de identificar as suas potencialidades, mirando no desenvolvimento da sua autonomia e da ampliação de sua vontade de participar das várias instâncias da sociedade. Por este motivo, foram realizadas várias reuniões com a equipe pedagógica do Senac, APAE e familiares, a fim de diagnosticar as demandas e encontrar uma ou mais soluções educacionais viáveis e que de fato fizessem a diferença na vida daquelas pessoas (SENAC, 2021).

A equipe de educadores do Senac reconheceu no Programa Educação para o Trabalho – que, na ocasião, já havia formado mais de 50 mil jovens e tinha resultados altamente positivos, com tradição reconhecida no trabalho com jovens em situação de vulnerabilidade social. Sendo, portanto, uma ótima oportunidade para contribuir com o desenvolvimento dessas pessoas, como primeiro passo para a construção de seu itinerário formativo e de sua inclusão na sociedade.

A intenção foi a de promover inicialmente o desenvolvimento de competências básicas que pudessem contribuir para a geração de renda, além de proporcionar convívio social e aquisição de autonomia para que pudessem ampliar as possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Foi necessária a realização de um importante trabalho para sensibilização dos familiares, pois a apreensão e dúvidas iniciais que surgiram diante do risco de mudar a forma de relacionamento com seus filhos ou parentes com deficiência intelectual, ora superprotegidos ora rejeitados, constituía-se de fato em um caminho assustador e desconhecido.

Muitos desses jovens com deficiência recebiam o Benefício de Prestação Continuada – BPC, no valor de um salário-mínimo mensal, por serem considerados incapacitados para a vida independente e para o trabalho. Por isso, um dos desafios de se implementar esse tipo de programa, não estava relacionado somente a competência da instituição, mas também os responsáveis tinham medo de perder tal benefício, definitivamente ou temporariamente, em razão da inserção do jovem no

mercado de trabalho, não era algo fácil, pois muitas vezes constituía-se como a única forma de sustento de toda a família (SENAC, 2021).

Sobre o BPC, a legislação prevê que a pessoa com deficiência que recebe o BPC, possa ser contratada como aprendiz profissional, sem perder o benefício da Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (Lei nº 8.742/93), alterada e pelas Leis nº:12.435/2011 e nº 12.470/2011. Nela é estabelecido que o aprendiz poderá acumular o salário pago pelo seu empregador com o recebimento do BPC por até 02 anos de forma contínua ou intercalada (Brasil, 2011). Depois desse período, o aprendiz poderá solicitar uma suspensão especial do benefício.<sup>2</sup>

Contudo, somente a regulamentação, com base nas legislações não bastam para ocorrer essa inclusão. É preciso haver, entre outras ações, políticas públicas de acessibilidade e quebra de barreiras atitudinais que reduzam o preconceito em relação à contratação de pessoas com deficiência intelectual. É importante adotar a igualdade de oportunidade e de tratamento como um princípio fundamental para a emancipação dessas pessoas no mercado de trabalho.

Assim, paralelamente a questão dos familiares sobre cogitarem perder o BPC, o Programa Educação para o Trabalho Trampolim passou por adaptações devido às características e necessidades do grupo, e, segundo o documento que organiza o programa, o Senac se preocupou em realizar algumas adaptações, tais como se descreve a seguir no Quadro 1:

---

<sup>2</sup> A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que regulamenta a concessão do Benefício de Prestação Continuada, foi alterada no sentido de permitir o retorno ao benefício após uma experiência de participação no mercado de trabalho. A pessoa com deficiência, beneficiária do BPC, passou a ter direito à suspensão especial do benefício para exercer uma atividade remunerada, inclusive na condição de microempreendedor individual, sem que o benefício seja cancelado.

Quadro 1 – Adaptações realizadas pelo PET Trampolim

Alteração	Descrição
Carga horária	Aumento da carga horária para mais tempo de elaboração dos temas trabalhados;
Conteúdo inicial	Introdução de um instrumental de Tecnologia e Letramento;
Atividades	Ajustes nas atividades, com a utilização de ícones e mapas conceituais;
Docentes	Exigência de dupla docência para o desenvolvimento das aulas, sendo que um dos docentes deveria ser formado em Pedagogia ou Psicopedagogia;
Nomenclatura	Alteração na nomenclatura para Programa Educação para o Trabalho – Trampolim.

Fonte: Senac (2021).

Consequente, para a ocorrência do programa e para que o mesmo fosse operacionalizado nas dependências das unidades educacionais do Senac, foi necessário a realização de algumas ações entre os envolvidos, tais como alunos, profissionais e familiares, que proporcionam experiências preciosas para todas as pessoas que de alguma forma foram envolvidas no projeto. Como exemplo, podemos citar as ações descritas no Quadro 2:

Quadro 2 – Ações desenvolvidas para a execução do projeto

Envolvido	Ação/Envolvimento
Alunos	Conviver diariamente com diferentes pessoas em ambientes que até então, não era comum frequentarem. Aprender uma nova possibilidade de relacionar-se com a diversidade;
Profissionais do Senac	Foram desafiados em seus papéis de educadores;
Familiares	Vivenciar os desafios e observar os jovens agindo com autonomia frente às situações do cotidiano.

Fonte: Senac (2021).

Como exposto no acima, é necessário que toda a comunidade escolar esteja envolvida no processo de inclusão, até mesmo na educação profissional. Pais, profissionais da educação e os alunos que não possuem deficiências, todos precisam estar atentos à promoção inclusiva que o projeto oferece. Ou seja, há nessa perspectiva, a necessidade de se promover uma abordagem de cunho social, além do educativo. Sobre essa questão que envolve o conceito de justiça social, está expresso nos trabalhos da Organização Internacional do Trabalho (2018) a seguinte questão:

Ajustes razoáveis, com frequência citados como adaptações razoáveis, constituem um componente essencial para a promoção da diversidade e da inclusão nos locais de trabalho e do direito à igualdade no emprego, no treinamento profissional e na educação. [...] As adaptações razoáveis permitem que trabalhadores e seus empregadores se beneficiem do pleno potencial profissional daqueles trabalhadores e que ambos os lados contribuam para o sucesso das empresas (Oit, 2018, p. 11).

A base de dados da Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo informa que em 2019, 60,88% dos alunos matriculados na escola regular tinham deficiência intelectual. Quando se verificam os dados relativos ao ensino superior, o número de alunos com deficiência intelectual reduz para 4,21% dos alunos matriculados, demonstrando que esse público não dá continuidade aos estudos. Essa condição reforça a necessidade da existência de programas de formação profissional que possam contribuir para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo do trabalho.

É nesse contexto que se insere o Programa Educação para o Trabalho – Trampolim, visando dar aos alunos oportunidade, o reconhecimento da relevância do trabalho para a transformação da sociedade e para a construção da sua identidade, identificando seus potenciais e talentos para participar da vida produtiva da sociedade em que está inserido. O trabalho nesse caso, para os alunos da educação especial e inclusiva, vai além do sentido de subsistência, considerando-o também como meio de contribuição para a transformação social e pessoal dos sujeitos históricos e coletivos.

Ou seja, é uma oportunidade de dar acesso, de forma que os alunos possam considerar em sua escolha também as possibilidades que desconhecem nos contextos em que vivem. Uma vez que não se escolhe aquilo que não se sabe que existe, evidencia-se a importância das ações que propiciem incentivo à inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mundo do trabalho, considerando os muitos atores que podem contribuir com esse processo, não só aqueles que fazem parte do

mercado de trabalho, mas também, a família, a escola e a comunidade.

#### 4.4 ESTRUTURA CURRICULAR DO PROGRAMA PET TRAMPOLIM

Com base no objetivo do programa Trampolim, que consiste em contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual e em situação de vulnerabilidade social, ampliando sua capacidade de gerir a própria vida e de se relacionar, a fim de favorecer a convivência, a geração de renda e a inserção no mundo do trabalho, torna-se necessário conhecer a sua estrutura curricular, para que este objetivo seja alcançado.

O Modelo Pedagógico Senac considera a competência o ponto central do currículo da Qualificação Profissional, e esta competência é, portanto, a própria unidade curricular (SENAC, 2021). Desse modo, os objetivos e a carga horária das disciplinas ministradas para os participantes do Pet Trampolim podem ser observados conforme no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Grade curricular do PET Trampolim

<b>Disciplin a</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Carga horária</b>
UC1	Fundamentar suas escolhas pessoais e profissionais com base no equilíbrio entre desejos, necessidades e oportunidades.	72 horas
UC2	Reconhecer a importância do trabalho para a constituição de sua identidade, inserção social e transformação da sociedade.	72 horas
UC3	Interagir em diferentes contextos, expressando seus desejos e necessidades como sujeito de direitos.	72 horas
UC4	Preparar-se para a inserção crítica no mundo do trabalho, equacionando as novas configurações e organizações do trabalho, relações humanas e tecnologias.	72 horas
UC5	Projeto Integrador do Programa Educação para o Trabalho, a ser desenvolvido em concomitância com as demais UCs.	32 horas

Fonte: Senac (2021).

Sendo assim, o programa tem uma carga horária de 320 horas, possuindo disciplinas que são organizadas ao longo de aproximadamente 14 meses, com aulas

duas vezes na semana, com duração de três horas cada. As quatro primeiras unidades devem ser realizadas em sequência, tendo cada qual seu objetivo a ser alcançado, conforme é apresentado nos subtópicos a seguir.

#### **4.4.1 UC1 – Fundamentar suas escolhas pessoais e profissionais com base no equilíbrio entre desejos, necessidades e oportunidades**

A unidade curricular descrita tem como objetivo promover a reflexão dos alunos sobre o autoconhecimento e a formação da identidade pessoal e profissional, especialmente no contexto das pessoas com deficiência. Ela oferece um espaço de análise crítica em torno dos conceitos de saúde, qualidade de vida e o papel que essas pessoas ocupam tanto na sociedade quanto no mercado de trabalho. Além disso, é fundamental discutir as influências sociais e históricas que moldaram a percepção da deficiência, propondo um rompimento com visões estereotipadas e capacitistas.

Os alunos são convidados a refletir sobre as condições que definem as vagas e atribuições às pessoas com deficiência. É incentivado o questionamento das construções sociais que reforçam preconceitos, ao mesmo tempo em que são propostas novas formas de pensar a inclusão. O desafio está em desconstruir o entendimento de que pessoas com deficiência são confortáveis para o trabalho ou para a gestão de independência de suas vidas, e em contrapartida, promover uma visão mais abrangente e positiva.

Nesse processo, a reflexão sobre o trabalho é central. A unidade propõe que o aluno vá além da perspectiva de sobrevivência e exerça o trabalho como um meio de realização pessoal. Isso significa romper com uma visão limitada, na qual o trabalho para pessoas com deficiência é apenas uma exigência prática. O trabalho deve ser visto como uma oportunidade de expressão, crescimento e concretização de objetivos pessoais.

Outro ponto relevante é a crítica ao capacitismo, ou seja, uma discriminação baseada na suposição de que pessoas sem deficiência são intrinsecamente superiores em habilidades ou capacidades. A desconstrução dessa noção é vital para a criação de um ambiente que respeite os direitos das pessoas com deficiência e que promova suas aspirações e desejos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de projetos de vida.

Para esta disciplina, o Senac orienta em seus documentos normativos que para

ministrar essa UC, seja necessária uma atuação de dupla docência, e que esses professores tenham experiência com mediação de grupos de pessoas com deficiência intelectual. Além disso, para atuar nesta UC, a instituição orienta que os profissionais devem ter formação superior completa na área de pedagogia ou psicologia.

A formação em pedagogia ou psicologia é fundamental para ministrar aulas para pessoas com deficiência, pois ambas as áreas oferecem conhecimentos e habilidades essenciais para compreender as necessidades específicas desses alunos e adaptar as práticas educacionais de acordo com suas características individuais. Tanto a pedagogia quanto a psicologia fornecem uma base sólida para entender as diferentes necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência (Melo; Oliveira; Silva, 2021).

Um profissional capacitado pode ajudar, de forma mais precisa, os alunos na compreensão das limitações físicas, cognitivas, emocionais e sociais que podem afetar seu desempenho acadêmico. E, principalmente, orientar como essas limitações podem ser superadas da melhor forma possível para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos que possuem alguma deficiência (Bazon et al., 2018).

Todas as disciplinas ministradas nos cursos e programas do Senac possuem objetivos, que visam orientar o trabalho dos professores, apontando quais habilidades devem ser desenvolvidas com os alunos que possuem alguma deficiência, visando trabalhar nos mesmos a percepção de suas capacidades individuais para potenciá-las da melhor maneira possível. Dentre os principais objetivos dessa UC trabalha, pode-se citar os seguintes tópicos:

1. Refletir sobre os aspectos do mundo do trabalho e a construção social do lugar destinado aos jovens com deficiência intelectual.
2. Refletir sobre a importância da prevenção de doenças e acidentes como forma de melhoria da saúde e qualidade de vida.
3. Analisar aspectos que compõem a identidade pessoal e profissional, decifrando códigos e comparando-os com a imagem que faz de si mesmo.

Esses objetivos refletem como as situações serão apresentadas aos alunos no período de aprendizagem. Nesta UC, as situações de aprendizagem foram organizadas a fim de promover reflexões iniciais sobre a identidade da pessoa com deficiência intelectual, buscando com isso, proporcionar elementos que acolham o aluno desde a sua chegada no Senac, oferecendo suporte para o autoconhecimento



e para que ele se reconheça no grupo e organize os aspectos que compõem a imagem que faz de si mesmo.

A relação entre identidade pessoal e o mundo de trabalho para pessoas com deficiência é complexa e multifacetada. A identidade pessoal de uma pessoa com deficiência pode ser influenciada por vários fatores, incluindo sua percepção de si mesma, suas habilidades, suas experiências de vida e as atitudes da sociedade em relação à deficiência. Uma autoimagem positiva e uma alta autoestima são fundamentais para que uma pessoa com deficiência se sinta confiante e capaz de enfrentar os desafios do mundo do trabalho (Vicentin et al., 2021).

Após essa etapa inicial, é realizado o agrupamento de atividades que abordam as questões de saúde e qualidade de vida, considerando os aspectos individuais e coletivos, buscando a consolidação de uma atitude preventiva. É importante que os alunos tenham uma compreensão sobre saúde e qualidade de vida, para que não limitem a sua saúde e capacidade de trabalho em sua deficiência, fazendo-os enxergar que podem ter uma vida de qualidade mesmo com a deficiência.

De acordo com Gilla et al. (2020), muitas pessoas com deficiência enfrentam barreiras físicas, sociais e atitudinais ao ingressar no mercado de trabalho. O estigma associado à deficiência pode levar à discriminação e ao preconceito por parte dos empregadores e colegas, o que pode afetar negativamente a identidade pessoal e autoconfiança da pessoa com deficiência. O empoderamento pessoal e o engajamento em atividades de trabalho são importantes para fortalecer a identidade pessoal das pessoas com deficiência no mundo de trabalho.

Ou seja, nesses dois momentos citados, são trabalhados dois eixos da UC1, o tópico de Identidade Pessoal e Mundo do Trabalho e o tópico de Saúde e qualidade de vida das pessoas com deficiência. Isso porque como o PET – Trampolim, tem o objetivo de oferecer formação para as pessoas com deficiência intelectual que estão buscando ser inseridas no mundo do trabalho, o trabalho com essas duas competências fornece aos mesmos um norte de como eles podem ser úteis e funcionais no mercado de trabalho.

Nesta primeira UC, que abre as atividades do PET Trampolim, o Senac orienta ainda que, durante a primeira semana, seja feito o acolhimento desse grupo de alunos, compondo um acordo coletivo de sobrevivência. Recomenda-se também, que seja feito nesta etapa, o levantamento das expectativas dos alunos em relação ao curso e ao mercado de trabalho. Além disso, todas as atividades devem contar com a

acessibilidade comunicacional por meio da iconografia.

#### **4.4.2 UC2 – Reconhecer a importância do trabalho para a constituição de sua identidade, inserção social e transformação da sociedade**

A Unidade Curricular 2, centrada na importância do trabalho para a constituição da identidade, inserção social e transformação da sociedade, busca promover reflexões profundas sobre as condições sócio-históricas que moldam as relações de trabalho na atualidade. Essa análise ganha relevância especial quando se trata da participação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. A partir dessas reflexões, os alunos são incentivados a estabelecer conexões críticas com seu contexto social e a questionar os padrões que impõem um "corpo ideal" apto para o trabalho, deixando à margem aqueles que não possuem e/ou são considerados inaptos.

O principal foco desta discussão é no conceito de capacitismo, que se refere à discriminação estrutural que subestima as capacidades das pessoas com deficiência e lhes nega o direito à plena participação na vida produtiva da sociedade. Ao criticar essa construção social, a unidade curricular propõe um diálogo com os marcos legais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Nesse contexto, são treinados o Estatuto dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei 13.146/2015) e a Lei de Cotas (Lei 8.213/91), evidenciando a importância dessas legislações como resultado de lutas históricas, e não como concessões.

A partir dessa análise crítica, os alunos são convidados a uma reflexão sobre o trabalho não apenas como uma atividade individual, mas como uma construção coletiva que reflete as condições sociais, políticas e econômicas vigentes. As discussões evidenciam que as oportunidades no mercado de trabalho, especialmente para pessoas com deficiência, são muitas vezes precárias e excludentes, o que exige uma compreensão mais ampla das relações de poder que influenciam a organização social. O capacitismo, nesse cenário, é como uma barreira à inclusão e deve ser combatido com políticas e práticas que promovam a equidade.

Além disso, a unidade curricular promove uma visão crítica sobre a concepção de que o trabalho é uma forma única de participação social, visando a necessidade de ressignificar os diversos sentidos que ele pode ter na vida das pessoas. Para as

pessoas com deficiência, o trabalho deve ser entendido como uma via de realização pessoal e não apenas uma exigência social. Nesse sentido, a reflexão sobre as condições de inserção no mercado de trabalho leva os alunos a problematizar seu próprio papel na sociedade, a partir da compreensão sobre o trabalho que desejam realizar.

Para atuação nesta segunda UC, o Senac busca por um perfil docente da mesma forma que foi definido na UC1, com formação em psicologia ou pedagogia, requerendo também a necessidade de atuação em dupla docência. De acordo com Melo, Oliveira e Silva (2021), a formação em pedagogia ou psicologia também proporciona uma compreensão dos aspectos legais e éticos relacionados à educação inclusiva e aos direitos das pessoas com deficiência. Isso é fundamental para garantir que os professores atuem de acordo com as leis e regulamentos vigentes, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Em relação aos objetivos de aprendizagem desta UC, os mesmos foram definidos, buscando as seguintes ações:

1. Refletir sobre como a sociedade se organiza estabelecendo relações com a história do trabalho
2. Posicionar-se criticamente em relação ao capacitismo.
3. Reconhecer os direitos da pessoa com deficiência em um contexto de conquistas por meio de lutas e não como benesses concedidas.

Verifica-se que os objetivos da UC2, são consequência do que foi trabalhado na UC1, ou seja, a primeira, leva os alunos a uma percepção de si mesmo, de sua saúde e de suas habilidades e potenciais. A segunda, leva os mesmos a uma percepção do mercado de trabalho, para que posteriormente se vejam inseridos nessa realidade de busca e atuação nos locais de trabalho, como parte de uma sociedade na qual ele está inserido.

Nesse entendimento, verifica-se pelos documentos analisados do Senac, que essa unidade curricular, pretende promover reflexões sobre as condições sócio-históricas que caracterizam as relações de trabalho na atualidade, assim como influenciam no modo como a sociedade se organiza, especialmente no que diz respeito à participação das pessoas com deficiência. A partir dessas reflexões, os alunos estabelecem relações com o contexto em que estão inseridos, buscando posicionarem-se criticamente.

Para promover essas reflexões, adota-se posicionamentos críticos, que são

construídos a partir de questionamentos sobre as condições da sociedade atual, tendo em vista os diversos sentidos que podem ser atribuídos ao trabalho e os padrões que são impostos aos corpos que podem exercê-lo. Um exemplo, é a análise crítica sobre o modelo de “corpo padrão” na sociedade e sobre a negação de todos os que não fazem parte desse padrão em participar da vida produtiva da sociedade.

Essa construção social, que subestima a capacidade das pessoas com deficiência e que nega a elas o direito à participação plena na sociedade, inclusive no mercado de trabalho, é chamada de capacitismo (Santos, 2021). Dessa forma, temas como esse são apresentados nesta segunda UC, visando uma integração dos mesmos na sociedade, ao perceberem as suas potencialidades individuais, independentemente de suas limitações físicas ou intelectuais.

Se estabelece, a partir dessa crítica, um diálogo com os marcos legais dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil, apresentando o contexto sócio-histórico de constituição de duas principais leis, que são o Estatuto dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei 13.146/2015) e a Lei de Cotas (Lei 8.213/1991). Nessa perspectiva, as discussões sobre trabalho e direitos sociais são apresentadas em um contexto de conquistas por meio de lutas e não como benesses concedidas.

O conhecimento dos direitos legais por parte das pessoas com deficiência é de extrema importância por várias razões, dentre elas a importância de a própria pessoa com deficiência conhecer seus direitos legais, o que a capacita a advogar por si mesma, tomar decisões informadas e defender suas necessidades e interesses. Isso promove sua autonomia e empoderamento, permitindo que exerçam controle sobre suas vidas e participem ativamente da sociedade. Ou seja, o conhecimento dessas leis ajuda as pessoas com deficiência a identificar e enfrentar situações de discriminação e violação de direitos, por exemplo (Vicentin et al., 2021).

Além disso, as oportunidades que se apresentam no mundo do trabalho são colocadas em perspectiva com as condições atuais de inserção precária nesse mercado. Ressalta-se assim, a característica coletiva das relações de trabalho, contrariamente a uma possível compreensão de que se trata de atividade individualizada. Assim, os alunos são convidados a problematizar seu lugar de participação na sociedade, a partir da compreensão sobre o trabalho que deseja realizar.

Por isso, nesta UC2, as situações de aprendizagem foram organizadas para

que se apresente os aspectos sócio-históricos que estruturam a sociedade e as relações do mundo do trabalho, procurando compreender que a realidade presente na sociedade tem suas raízes na forma como se organizaram os modos de produção e as relações de trabalho. Essas reflexões buscam o posicionamento crítico em relação ao precariado e ao capacitismo (SENAC, 2021).

Isto é, trabalha-se nesta UC2, dois principais eixos; a sociedade e a história da organização do trabalho: dimensão coletiva e a luta por direitos, e os direitos da pessoa com deficiência: inclusão e marcos legais dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil. Buscando levar os alunos a compreensão dos marcos legais dos direitos das pessoas com deficiência e o histórico de lutas dos movimentos organizados, a fim de reconhecer que os avanços na conquista de direitos se deram, principalmente, a partir da organização e da luta desses grupos.

#### **4.4.3 UC3 – Interagir em diferentes contextos, expressando seus desejos e necessidades como sujeito de direito**

A UC3 é a unidade curricular dedicada à comunicação de pessoas com deficiência intelectual, focada na relação entre a comunicação e a inserção no mundo do trabalho. Ele sugere a desconstrução da ideia comum de que apenas pessoas alfabetizadas podem participar desse universo, promovendo uma visão mais inclusiva.

Um ponto central é o conceito ampliado de linguagem, que vai além dos códigos convencionais de leitura e escrita, abrangendo também aspectos sonoros, gráficos e gestuais. Isso indica que a comunicação pode ser desenvolvida de diversas formas, valorizando diferentes modos de expressão e compreensão que não dependem exclusivamente da alfabetização.

A abordagem da comunicação na unidade tem uma visão prática e social, destacando sua relevância nas situações cotidianas do aluno. A ideia é que o estudante, mesmo sem dominar a leitura e a escrita, seja encorajado a interpretar e interagir com sinais presentes no seu dia a dia, como placas, logotipos e símbolos, estimulando a compreensão da realidade.

Essa perspectiva não apenas amplia o conceito de inclusão no mercado de trabalho, mas também valoriza a autonomia do aluno em contextos sociais e culturais, permitindo que ele se sinta capacitado a entender e participar de sua realidade. Ao proporcionar essa interação com a simbologia cotidiana, a unidade curricular visa

desenvolver habilidades que são essenciais para a vida prática.

Por fim, esta UC defende uma prática educativa que apoia a diversidade nas formas de comunicação e na construção do conhecimento. Esse reconhecimento reforça a ideia de que a inclusão no trabalho e na sociedade não deve ser limitada pela alfabetização tradicional, mas ampliada por múltiplas formas de expressão e interpretação da realidade.

Assim como as outras UCs, a UC3 também aponta a necessidade de dupla docência e formação específica em pedagogia ou psicologia para a ministração das aulas e acompanhamentos dos alunos com deficiência, que fazem parte do PRT Trampolim. No que tange ao foco do trabalho desta unidade curricular, a mesma busca promover reflexões sobre a importância da comunicação para pessoas com deficiência intelectual, buscando relacioná-la com o mundo do trabalho.

Nesse sentido, busca-se desconstruir a noção de que a inserção no mundo do trabalho se aplica somente às pessoas alfabetizadas e que não é possível a inclusão daqueles que ainda não dominam o código da leitura e escrita. Ou seja, há a necessidade de uma desmistificação dos códigos de comunicação, uma vez que os mesmos devem ser compreendidos na elaboração da linguagem, considerando que não existe somente uma comunicação convencional entre os indivíduos, mas que também pode ocorrer comunicação por aspectos sonoros, gráficos, gestuais, entre outros.

Ao reconhecer e respeitar as diversas formas de comunicação das pessoas com deficiência, os empregadores facilitam a comunicação interpessoal entre colegas de trabalho, clientes e clientes. Isso promove um ambiente de trabalho inclusivo e colaborativo, onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas. Permitir que as pessoas com deficiência escolham a forma de comunicação que melhor se adapta às suas necessidades e preferências promove seu empoderamento e autonomia (Gilla et al., 2020).

Dentro dessa perspectiva da UC3, os objetivos relacionados a aprendizagem dos alunos com deficiência estão relacionados as seguintes ações:

1. Analisar o contexto para comunicar-se, estabelecendo diálogo com as pessoas e mobilizando saberes e opiniões críticas;
2. Reconhecer interações com pessoas e ambientes para composição de redes de relações sociais.

Nesse entendimento, a UC3 tem como base instruir os alunos de que a

comunicação é uma ferramenta social, e que ocorre em várias situações da vida prática. Por isso, é necessário desenvolver habilidade que utilizem das mais diversas formas de comunicação, tais como, placas de sinalização, logomarcas, valores monetários, etc., realizando assim, um exercício de pensar e compreender a realidade que o cerca, sendo uma forma de prepará-los para o mercado de trabalho (SENAC, 2021).

Considerar várias formas de comunicação para pessoas com deficiência é fundamental para promover sua inclusão no mercado de trabalho. Pessoas com deficiência podem ter diferentes habilidades de comunicação, incluindo fala, linguagem de sinais, comunicação aumentativa e alternativa (CAA) e tecnologias assistivas. Ao considerar essas diferentes formas de comunicação, as empresas garantem que as informações no local de trabalho sejam acessíveis a todos os funcionários, promovendo a igualdade de oportunidades (Santos, 2021).

Nesse caso, na UC3, as situações de aprendizagem foram organizadas considerando dois eixos: a comunicação que envolve o processo histórico, a construção da linguagem e o mundo corporativo, e as redes de relações que envolvem as tecnologias em comunicação. Isso para que os alunos compreendam a comunicação como um processo multifacetado e não centrado unicamente na leitura e escrita, para acolher também as condições de alunos não alfabetizados.

Há nessa UC3 uma preocupação em se trabalhar com os alunos as diferentes simbologias dos signos que aparecem no cotidiano de vida das pessoas, bem como no mundo do trabalho, sendo, portanto, um exercício de pensar e compreender a realidade que os cercam. Nesse caso, as atividades desenvolvidas buscam inserir o aluno no mundo da tecnologia, utilizando ferramentas de informática e pesquisando as tecnologias assistivas para as pessoas com deficiência, e ao mesmo tempo visando identificar as possibilidades de composição de uma rede de relações (SENAC, 2021).

#### **4.4.4 UC4 – Preparar-se para a inserção crítica no mundo do trabalho, equacionando as novas configurações e organizações do trabalho, relações humanas e tecnologias**

Como o próprio título da unidade descreve, esta é uma unidade curricular externa para o desenvolvimento crítico e prático dos alunos em relação ao funcionamento das estruturas organizacionais, com um foco especial na inclusão de

peças com deficiência no mercado de trabalho. Esta disciplina, posicionada no final de um curso, visa preparar os estudantes para construir planos concretos de inserção e permanência no mundo profissional, oferecendo ferramentas e informações sobre metodologias inclusivas, como a metodologia de emprego apoiado.

Um aspecto central dessa unidade é o rompimento com modelos ultrapassados que ainda perpetuam a visão de incapacidade das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. A proposta é que os alunos sejam capacitados a analisar e criticar essas estruturas tradicionais, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades para identificar e explorar suportes tecnológicos, de comunicação e atendimento ao cliente, essenciais para uma atuação diferenciada e mais inclusiva.

Outro ponto importante abordado pelo texto é a necessidade de explorar modelos alternativos de geração de renda e oportunidades, além dos vigentes. Nesse sentido, a unidade curricular incentiva o aluno a monitorar oportunidades que lhe permitam autonomia financeira, mas sempre sob a perspectiva da proteção social. Isso inclui a conscientização sobre os perigos do trabalho precário e a importância de garantir condições dignas e justas de trabalho, considerando as vulnerabilidades que podem surgir ao longo dessa jornada.

Além de incentivar uma análise crítica das estruturas de trabalho, a unidade reforça a importância das redes de apoio e conexões. Essas redes são fundamentais para que o aluno possa implementar o plano de inserção profissional que desenvolveu, ao mesmo tempo que se prepara para possíveis ajustes, caso as condições de sua realidade exijam flexibilidade. Essa adaptabilidade é crucial para que o plano permaneça viável e realista, permitindo que o aluno enfrente desafios com resiliência.

Por fim, o texto aponta para uma abordagem coletiva nas relações de trabalho, destacando a importância de conectar-se com outras pessoas e instituições que possam facilitar o sucesso do plano. A visão de coletividade se torna um elemento-chave, tanto para garantir a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho quanto para sustentar uma rede de suporte que auxilia na manutenção e adaptação contínua.

O perfil docente da UC4 também exige dupla docência, experiência com mediação e formação específica, já citada anteriormente. Nesta unidade curricular, os conteúdos visam promover reflexões sobre o funcionamento das estruturas organizacionais, proporcionando elementos para o posicionamento crítico dos alunos



e para o rompimento com modelos ultrapassados que impõem uma visão de que as pessoas com deficiência são incapazes ou inaptas para o mercado de trabalho.

Ou seja, há nesta UC4 uma preocupação em preparar o aluno para elaborar um plano para sua inserção e permanência no mundo do trabalho, buscando informações inclusive sobre a metodologia de emprego apoiado. Nesta UC, os alunos conhecem as possíveis estruturas organizacionais de trabalho e como podem utilizar os suportes tecnológicos, de comunicação e de atendimento ao cliente, para uma atuação diferenciada. Nessa unidade também é apresentado aos mesmos modelos de trabalho alternativos, possibilitando o monitoramento de oportunidades para a geração de renda (SENAC, 2021).

Segundo Senac (2021), a inserção crítica das pessoas com deficiência no mundo do trabalho é uma questão complexa que envolve vários aspectos. A primeira etapa para uma inserção crítica das pessoas com deficiência no mercado de trabalho é garantir que os locais de trabalho sejam acessíveis e ofereçam as acomodações necessárias para atender às necessidades individuais de cada trabalhador com deficiência. Isso pode incluir adaptações físicas, tecnológicas e de políticas que permitam a plena participação e desempenho no trabalho.

No que tange aos objetivos de aprendizagem de UC4, os documentos do Senac apresentam as seguintes ações:

1. Promover reflexões sobre o funcionamento das estruturas organizacionais, a partir de discussões sobre organograma, as interrelações entre as várias áreas e ocupações profissionais e modelos alternativos de geração de renda;
2. Reconhecer a tecnologia, comunicação e atendimento ao cliente como necessários para uma atuação profissional diferenciada;
3. Elaborar plano para a inserção e permanência no mundo do trabalho, considerando reflexões críticas sobre a precarização do trabalho, desejos, necessidades, itinerário formativo, conexões em rede, interações sociais e modelos alternativos de geração de renda;

Considerando esses objetivos, verifica-se que a UC4, trabalha com os alunos a perspectiva da proteção social com o devido enfrentamento aos efeitos decorrentes do trabalho precário. Ou seja, há uma alerta para as condições de trabalho e os desafios e da interação com a coletividade das relações de trabalho, propondo a identificação de uma rede de conexões que auxiliem o aluno a concretizar o que planejou, ao mesmo tempo em que se prepara, caso seja necessário, para adotar

medidas que flexibilizam esse plano e o adapte às condições de sua realidade imediata (SENAC, 2021).

Nessa perspectiva, as situações de aprendizagem da UC 4 se organizam de forma a promover a compreensão das estruturas de organização das empresas, assim como os modos de produção alternativos para geração de renda, discutindo os direitos e deveres do trabalhador. Isso requer o reconhecimento de sua autonomia e capacidade de contribuir para a tomada de decisões de maneira significativa.

Para promover uma inserção crítica das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, é importante oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional e crescimento de carreira. Isso pode incluir programas de treinamento, mentoria, coaching e apoio para aprimorar as habilidades necessárias para avançar no mercado de trabalho. As pessoas com deficiência devem ser incluídas nas decisões que afetam suas vidas profissionais, desde questões relacionadas à acessibilidade no local de trabalho até políticas de inclusão e diversidade organizacional (Torres et al., 2023).

Destacamos o desenvolvimento de um trabalho educativo, com base no planejamento e escolha profissional, com base em três eixos: as estruturas organizacionais e modelos alternativos de geração de renda; as ferramentas tecnológicas, comunicação e atendimento ao cliente, e o planejamento para a inclusão e permanência no mundo do trabalho. Todos esses são indispensáveis para o fechamento da compreensão do aluno com deficiência em sua importância de estar inserido no mercado de trabalho.

#### **4.4.5 UC5 - Projeto Integrador Programa Educação para o Trabalho - Trampolim**

No Senac, o trabalho por projetos tem se consolidado como uma abordagem educacional estratégica, em que o aprendizado se dá por meio da vivência prática e da resolução de problemas reais. Diferente de métodos tradicionais, onde o professor centraliza o processo de ensino e o aluno é um receptor passivo, o trabalho por projetos envolve ambos em uma relação colaborativa, focada na construção de conhecimento a partir de desafios concretos. Essa metodologia está diretamente conectada à realidade dos alunos e ao contexto social, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa.

Ao longo dos anos, essa forma de trabalho foi ganhando novos contornos na instituição, especialmente por meio do Projeto Integrador, que desempenha um papel

essencial ao vincular as competências desenvolvidas no curso às marcas formativas do Senac. Mais do que apenas uma atividade curricular, o Projeto Integrador se configura como o fio condutor dos cursos, unindo teoria e prática em um plano de ação que visa resultados específicos. Isso permite que os alunos apliquem seus conhecimentos de forma mais estruturada e com objetivos claros.

Um dos grandes diferenciais do trabalho por projetos é a sua capacidade de promover a autonomia dos aprendizes. Ao invés de receberem respostas prontas, os alunos são estimulados a traçar objetivos, planejar ações e resolver problemas, o que fortalece não só seu aprendizado, mas também sua capacidade de trabalhar em equipe e de tomar decisões. Essa abordagem quebra os paradigmas dos modelos tradicionais de ensino, ao favorecer a experimentação e o "aprender fazendo".

O pensador John Dewey, um dos precursores dessa filosofia educacional, defendia que a educação deveria ser mais do que uma preparação para a vida – ela deveria ser a própria vida em ação. Para Dewey, o aprendizado verdadeiro ocorre quando os alunos estão diretamente envolvidos em situações que requerem soluções práticas, sendo expostos a experiências que os desafiam a refletir e agir. Essa ideia ressoa fortemente no trabalho por projetos, em que a experiência e a experimentação são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Em suma, o trabalho por projetos no Senac oferece uma abordagem inovadora e mais dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Ao vincular o conhecimento teórico com a prática, promover a autonomia dos alunos e estimular o trabalho colaborativo, essa metodologia reflete uma educação que vai além da sala de aula, preparando os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade.

O PI ou Projeto Integrador é uma Unidade Curricular de Natureza Diferenciada, baseada na metodologia de ação-reflexão-ação, que se constitui na proposição de situações desafiadoras a serem cumpridas pelo aluno.

O planejamento e execução do Projeto Integrador propiciam a articulação das competências previstas no perfil profissional de conclusão do curso, pois apresentam ao aluno situações que estimulam o seu desenvolvimento profissional ao ter que decidir, opinar e debater com o grupo a resolução de problemas a partir do tema gerador. Durante a realização do Projeto, portanto, o aluno pode demonstrar sua atuação profissional pautada pelas marcas formativas do Senac, uma vez que permite o trabalho em equipe e o exercício da ética, da responsabilidade social e da atitude

empreendedora.

O Projeto Integrador, conforme as diretrizes educacionais do Senac (2015), apresenta características essenciais que o tornam uma ferramenta valiosa no processo de formação profissional. Ele promove a articulação das competências do curso, com foco no desenvolvimento do perfil profissional desejado ao término da formação, e envolve a criação de estratégias voltadas para a solução de problemas ou fontes geradoras de desafios relacionados à prática profissional. As atividades são realizadas de forma colaborativa pelos alunos, em grupos, incentivando a autonomia e a responsabilidade. Ao longo do processo, novas aprendizagens são geradas, em um contexto de planejamento integrado entre todos os docentes do curso, que se comprometem com o desenvolvimento do projeto dentro das unidades curriculares. O docente responsável pela unidade de Projeto Integrador atua como mediador e facilitador, garantindo a articulação das ações. Além disso, o projeto se destaca como um espaço privilegiado para incorporar as Marcas Formativas do Senac, que incluem domínio técnico-científico, atitude empreendedora, visão crítica, postura sustentável e colaboração.

O Projeto Integrador, dentro da metodologia de trabalho por projetos do Senac, estrutura-se em três etapas fundamentais: problematização, desenvolvimento e síntese, que orientam os alunos na construção de um percurso de aprendizado prático e significativo.

De acordo com as Diretrizes Educacionais do Senac, o Projeto Integrador (PI), desenvolvido na metodologia de trabalho por projetos do Senac, é estruturado em três etapas principais: problematização, desenvolvimento e síntese. Essas etapas guiam os alunos na construção de um aprendizado prático e significativo, articulando teoria e prática (SENAC, 2015).

A primeira etapa, a problematização, consiste na definição do tema gerador, que deve estar relacionado ao campo profissional do curso e contemplar as competências essenciais da formação. Nessa fase, os alunos detalham o tema e formulam questões que direcionarão o projeto, unificando as competências das Unidades Curriculares (UCs) envolvidas.

Na segunda etapa, o desenvolvimento, os alunos elaboram um plano de trabalho, definindo estratégias para alcançar os objetivos propostos. Esse momento envolve atividades práticas, como pesquisas, visitas profissionais e colaboração com especialistas, promovendo a conexão entre teoria e realidade prática.

A terceira etapa, a síntese, é dedicada à análise e avaliação das atividades realizadas, culminando na apresentação de um produto final. Os alunos revisitam suas ideias iniciais e integram o aprendizado teórico e prático para propor soluções inovadoras ao problema estudado.

O tema gerador proposto, "Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional" (PDPP), visa fomentar o autoconhecimento, o planejamento estratégico de metas e a organização pessoal. A proposta se desenvolve em três fases: autoconhecimento, onde os alunos refletem sobre suas relações internas e externas; organização pessoal, que incentiva a criação de rotinas e estratégias de gestão do tempo; e novos rumos, em que se explora o mercado de trabalho e são traçadas metas de curto, médio e longo prazo.

Além disso, ao final do curso, os alunos elaboram metas que projetem seus objetivos futuros, considerando tanto o âmbito acadêmico quanto o profissional. Para acompanhar esse progresso, o Senac estabelece indicadores de desempenho que avaliam o cumprimento das atividades e a coerência dos resultados apresentados.

Dessa forma, o PI não se limita a um exercício acadêmico, mas se torna uma ferramenta prática para o planejamento de vida e carreira, formando profissionais mais conscientes, autônomos e preparados para os desafios do futuro.

#### **4.5 PROPOSTA METODOLÓGICA DO CURSO**

O Programa adota ações participativas e autônomas – a construção do conhecimento e o protagonismo do jovem no seu processo educacional –, com foco no aprender a aprender, como forma de desenvolver competências pessoais e profissionais que garantam a formação global do participante e ampliem suas possibilidades de inserção social e profissional

A arquitetura das aulas ou reuniões é centrada na ação e na reflexão crítica, considerando o repertório de cada participante e estabelecendo conexões com as diversas informações, de modo a integrar esses elementos na construção de novos saberes. Explora ao máximo o potencial pedagógico e as possibilidades educacionais das atividades, priorizando, assim, o aprofundamento à diversidade de estratégias, sempre articuladas pelos projetos individuais e coletivos em construção

Uma combinação de estratégias diversas de aprendizagem compõe o curso, entre as quais se destacam: aulas expositivas, atividades práticas, exibição de filmes,

observação da prática organizacional e trabalhos em grupo, além de mapas conceituais. Sensibilizações e relatos de experiências são pontos de partida para reflexões sobre os diversos temas tratados ao longo do curso, sendo necessário utilizar mais de uma estratégia para cada tema a ser abordado, considerando também as características e necessidades de cada grupo.

As estratégias implementadas ao longo do curso desempenham um papel crucial no alcance de resultados eficazes no processo de aprendizagem dos alunos. Entre elas, destaca-se o diagnóstico inicial, que busca identificar os conhecimentos prévios relacionados ao letramento e numeramento. Realizado nas primeiras semanas de aula de cada unidade curricular, esse instrumento orienta a elaboração do plano de aula, assegurando que os conteúdos atendam às reais necessidades dos estudantes e se conectem às suas experiências e saberes prévios.

As visitas monitoradas são outra estratégia importante, voltada para a abordagem prática de temas específicos de cada instrumental. Com base em roteiros de entrevistas e observações elaborados previamente, os alunos participam de atividades imersivas e, posteriormente, refletem sobre as informações coletadas em conexão com os temas discutidos em sala. Essa prática fortalece a ligação entre teoria e prática, incentivando uma aprendizagem mais ativa e contextualizada. As atividades culturais também são uma parte essencial do curso, proporcionando aos alunos experiências sociais e culturais diversificadas.

Planejadas ao longo do programa, essas atividades ampliam o repertório cultural, estimulam a autonomia e favorecem o desenvolvimento pessoal, oferecendo uma visão mais ampla do mundo e enriquecendo a formação dos jovens.

Outra iniciativa relevante é o plano de ação na comunidade, que visa despertar nos alunos a consciência de seu papel no desenvolvimento social. Durante as aulas de Integração, eles são incentivados a identificar problemas ou necessidades em sua comunidade e propor soluções concretas. Essa estratégia promove habilidades de cidadania ativa, responsabilidade social e competência para planejar e executar projetos.

O plano profissional complementa esse conjunto de estratégias, ajudando os alunos a planejar suas trajetórias de carreira. Por meio da definição de metas e ações, eles desenvolvem um maior autoconhecimento e são incentivados a projetar seu futuro profissional, alinhando suas aspirações às demandas do mercado de trabalho.

Ao longo do curso, os alunos também participam do desenvolvimento de um

projeto coletivo, que registra e apresenta os principais momentos de aprendizagem da turma. Essa atividade, inserida no eixo de Tecnologia e Letramento, reforça a colaboração, o uso de tecnologias e a consolidação do conhecimento, além de estimular a capacidade de reflexão e síntese.

Por fim, os mapas conceituais são ferramentas que ajudam a organizar e representar visualmente as relações entre os conceitos trabalhados nos instrumentais. Construídos coletivamente, eles facilitam o entendimento das hierarquias e conexões dos conteúdos, promovendo o pensamento crítico e auxiliando na avaliação da compreensão dos alunos. Essas estratégias integradas garantem uma formação completa e significativa, conectando teoria, prática e desenvolvimento pessoal.

Essas estratégias são interdependentes e criam um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo, onde os alunos têm a oportunidade de integrar teoria e prática, desenvolver suas capacidades críticas e reflexivas, e preparar-se para atuar em suas comunidades e carreiras futuras. Ao incorporar visitas monitoradas, atividades culturais, projetos coletivos e diagnósticos iniciais, o curso promove uma experiência educacional completa, voltada para o desenvolvimento integral do aluno.

As experiências trazidas pelos participantes são pontos de partida para a provocação do aprendizado e cada turma conta com no máximo 20 alunos. O programa conta com dupla docência, de modo a garantir o desenvolvimento e o acompanhamento integral dos participantes. Os docentes mediarão as aulas, integrando os eixos temáticos previstos e as conexões a serem estabelecidas, sendo também referência de valores para os participantes. Eventualmente poderão contar com a contribuição de outros profissionais para o desenvolvimento de eixos temáticos mais específicos.

Foi feito levantamento nas unidades que ofertam cursos do PET Trampolim no período de 2009 a 2017 que procurou identificar os seguintes aspectos:

1. Quantas turmas tiveram e em que anos (por unidade e total na rede)?
2. Quantos alunos formados e quantos evadidos?
3. Quantos estão trabalhando?
4. Quantos voltaram para outros cursos do Senac?

Quadro 4 – Levantamento do Pet Trampolim nas unidades SENAC (2009-2017)

<b>Unidades</b>	<b>Total</b>
Quantidade de Turmas	9 3
Quantidade de Alunos	1787
Alunos Certificados	1323
Evadidos	325
Alunos que ingressaram em outros cursos do Senac	31
Ingressaram no mundo do trabalho	290

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

#### **4.6 RELATOS DE SALA DE AULA**

O programa adota metodologia participativa, com foco no aprender a aprender, centrada no desenvolvimento do protagonismo do aluno. Há uma combinação de estratégias diversas de aprendizagem que compõem o curso, entre as quais se destacam: aulas expositivas, atividades práticas, exibição de filmes, observação da prática organizacional e trabalhos em grupo, além de mapas conceituais.

Sensibilizações e relatos de experiências são pontos de partida para reflexões sobre os diversos temas tratados ao longo do curso, sendo necessário utilizar mais de uma estratégia para cada tema a ser abordado, considerando também as características e necessidades de cada grupo. Antes de mergulharmos nas atividades realizadas em sala de aula, é importante que conheçamos um pouco mais sobre os jovens que fazem parte deste ambiente de aprendizagem.

A partir das minhas observações e diálogos com os alunos, foi possível traçar o perfil desses jovens, identificando suas particularidades, talentos e sonhos. Cada um deles traz consigo uma história única, e entender suas motivações e a forma como se expressam e interagem com o mundo ao seu redor é fundamental para o nosso trabalho. A seguir, farei uma breve descrição de cada um deles, com base nesse perfil construído a partir da convivência e da troca de experiências. Essas descrições



servirão como um contexto para as atividades que serão apresentadas a seguir, mostrando como suas experiências e aspirações influenciam e enriquecem o ambiente escolar.

<b>1. Afrodite</b>
Afrodite tem síndrome de Down e adora trabalhar com seu pai na limpeza de piscinas. Ela se diverte muito com essa atividade e sonha em abrir seu próprio negócio de limpeza de piscinas no futuro. Afrodite é muito sociável, adora fazer novos amigos e é fã de pagode. Ela se empolga com as aulas de zumba e adora dançar. Seu sorriso é contagiante, e ela sempre espalha boas vibrações por onde passa.
<b>2. Ares</b>
Ares tem síndrome de Down e é uma pessoa mais reservada, mas se solta quando ganha intimidade. Ele sonha em ser militar do exército e tem um grande respeito pelas figuras de autoridade. Ares gosta de passeios e adora tomar sorvete. Ele é calmo, mas com um coração muito aberto quando está perto de quem conhece bem. Seu sonho é servir ao país com orgulho e dedicação.
<b>3. Apolo</b>
Apolo tem síndrome de Down e é um grande fã de música, especialmente de pagode, e adora a dupla Maiara e Maraisa. Ele também é muito fã de Michael Jackson, o que o inspirou a aprender a dançar para imitar seus passos. Apolo é o "Don Juan" da turma, sempre se ajoelhando e beijando a mão das garotas ao cumprimentá-las, o que faz todos sorrirem. Além disso, ele ama futebol e é torcedor fanático do São Paulo FC.
<b>4. Asclépio</b>
Asclépio tem autismo e é bastante inteligente. Ele ama futebol e é fã do Corinthians, adorando ir ao estádio para assistir aos jogos. Seu sonho é se tornar médico ou enfermeiro, com o desejo de ajudar as pessoas. Asclépio é muito focado em seus objetivos e, apesar de ter algumas dificuldades na comunicação, é uma pessoa muito atenciosa e determinada a alcançar seus sonhos.
<b>5. Atena</b>
Atena tem síndrome de Down e tem grandes sonhos para o futuro. Ela quer ser

modelo de passarela em Paris ou seguir uma carreira política. Ela acredita que o casamento pode atrapalhar sua carreira, por isso não pensa nisso por enquanto. Atena é muito dedicada às aulas de dança, tem grande interesse por música, teatro e adora discutir questões sobre fé, já que é muito religiosa. Ela tem uma visão muito clara do que quer para seu futuro e é muito determinada.

#### 6. Deméter

Deméter tem síndrome de Down e sonha em ser confeitadeira. Ela ama cozinhar e deseja abrir sua própria confeitaria um dia. Além disso, sonha em casar e ter quatro filhos. Deméter também adora viajar e conhecer novos lugares, e sempre se empolga com as novas culturas e experiências. Ela é apaixonada por música e dança a dois, especialmente quando faz aulas de canto e hip hop. Ela é cheia de energia e acredita que sua vida será uma grande festa de celebração e alegria.

#### 7. Dionísio

Dionísio tem síndrome de Down e, embora tenha dificuldade de comunicação verbal, é extremamente expressivo através de gestos e desenhos. Ele é carinhoso e adora abraçar as pessoas. Sua paixão pela música o levou a aprender a tocar violino, e ele também faz aulas de dança, onde se sente à vontade e se conecta com a arte. Dionísio é gentil e sempre está disposto a ajudar os outros de maneiras criativas.

#### 8. Hefesto

Hefesto tem autismo e é um talentoso desenhista. Seu sonho é se tornar desenhista ou arquiteto, e ele se dedica muito ao aprimoramento dessas habilidades. Hefesto tem uma grande facilidade com computadores e adora explorar novas tecnologias. Ele gosta de dar sua opinião sobre os assuntos que são discutidos na sala de aula, sempre com uma visão clara e precisa. No entanto, ele não gosta de sons barulhentos e tem uma aversão a cachorros, o que o faz se afastar dessas situações.

#### 9. Hera

Hera é uma jovem com deficiência intelectual e uma grande habilidade para se expressar verbalmente. Ela tem facilidade para fazer amigos e sonha em trabalhar na pizzaria da família e se tornar digital influencer. Hera adora as redes sociais e usa sua plataforma para se conectar com outras pessoas. Ela também faz aulas de hip hop e natação, mas tem uma aversão a balões e fogos de artifício, o que a faz

evitar essas situações. Ela é criativa e cheia de ideias para compartilhar com os outros.

#### 10. Hermes

Hermes é autista e sonha em ser ator de novelas. Ele é muito esperto, aprende rápido e tem uma grande habilidade de se expressar de maneira clara, apesar das dificuldades com a comunicação verbal. Hermes é direto e não tem paciência para pessoas prolixas, preferindo diálogos mais rápidos e objetivos. Ele também adora dançar hip hop e está sempre animado para suas aulas de dança, onde pode se expressar de maneira criativa e energética.

#### 11. Hades

Hades tem síndrome de Lowe e baixa visão. Ele frequenta a escola regular e tem grande interesse por música eletrônica. Embora tenha uma tutora que o acompanha em algumas atividades, Hades aprende rapidamente e se adapta bem ao ambiente escolar. Ele é inteligente e curioso, sempre interessado em aprender mais. Com o tempo, a presença constante do tutor foi diminuindo, e ele se tornou mais independente nas suas atividades escolares.

#### 12. Íris

Iris é uma jovem autista que se comunica principalmente por meio de gestos, expressões faciais e linguagem corporal, mostrando uma enorme capacidade de se expressar de maneira não verbal. Sua comunicação é intensa e cheia de significado, refletindo suas emoções e pensamentos de forma clara e profunda, mesmo que não use muitas palavras. Íris é extremamente expressiva, e suas reações espontâneas dizem muito sobre o que ela está sentindo ou pensando no momento. Ela tem um sorriso contagiante e usa as mãos e o corpo para se conectar com as pessoas ao seu redor, criando uma comunicação genuína e autêntica.

#### 13. Zeus

Zeus tem síndrome de Down e adora o seriado \*Chaves\*. Ele costuma se comunicar com frases da série, o que faz todos rirem. Zeus é brincalhão e adora fazer piadas, sendo o "palhaço" da turma. Ele não gosta de brigas nem de sons altos, preferindo ambientes mais tranquilos e divertidos. Ele sempre busca espalhar alegria e é conhecido por sua boa energia.

Fonte: dados do autor

Esses são os 13 jovens, com nomes inspirados nos deuses gregos, suas características e sonhos. Cada um com sua personalidade única, talentos e aspirações.

A seguir, exemplos de algumas demonstrações de atividades realizadas nas turmas que já terminaram, quanto na turma atual:

Durante uma atividade de caça palavras, um aluno com muita dificuldade de dicção e não alfabetizado formou e leu sua primeira palavra. O aluno sentiu-se orgulhoso e chamou as professoras e colegas para compartilhar, vibrando com o momento.

Figura 2 - Atividade caça-palavras



Fonte: Acervo do autor.

Na atividade seguinte, propomos aos alunos a tarefa de imaginar e construir a "Cidade do Futuro". Muitos deles, até então, tinham um conhecimento territorial limitado, geralmente restrito à rua onde moravam. Para ajudá-los a ampliar essa visão, começamos com aulas sobre os conceitos de bairro, município, estado e país, mostrando que o mundo é muito maior do que eles imaginavam. Também exploramos como as cidades evoluíram ao longo da história, desde sua criação até os dias de hoje.

Com essas novas ideias em mente, convidamos os alunos a pensar em como

seria a cidade do futuro. A proposta era refletir sobre o que já existe, o que poderia ser melhorado e o que poderia desaparecer. A partir dessas reflexões, cada aluno ficou responsável por desenhar e planejar um pedaço da maquete da cidade, levantando os materiais necessários para a construção. Quando a maquete ficou pronta, ela foi exposta na biblioteca da escola, como resultado do esforço coletivo de todos.

A participação dos alunos foi enriquecedora, com cada um trazendo uma perspectiva única para o projeto.

Ártemis, com sua paixão por arte e cultura, imaginou espaços voltados para o lazer e a expressão artística. Ela sugeriu praças onde as pessoas poderiam dançar e ouvir música, criando um ambiente de celebração e diversão. "Eu pra gente dançar e ouvir música. Vai ser muito legal!" disse, refletindo seu desejo de promover o encontro e a expressão artística.

Athena, sempre interessada em organização e troca de ideias, pensou em espaços para debates e eventos culturais. "Eu gosto de lugares onde eu vou fazer amigos," explicou, destacando a importância de criar um ambiente onde as pessoas pudessem se reunir para compartilhar e discutir ideias.

Deméter, com seu amor pela natureza, sugeriu muitos parques e áreas verdes, criando um espaço de tranquilidade e convivência familiar. "Eu acho que precisa de parques com um monte de flores, pra gente ficar de boa e namorar. Isso é muito romantico" afirmou, ressaltando o bem-estar que esses espaços poderiam proporcionar.

Afrodite, preocupada com a inclusão, propôs ruas largas e acessíveis para todos, sem obstáculos, além de locais para socialização. "Eu quero ruas bem grandes, pra todo mundo passear e fazer amigos," disse, enfatizando a importância de uma cidade onde todos possam interagir livremente.

Hera, com sua visão voltada para a tecnologia, imaginou áreas conectadas, onde as pessoas pudessem criar e compartilhar conteúdo digital. "Eu pensei em lugares com computador e celular e televisão, pra gente gravar tik tok e mostrar para os meus seguidores," comentou, vislumbrando um futuro em que a tecnologia fosse central para a vida na cidade.

Apolo, focado no esporte, sugeriu locais para atividades físicas, como campos de futebol, e também áreas para apresentações musicais. "Eu quero campos pra jogar bola e lugar para fazer baladas" disse, pensando na necessidade de espaço para a

prática de esportes e atividades culturais. Ele participa de uma balada inclusiva, então está sempre pensando em bailes.

Dionísio, com sua visão comunitária, pensou em praças e espaços de socialização, onde as pessoas pudessem se reunir, conversar e se divertir. "Eu pensei em um lugar pra todo mundo comer e ficar junto," comentou, imaginando uma cidade que favorecesse o convívio e a interação entre as pessoas.

Hermes, com sua paixão pelas artes, sugeriu teatros e centros culturais para shows e apresentações. "Eu quero lugares legais pra gente assistir shows," disse, pensando em como a cultura e a arte poderiam ser uma parte importante da vida na cidade.

Hefesto, sempre ligado à inovação e à tecnologia, pensou em edifícios modernos e avançados, que representassem inovação e inteligência. "Eu pensei em prédios bonitos e grandes, igual os da tv," afirmou, buscando uma arquitetura que fosse à frente de seu tempo.

Ares, com uma preocupação com a segurança, sugeriu áreas protegidas e tranquilas, onde as pessoas pudessem viver sem medo. "Eu quero lugares com polícia e exercito, para ninguem ter medo" disse, destacando a importância de garantir a segurança de todos os cidadãos.

Zeus, com sua visão voltada ao entretenimento, imaginou espaços de lazer como parques de diversão e cinemas. "Eu gostode parque Disney e cinemas, pra gente brincar e se divertir," comentou, pensando em como a diversão e o lazer podem ser parte essencial de uma cidade.

Hades, preocupado com o equilíbrio e o bem-estar, sugeriu áreas para relaxamento e meditação, oferecendo momentos de paz e tranquilidade. "Eu quero lugares calminhos, pra gente descansar e ficar de boa," disse, refletindo sobre a importância de espaços que promovam o descanso mental e físico.

Asclépio, sempre atento à saúde, sugeriu grandes hospitais e centros de saúde, onde as pessoas poderiam receber cuidados médicos adequados. "Eu quero hospitais legais como na televisão," comentou, destacando a necessidade de cuidar da saúde de todos os cidadãos.

Quando a maquete ficou pronta, ela refletiu as contribuições de cada aluno, com espaços para cultura, saúde, diversão, lazer e bem-estar. A exposição na biblioteca da escola permitiu que todos vissem o resultado do trabalho coletivo, um exemplo claro de como as ideias e as visões de cada um se uniram para formar uma

cidade dos sonhos.

Embora todos os alunos participassem com entusiasmo, alguns desafios surgiram durante a atividade. Limitações na comunicação de alguns alunos, como a dificuldade para expressar ideias complexas ou organizar seus pensamentos, foram obstáculos a serem superados. Além disso, a coordenação motora de alguns dificultava o manuseio de materiais para a construção da maquete.

Apesar dessas dificuldades, a atividade trouxe importantes benefícios para o desenvolvimento dos alunos. Eles tiveram a oportunidade de exercitar a criatividade, a colaboração e o trabalho em equipe para criar algo significativo. A atividade também ajudou a melhorar suas habilidades de comunicação e expressão, pois, mesmo com limitações, os alunos encontraram maneiras de compartilhar suas ideias, seja por desenhos, gestos ou palavras simples. Além disso, a construção da maquete promoveu o desenvolvimento da percepção espacial e o planejamento, habilidades essenciais para o crescimento pessoal e acadêmico.

Por fim, essa experiência estimulou a autoconfiança dos alunos, pois eles puderam ver suas ideias ganhando forma e sendo valorizadas por toda a turma. A exposição da maquete na biblioteca foi um momento de orgulho para todos, mostrando que, com o apoio certo, seus sonhos e visões para o futuro podem se tornar realidade.

Figura 3 - Maquete: Construção da cidade do futuro



Fonte: Acervo do autor.

Para abordar o tema da sexualidade de forma educativa e respeitosa, os alunos participaram de uma atividade conjunta com a docente do curso Técnico em Enfermagem. O foco principal da atividade foi a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), dignidade menstrual e a gravidez, além do uso correto da camisinha masculina e feminina. Para os alunos dessa turma, o tema da sexualidade sempre foi um tabu, principalmente por parte de suas famílias, que muitas vezes os tratavam como se não tivessem desejos ou interesses nesse aspecto da vida. A maioria deles nunca havia conversado sobre o tema com seus pais ou responsáveis, o que gerava uma grande curiosidade e um certo desconforto ao abordarem o assunto pela primeira vez.

Durante a atividade, foi possível perceber que os alunos estavam bastante interessados e curiosos, levantando questões naturais para jovens da faixa etária deles. A conversa foi essencial para que pudessem tirar suas dúvidas e começar a compreender o funcionamento do corpo, os cuidados com a saúde sexual e a



importância de se proteger. Além disso, foi um momento em que puderam discutir de forma aberta e segura, algo que até então muitos não tinham experimentado.

Dúvidas dos alunos:

1. "Eu posso ficar doente beijando meu crush?"

Dúvida levantada por Atena. Ela ficou surpresa ao saber que algumas doenças podem ser transmitidas não apenas por relações sexuais, mas também por beijos ou outros tipos de contato íntimo. A docente explicou como algumas DSTs podem ser transmitidas através de fluidos corporais, o que gerou uma reflexão importante sobre a necessidade de sempre se proteger.

2. "Para não ter neném, é só usar esse negócio?"

Dúvida de Apolo, Ele perguntou se a camisinha sempre seria uma opção segura para evitar a gravidez e se ele poderia usá-la de qualquer forma. A docente explicou detalhadamente como a camisinha deve ser utilizada corretamente para garantir sua eficácia, tanto na prevenção de gravidez quanto nas DSTs.

3. "O que fazer com o sanguinho quando eu fico mocinha?"

Dúvida de Deméter. Ela, que ainda não tinha tido muitos esclarecimentos sobre a menstruação, ficou preocupada ao saber sobre a necessidade de cuidados durante o período menstrual. A docente explicou a importância do uso de absorventes, tanto para conforto quanto para a saúde, e como os cuidados com a higiene são essenciais.

4. "Por que a camisinha de mulher é diferente da camisinha de homem?"

Dúvida de Hermes. Ele, demonstrando grande interesse, ficou curioso sobre a diferença entre a camisinha masculina e a feminina. A docente explicou as funções de ambas, como cada uma é usada e como elas oferecem proteção contra as doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez.

5. "Eu nunca namorei(transei), posso ficar doente mesmo assim?"

Dúvida de Dionísio. Ele levantou a questão sobre a possibilidade de contrair DSTs sem nunca ter tido relações sexuais. A docente explicou que, embora a maioria

das DSTs seja transmitida por meio de relações sexuais, outras formas de contágio, como o contato com fluidos corporais de pessoas infectadas, também podem ocorrer, o que reforçou a importância de se proteger.

Os principais obstáculos enfrentados pelos alunos durante essa atividade foram a falta de informações claras sobre sexualidade e os tabus familiares que envolvem o tema. Muitos dos alunos estavam acostumados a ser tratados como se não tivessem interesse ou desejo sobre esse assunto, o que gerava um grande desconhecimento e, por vezes, insegurança em relação ao próprio corpo e às relações sexuais. Além disso, a timidez foi um desafio para alguns, que tinham dificuldade em fazer perguntas ou se expressar sobre um tema tão íntimo e pessoal.

Outros desafios envolveram o receio de fazer perguntas e não ser bem compreendido ou de serem julgados por seus colegas. Para muitos, a sexualidade era um tema cercado de vergonha, e a falta de um espaço aberto e acolhedor para discutir essas questões dificultava a aprendizagem. No entanto, a presença de uma docente capacitada foi fundamental para garantir que todos se sentissem seguros e respeitados durante a atividade.

Mesmo com barreiras, a atividade teve um impacto extremamente positivo no desenvolvimento dos alunos, tanto no aspecto cognitivo quanto emocional. Ela proporcionou um ambiente seguro onde os alunos puderam aprender sobre sexualidade de forma responsável, sem julgamentos e com respeito. A presença da docente do curso Técnico em Enfermagem ajudou a tornar as explicações mais claras e acessíveis, permitindo que todos compreendessem os conceitos importantes sobre prevenção, cuidados com a saúde sexual e dignidade menstrual.

A atividade também foi fundamental para quebrar tabus e mitos, ajudando os alunos a entender que a sexualidade é uma parte natural do desenvolvimento humano. Ao aprenderem sobre o uso correto da camisinha e os cuidados com a saúde, os alunos se sentiram mais preparados e confiantes para lidar com suas próprias questões de sexualidade. Eles começaram a perceber que é importante se proteger e que suas dúvidas e curiosidades são válidas.

Além disso, a atividade contribuiu para o desenvolvimento da autoestima e autoconhecimento dos alunos. Muitos deles, como Atena e Apolo, começaram a se sentir mais confortáveis em relação ao próprio corpo e entenderam a importância de se proteger, não apenas contra doenças, mas também em relação a questões

emocionais e de respeito. O aprendizado sobre dignidade menstrual também foi importante para que as alunas, como Deméter, compreendessem melhor seus corpos e os cuidados necessários durante o ciclo menstrual.

Essa atividade foi um passo significativo no processo de educação sexual dos alunos, permitindo que eles compreendessem a importância de tomar decisões responsáveis e informadas sobre sua saúde sexual, o que certamente contribui para o seu crescimento pessoal e social.

Figura 4 - Aula sobre dignidade menstrual e sexualidade



Fonte: Acervo do autor.

O objetivo desta atividade foi proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer o trajeto que fariam de casa até a unidade do Senac. O foco era ajudá-los a se familiarizarem com os caminhos que percorreriam no seu dia a dia, com a finalidade de promover a autonomia e o conhecimento da comunidade onde vivem. A atividade começou com uma pesquisa sobre a localização de suas casas no Google Maps, onde os alunos puderam visualizar o percurso que fariam até o Senac. A partir disso, cada aluno elaborou um mapa do trajeto, incluindo informações sobre as ruas que

precisavam percorrer, os pontos de referência importantes ao longo do caminho e o número do transporte público que utilizariam para chegar à unidade.

Essa tarefa foi muito importante para os alunos, pois possibilitou o desenvolvimento de habilidades práticas e cognitivas que são essenciais para o seu dia a dia, além de proporcionar uma maior integração com a comunidade ao redor e os meios de transporte. Embora a atividade tenha sido enriquecedora, também apresentou alguns desafios, especialmente considerando as limitações que os alunos enfrentam devido à deficiência intelectual.

Esta atividade teve um grande impacto no desenvolvimento dos alunos, pois os ajudou a aumentar sua independência e confiança ao se deslocarem sozinhos ou com maior segurança pelo ambiente em que vivem. Ao mapear o trajeto e aprender os pontos de referência e as rotas do transporte público, eles se sentiram mais preparados para se locomover na cidade, o que representa uma importante conquista no seu processo de autonomia.

Além disso, ao realizar a tarefa de pesquisar no Google Maps, os alunos puderam treinar habilidades de navegação digital, que são cada vez mais importantes na vida cotidiana. Eles aprenderam a identificar ruas, locais de interesse e utilizar as informações de maneira prática. Para alguns alunos, como Atena e Apolo, o processo de compreensão dos pontos de referência e do caminho a ser percorrido foi uma excelente forma de desenvolver a atenção e a memória espacial.

Para os alunos com autismo, como Hermes, a atividade também teve um impacto positivo, pois ele pôde aplicar sua habilidade de observar e mapear espaços de maneira metódica, além de se sentir mais confortável ao saber exatamente o que esperar ao fazer o percurso. Já para Dionísio a atividade foi uma oportunidade de perceber que ele também pode realizar tarefas que antes pareciam complexas, como planejar um trajeto e identificar formas de se locomover de forma segura.

Apesar das contribuições positivas, a atividade também trouxe desafios para os alunos. O primeiro obstáculo foi a dificuldade em compreender completamente o funcionamento do Google Maps e a noção de distâncias, especialmente para os alunos com limitações cognitivas mais acentuadas, como Deméter e Dionísio, que encontraram dificuldades para entender a escala do mapa e a relação entre os pontos no espaço físico.

Além disso, muitos estudantes, como se sentiram um pouco confusos ao tentar identificar as ruas e os números de transporte público corretamente. A falta de

familiaridade com esses elementos gerou insegurança e fez com que precisassem de maior apoio da docente durante o processo.

Outro desafio foi a necessidade de visualização clara e simples dos mapas, o que exigiu uma adaptação nos materiais e na forma como as informações foram apresentadas. A criação de mapas simplificados e o uso de recursos visuais, como imagens e desenhos dos pontos de referência, foi fundamental para ajudar os alunos a entenderem melhor o percurso.

Apesar das dificuldades, a atividade foi muito valiosa para o crescimento dos alunos. Ela contribuiu para o desenvolvimento da autonomia deles, ajudando-os a entender melhor seu entorno e os meios de transporte, fatores essenciais para a sua inserção na comunidade. Além disso, a atividade os incentivou a trabalhar em equipe, pois, durante a elaboração dos mapas, eles trocaram informações e ajudaram uns aos outros, promovendo a colaboração e a socialização entre eles.

Ao terminar a atividade, os alunos estavam mais confiantes para se deslocar sozinhos ou com mais segurança, o que representa um grande passo em seu processo de independência. A tarefa também estimulou o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como o planejamento, o raciocínio espacial e o uso de tecnologias para resolver problemas cotidianos.

A atividade proporcionou uma aprendizagem significativa, que ultrapassou o simples ato de mapear um trajeto. Ela ajudou os alunos a se perceberem mais capazes de lidar com situações do dia a dia, compreendendo melhor o espaço urbano e ganhando ferramentas para a construção de uma maior autonomia, além de aumentar o sentimento de pertencimento à sua comunidade e ao mundo ao seu redor.

Figura 5 - Construção de mapas



Fonte: Acervo do autor.

A arte do improviso foi a base de uma atividade desenvolvida com os 13 jovens, com o objetivo de aprimorar suas habilidades de comunicação, postura profissional e capacidade de lidar com situações inesperadas. O improviso é uma ferramenta poderosa, pois envolve a espontaneidade, a adaptação e a criatividade, qualidades que são essenciais tanto no ambiente de trabalho quanto nas interações do dia a dia. Durante a aula, os alunos aprenderam a importância da escuta ativa, da resposta assertiva, da flexibilidade, da confiança e da criatividade na resolução de problemas. Além disso, o improviso ajudou a trabalhar o controle emocional e a linguagem corporal, habilidades essenciais para uma postura profissional eficaz.

A prática de improvisação revelou-se um valioso instrumento no desenvolvimento de habilidades essenciais para a comunicação e o ambiente profissional. Dentre as competências mais evidentes, destaca-se a escuta ativa e a resposta assertiva, que são cruciais para evitar mal-entendidos e melhorar a compreensão mútua. Ao se engajar no improviso, os alunos precisaram ouvir atentamente as propostas e sugestões de seus colegas antes de formular uma resposta. Essa dinâmica favoreceu a comunicação clara e respeitosa, sem

interrupções, algo indispensável no mundo profissional. Um exemplo claro disso foi o comportamento de Atena, que se destacou ao ouvir com atenção as instruções dadas antes de reagir às provocações dos colegas, o que evidenciou seu amadurecimento na capacidade de se comunicar de forma mais assertiva e compreensiva.

Outro ponto central do improviso foi a adaptação e flexibilidade, habilidades fundamentais em qualquer contexto profissional. Como o improviso é por natureza imprevisível, os alunos tiveram que se adaptar rapidamente a novas situações, como mudanças nas regras de atividades ou questões inesperadas. Essa prática permitiu que os estudantes entendessem a importância de se ajustar a circunstâncias imprevistas com confiança e eficácia. Apolo, por exemplo, demonstrou grande flexibilidade ao ajustar sua resposta em meio a uma atividade, adaptando-se a um novo contexto com naturalidade e sem perder a compostura, o que exemplifica como essa habilidade é crucial para lidar com mudanças no ambiente de trabalho.

A construção de uma postura confiante também foi um dos principais benefícios do improviso. O desafio de se expressar de forma espontânea e improvisada no palco exigiu que os alunos mantivessem a calma e transmitissem segurança, algo essencial no ambiente profissional. Dionísio, inicialmente inseguro, logo se sentiu mais à vontade, ao perceber que o espaço estava livre de julgamentos e que poderia se expressar sem restrições. Sua postura passou a refletir uma confiança crescente, especialmente nas atividades de improvisação em grupo, mostrando como essa experiência fortaleceu sua segurança pessoal e profissional.

O desenvolvimento da criatividade na solução de problemas também foi incentivado. O improviso exige uma resposta rápida e criativa, desafiando os alunos a pensarem fora da caixa e encontrarem soluções inovadoras para os problemas apresentados. Hermes, que aspira a carreira de ator, foi um exemplo disso ao propor soluções criativas durante um exercício em grupo, destacando sua habilidade de pensar de forma flexível e inovadora. Esse tipo de pensamento é especialmente valorizado em contextos profissionais, onde a criatividade muitas vezes é a chave para resolver problemas de maneira eficiente e eficaz.

Finalmente, a gestão de emoções e controle da linguagem corporal foram elementos centrais na formação dos alunos. O improviso exigiu que eles lidassem com a pressão de se expressar diante de um público, controlando a ansiedade e mantendo a calma. Essa habilidade é essencial em muitas situações profissionais, como apresentações ou negociações. Deméter, inicialmente tímida, mostrou grande

controle emocional ao participar das atividades no palco, demonstrando uma postura mais equilibrada e autoconfiante. Seu progresso reflete como o improviso pode ajudar os alunos a gerenciar melhor suas emoções e a manter o controle sobre a comunicação não verbal, fundamentais para o sucesso em qualquer ambiente profissional.

Assim, a prática de improvisação se mostrou uma ferramenta poderosa no desenvolvimento de competências essenciais para a comunicação, resolução de problemas e postura profissional. Ao vivenciar essas experiências, os alunos não apenas aprimoraram suas habilidades interpessoais, mas também se prepararam para enfrentar desafios de forma mais eficaz, tanto no contexto acadêmico quanto no futuro profissional.

Essa atividade de improviso foi um divisor de águas para os 13 jovens. A primeira grande surpresa foi que nenhum dos alunos teve dificuldades em se expressar ou em atuar no palco, apesar de suas limitações cognitivas e emocionais. Essa experiência foi enriquecedora, pois quebrou barreiras de insegurança e os ajudou a desenvolver não apenas habilidades técnicas de comunicação, mas também a confiança em suas capacidades.

O palco, que para muitos poderia ser intimidador, tornou-se um espaço de aprendizado e crescimento. Todos os alunos, inclusive os mais tímidos, como Dionísio e Íris, demonstraram uma incrível disposição para se expressar e participaram ativamente das dinâmicas propostas. O improviso fez com que os jovens se sentissem mais confortáveis em situações sociais e em se expor diante dos outros. Isso foi particularmente evidente em Íris e Ares, que, mesmo com dificuldades de comunicação, se mostraram bastante expressivos e com um nível de envolvimento muito maior do que o esperado.

Embora os alunos tenham se saído bem, a atividade também trouxe alguns obstáculos. Para alguns, como Hades e Afrodite, a insegurança inicial foi um desafio. Eles estavam acostumados a um ambiente mais controlado e previsível, e o improviso exigia que se arriscassem em situações que não poderiam planejar completamente. Além disso, a dificuldade em manter o foco durante as dinâmicas e o medo de errar também foram obstáculos para alguns. No entanto, com o apoio dos colegas e da docente, os alunos superaram essas dificuldades e ganharam confiança.

Outro desafio foi o controle da ansiedade, especialmente em atividades que envolviam falar em público. Porém, os alunos foram incentivados a ver o palco como



uma oportunidade de aprendizado e a encarar o improviso de forma positiva, o que ajudou a reduzir o medo de falhar. A prática constante ajudou a melhorar a confiança e a capacidade de se expressar de maneira mais fluída e natural.

Figura 6 - Arte do Improviso: Posturas Profissionais e comunicação



Fonte: Acervo do autor.

Na aula de educação financeira, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar uma simulação prática de compra, com o objetivo de introduzir conceitos básicos sobre o valor do dinheiro e a tomada de decisões ao fazer compras. Para isso, pedimos aos alunos que trouxessem de casa embalagens de produtos que eram consumidos em suas famílias. Durante a aula, mostramos como os produtos são dispostos nas prateleiras, agrupados por categoria e preço, e discutimos as embalagens, explicando as informações de cada uma, como marca, preço e quantidade.

A proposta de simulação envolveu o reconhecimento dos produtos, a comparação de preços e a organização das escolhas de compras. Embora muitos dos

alunos já tivessem experiência com compras acompanhados de familiares, essa atividade foi a primeira vez que eles tiveram a oportunidade de planejar uma compra de forma mais autônoma, tendo que tomar decisões sobre o que comprar com um valor limitado de dinheiro. A atividade também incluiu a reflexão sobre como fazer escolhas mais conscientes, sem gastar mais do que o necessário.

A principal dificuldade enfrentada pelos alunos foi a falta de noção de valor de dinheiro e a dificuldade para tomar decisões conscientes sobre os gastos. Muitos dos alunos, por conta de sua deficiência intelectual, nunca haviam realizado compras sozinho e não tinham uma compreensão clara de como o valor do dinheiro se relaciona com os preços dos produtos. Eles estavam mais familiarizados com o consumo assistido pelos pais ou responsáveis, o que tornava a tarefa de planejar e limitar seus gastos um desafio considerável.

Outro obstáculo foi a dificuldade de identificar quais produtos eram mais necessários ou essenciais, pois a noção de necessidade versus desejo ainda não estava totalmente clara para todos. Além disso, a habilidade de fazer cálculos simples para somar os preços e verificar se tinham dinheiro suficiente foi uma habilidade nova que alguns precisaram trabalhar durante a atividade.

Atena teve algumas dificuldades em entender como fazer escolhas limitadas e acabou pegando mais itens do que poderia pagar. Durante o exercício, ela ficou um pouco confusa ao tentar somar o valor dos produtos, mas com a ajuda dos professores, foi capaz de perceber que não poderia comprar todos os itens que pegou e precisaria escolher apenas os mais necessários. Essa experiência foi importante para ela, pois ajudou a desenvolver a compreensão de que nem tudo o que está disponível deve ser comprado, e que as decisões financeiras exigem reflexão e planejamento.

Apolo teve um comportamento impulsivo ao escolher os produtos, pegando itens sem prestar muita atenção no preço. No entanto, ele mostrou grande interesse em entender o conceito de preço e aprendeu rapidamente a fazer escolhas mais equilibradas quando recebeu explicações claras sobre a importância de planejar o que comprar dentro de um orçamento limitado. Apesar de precisar de algum apoio para entender o valor de cada produto, Apolo demonstrou progressos importantes na compreensão do exercício e ficou mais atento ao valor do dinheiro.

Essa atividade foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades de autonomia e compreensão financeira. Para os alunos que nunca haviam feito compras

sozinhos, a experiência foi reveladora. Eles puderam praticar a tomada de decisões financeiras, aprender sobre a importância de planejar compras e fazer escolhas mais equilibradas.

Para Atena, por exemplo, a atividade teve um impacto imediato. A mãe dela compartilhou um relato na reunião de pais, onde contou que após a aula, a filha quis ir sozinha à loja de R\$ 1,00 fazer compras. Embora ela tenha gastado mais do que o valor que havia levado, a experiência foi muito positiva. O mais importante foi que Atena teve coragem de ir sozinha à loja, fazer suas escolhas e pagar pelos itens. A atitude de independência foi um marco importante no processo de desenvolvimento da autonomia da aluna, algo que a escola considera um grande avanço.

Além disso, a atividade permitiu que os alunos começassem a entender o valor do dinheiro, o conceito de planejamento financeiro e a importância de fazer escolhas conscientes. Embora a compreensão total do valor do dinheiro e da relação entre preço e orçamento leve mais tempo para se consolidar, essa aula foi uma excelente introdução a esses conceitos, e é um passo importante para que os alunos possam se tornar mais independentes em suas decisões financeiras no futuro.

A aula de educação financeira contribuiu significativamente para o desenvolvimento dos alunos, ajudando-os a adquirir habilidades práticas de planejamento e escolha conscientes em relação ao consumo. Os maiores obstáculos enfrentados foram as dificuldades para entender o valor do dinheiro e a necessidade de planejar compras de forma mais consciente, o que gerou desafios na hora de escolher os produtos e somar os valores.

No entanto, a atividade foi um sucesso, pois não só proporcionou uma aprendizagem prática sobre o uso do dinheiro, mas também incentivou a autonomia e confiança dos alunos. O relato de Atena, ao ir sozinha à loja, demonstrou como a atividade pode ter um impacto positivo no desenvolvimento da independência e na construção da confiança para tomar decisões financeiras. Essa experiência é apenas o começo de um processo que ajudará esses jovens a se tornarem mais conscientes e responsáveis em relação ao seu consumo e à administração de suas finanças pessoais.

Figura 7 - Simulação de compras em supermercado



Fonte: Acervo do autor.

O Projeto Leitura e Letramento foi uma iniciativa realizada em parceria com a Biblioteca, com o objetivo de proporcionar aos alunos do Pet Trampolim, tanto alfabetizados quanto não alfabetizados, a descoberta da leitura e o acesso a uma variedade de recursos pedagógicos disponíveis no acervo da Biblioteca. A proposta era não apenas fomentar o hábito da leitura, mas também ampliar a compreensão do mundo ao seu redor, promovendo uma leitura mais rica e diversificada por meio das imagens e outros materiais acessíveis.

Os alunos participaram de atividades que incluíam a leitura de livros, revistas, jornais, jogos e outros recursos de fácil compreensão, além de explorarem o conteúdo visual e multimodal que complementa o processo de alfabetização e letramento. O projeto também incentivou os jovens a refletirem sobre o poder das imagens e de outros tipos de recursos para a compreensão do mundo, trabalhando com eles o conceito de "leitura do mundo", que vai além do texto escrito.

Outro momento importante foi a participação dos alunos na Semana Senac de Leitura, onde eles assistiram palestras e participaram de oficinas interativas. Essas experiências foram uma excelente oportunidade para ampliar seus horizontes literários e de aprendizado, além de explorar diferentes formas de se envolver com a leitura, como rodas de leitura, discussões de livros e atividades de interpretação.

Esse projeto foi extremamente importante para o desenvolvimento dos alunos, especialmente para aqueles que enfrentam desafios relacionados à leitura e escrita. A atividade de explorar diferentes tipos de materiais e de se envolver com as imagens e textos simples foi fundamental para incentivar o interesse pela leitura e aumentar a familiaridade com os livros, jornais e revistas. Para os alunos não alfabetizados, o trabalho com imagens e recursos acessíveis, como livros ilustrados e jogos pedagógicos, permitiu a ampliação do vocabulário e o fortalecimento da compreensão de conceitos importantes.

Deméter, por exemplo, teve grande progresso ao explorar livros ilustrados e revistas. Ela demonstrou interesse crescente por histórias e imagens e começou a associar as imagens com palavras, o que ajudou a expandir seu vocabulário e sua capacidade de compreender e contar histórias, mesmo antes de ser plenamente alfabetizada.

Asclépio, também foi outro aluno que se beneficiou muito desse trabalho. Ele começou a entender melhor o conceito de leitura ao observar as imagens e ouvir histórias contadas pelos professores. Além disso, ele adorou participar das oficinas e palestras, o que o incentivou a interagir mais com os colegas e a fazer perguntas sobre o que estava aprendendo. Esse tipo de engajamento foi muito positivo, pois aumentou sua confiança ao falar e expressar seus pensamentos.

O uso de jogos pedagógicos e recursos multimodais também teve um impacto importante no desenvolvimento das habilidades de raciocínio lógico, memória e concentração dos alunos. Jogos de palavras, quebra-cabeças e outras atividades interativas ajudaram a reforçar a aprendizagem de maneira divertida e engajante, permitindo que os alunos aprendessem de forma mais ativa.

Embora o projeto tenha sido bem-sucedido, também houve desafios. Alguns alunos apresentaram dificuldades para manter o foco durante as atividades mais longas ou quando o conteúdo envolvia mais texto escrito. Para esses alunos, a utilização de recursos visuais e a leitura em grupo foram fundamentais para garantir o envolvimento deles.

Além disso, alguns alunos, especialmente os que ainda estavam em fases iniciais de alfabetização, tinham dificuldades em associar as palavras escritas com os sons ou as imagens. Para esses casos, foi necessário um acompanhamento mais próximo e atividades de reforço, como a leitura compartilhada e a utilização de recursos tecnológicos (como audiobooks e livros digitais interativos) para ajudar a

facilitar a compreensão.

O Projeto Leitura e Letramento foi uma excelente oportunidade para os alunos do Pet Trampolim desenvolverem habilidades importantes de leitura e compreensão do mundo. Além de incentivar o interesse pela leitura, o projeto proporcionou uma forma de ampliar o vocabulário e o conhecimento dos alunos, ao mesmo tempo em que trabalhou com materiais acessíveis para todos, respeitando as limitações individuais. A participação na Semana Senac de Leitura contribuiu ainda mais para o envolvimento dos alunos com o universo literário e para o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e expressão.

Esse projeto reforçou a importância de criar um ambiente estimulante, com recursos diversificados, para que cada aluno tenha a oportunidade de se desenvolver no seu próprio ritmo, explorando as diferentes formas de aprender e compreender o mundo.

Figura 8 – Projeto de leitura e participação na Semana Senac de Leitura



Fonte: Acervo do autor.

A turma atual do PET Trampolim, realizou o projeto de inclusão: "Somos todos diferentes", com o tema: "Bullying", pois foi considerado o tema de maior relevância,

já que a totalidade dos discentes descreveram situações de agressões físicas, morais, sociais e psicológicas as quais foram submetidos nas escolas e instituições sociais frequentadas, na comunidade e dentro do ambiente familiar.

O objetivo central do projeto foi utilizar a História em Quadrinhos como estratégia de construção de texto, para despertar o prazer de ler e encorajar os discentes a se tornarem os autores de suas próprias histórias e promover uma roda de conversa com o auxílio dos professores e a participação de funcionários com deficiência.

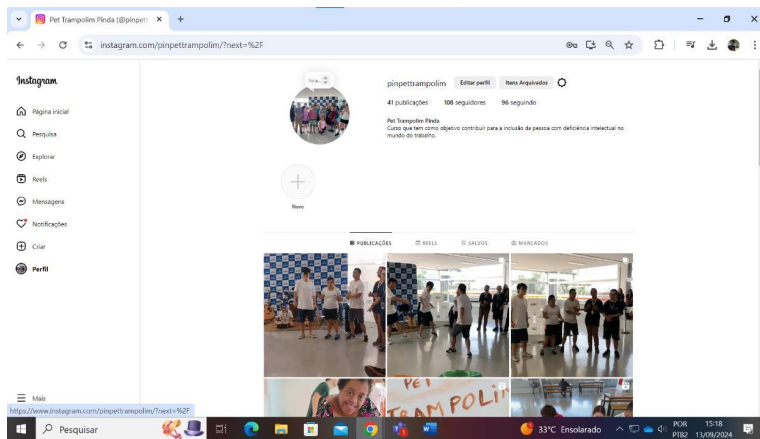
Figura 9 – “Projeto Somos todos diferentes”



Fonte: Acervo do autor.

A atual turma do curso Pet Trampolim, realizou o Projeto de informática inclusiva com a criação de uma conta no Instagram, onde fazem postagens regularmente colocando o tudo que acontece no decorrer do curso. O objetivo do projeto é demonstrar o cotidiano das pessoas com deficiência intelectual e foi desenvolvido na UC que aborda tecnologia, depois de uma percepção de quanto os alunos se identificavam com seus pares pelos movimentos que faziam na biblioteca, nos intervalos e quando chegavam ao Senac.

Figura 10 – Print da página do Instagram da turma



Fonte: Acervo do autor.

Nossa unidade conta com pessoas surdas tanto no quadro de funcionários quanto no corpo discente. Diante da necessidade de melhorar a comunicação entre os alunos, foi incluída, ao longo de todo o curso, a realização de oficinas de Libras, além de momentos de troca de saberes. Nessas atividades, participaram alunos surdos, funcionários surdos, intérpretes de Libras e estudantes de outros cursos.

A experiência foi extremamente positiva, pois, além de abordar a importância da comunicação, ela proporcionou aos alunos a oportunidade de conhecer mais sobre o universo surdo e aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa vivência foi fundamental para fortalecer os laços de amizade e cooperação entre todos. Para a funcionária surda, em particular, foi um momento de grande importância. Ela passou grande parte de sua vida utilizando a oralização como meio de comunicação, mas, após a oficina, a Libras passou a ser uma das línguas oficiais da turma, o que fez com que ela se sentisse ainda mais pertencente ao ambiente escolar. A facilidade na comunicação entre todos, surdos e ouvintes, foi um grande ganho para a convivência na unidade.

O sucesso dessa experiência levou à decisão de incorporar a Oficina de Libras no currículo de todos os anos seguintes, garantindo que cada nova turma tenha a oportunidade de vivenciar essa importante aprendizagem, contribuindo para a criação de um ambiente mais inclusivo, acessível e respeitoso para todos.



Figura 11 – Oficina de comunicação em Libras



Fonte: Acervo do autor.

Figura 12 – Oficina de comunicação em Libras



Fonte: Acervo do autor.

#### 4.7 ATIVIDADES FORA DA SALA DE AULA

As atividades realizadas fora da sala de aula, como as visitas técnicas, desempenham um papel fundamental no aprendizado dos alunos do PET Trampolim. Elas são planejadas para complementar e expandir o que é ensinado em sala, oferecendo uma conexão prática entre a teoria e o mundo real.

Essas atividades ocorrem de forma pontual e estruturada dentro do programa, com o objetivo de explorar temas específicos abordados durante as unidades curriculares. Os alunos são previamente preparados para essas visitas através de uma abordagem colaborativa, que inclui a elaboração de roteiros de entrevistas e observações. Isso ajuda a garantir que os alunos tenham objetivos claros durante a atividade, maximizando o aprendizado e o engajamento.

Ao retornarem da visita, há uma etapa de compartilhamento de todas as informações coletadas, permitindo uma reflexão comparativa entre as experiências vivenciadas e os temas discutidos em sala de aula. Essa comparação é essencial para consolidar o conhecimento e facilitar a compreensão mais profunda dos assuntos.

Além disso, essas visitas técnicas proporcionam interação com pessoas, ambientes e contextos diversos, ampliando o repertório cultural e social dos alunos. Essa interação é crucial para integrar os elementos práticos com os conceitos teóricos, permitindo a construção de novos saberes de forma mais significativa e aplicável à realidade.

Portanto, as visitas técnicas não apenas enriquecem o processo educativo, mas também ajudam os alunos a desenvolver habilidades práticas, reflexivas e de comunicação, que são essenciais para sua formação acadêmica e profissional.

Figura 13 - Visita técnica ao Museu Histórico e Pedagógico de Pindamonhangaba



Fonte: Acervo do autor.

Figura 14 - Visita técnica ao Museu Histórico e Pedagógico de Pindamonhangaba



Fonte: Acervo do autor.

Figura 15 - Visita técnica ao Museu Histórico e Pedagógico de Pindamonhangaba



Fonte: Acervo do autor.

O objetivo destas atividades, é o de promover o desenvolvimento do aluno, articulando e mobilizando seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma potencialmente criativa e que estimule o aprimoramento contínuo. É fazer, com que através das experiências adquiridas com estas atividades, o aluno formado pelo curso Pet Trampolim, se torne um jovem apto a atuar no mundo do trabalho, realizando escolhas profissionais de forma autônoma e crítica, a partir da articulação entre desejos e necessidades, da compreensão sobre a natureza coletiva do trabalho, da análise sobre as oportunidades existentes para as pessoas com deficiência intelectual e do reconhecimento sobre a relevância que o trabalho tem para a construção de sua identidade e transformação da sociedade.

Que saiba interagir com profissionais de diversas áreas e contextos, partindo da compreensão do funcionamento das organizações, da diversidade das interações sociais, dos campos de trabalho em que pode atuar e das oportunidades que pode acessar nos contextos em que está inserido e fora deles também.

#### 4.8 ENCONTRO E CONVERSA COM AS FAMÍLIAS

Os encontros com familiares são uma etapa importante do programa e cumprem um papel de compartilhamento de saberes. Trata-se de uma estratégia que visa envolver os familiares com os temas e atividades que estão sendo realizadas com os alunos e ao mesmo tempo refletir sobre questões relevantes para o processo de inserção no mundo do trabalho.

Em geral, o programa inclui a realização de quatro encontros que abordam temas essenciais para o processo de inclusão e desenvolvimento dos alunos. No primeiro encontro, há uma apresentação geral do programa, explicando seus objetivos e metodologia. Em seguida, discutimos o papel fundamental da família no processo de inclusão de pessoas com deficiência, reforçando a importância do apoio e da participação ativa. Outro tema central é a autonomia, destacando a capacidade dos alunos para gerir suas próprias vidas e construir independência. Também é feita uma avaliação do desenvolvimento dos alunos durante as Unidades Curriculares (UCs), permitindo acompanhar o progresso e identificar oportunidades de melhoria. Por fim, o programa reserva um momento dedicado ao desabafo dos pais, onde eles podem compartilhar seus anseios e esclarecer dúvidas, fortalecendo o diálogo e o engajamento no processo educativo.

Essas reuniões também são os momentos onde é possível ter uma percepção geral dos pais em relação ao curso e aos professores e sobre como se dará a trajetória dos seus filhos durante os meses que farão parte do programa. Aproveitei uma dessas reuniões, para entrevistar os pais e assim, poder entender melhor como eles estavam se sentindo sobre tudo o que estava acontecendo.

“Nunca tive problema. É claro que, no começo, a gente ficou um pouco receoso, com medo dos professores não serem da educação especial. Os professores são muito tranquilos. Em outras escolas os professores se assustaram um pouquinho. Teve uma que ficou com uma cara de raiva de “estou dando aula pra um autista”, mas não era uma aversão ao Hermes ou a gente, mas era dela mesmo se cobrando. Mas aqui eu não senti isso, após a nossa primeira conversa eu percebi que estavam preparados e no decorrer do curso, vendo meu filho se desenvolver, fui ficando cada vez mais confiante com o trabalho de vocês. A nossa preocupação maior era, até então, o Hermes ficar em contato social real. A escola é o que tem mais próximo da realidade que uma criança/jovem pode ter, escola regular. As experiências anteriores não foram muito boas. Agora nosso menino se interessa por aprender a ler e escrever, e também a aprender coisas novas para poder começar a trabalhar.”(Mãe do aluno Hermes)

"Há, sim, o afetivo. Boa vontade a gente sabe que não falta de todos, mas lidar com o autismo ninguém muito sabe não. É que a gente cobra da equipe, não é da equipe, falta um plano do governo, Secretaria da Educação, pra de fato inserir [...] Falta um plano efetivo de inclusão para o autismo. É muito diferente o autista, quando se estuda educação especial, congressista tudo aluno com Down, deficiência intelectual, mas o autismo é um caso à parte. O autismo requer um cuidado que é muito específico e não é preparado. Essa parte social de integrar a equipe é muito boa, que é o que a gente queria, mas o educacional, que é aprender a ler e escrever, não sabe, não está preparado. Boa vontade tem em todo mundo, a gente percebe afetivo então: o Pedro é carinhoso, e o pessoal é carinhoso com ele (Mãe da aluna Demeter).

"Eu queria muito poder conversar mais com os professores do Pedro, mas a rotina é tão corrida que fica difícil. Trabalho o dia todo e, quando chego em casa, preciso cuidar das tarefas, organizar a casa e dar atenção para ele. Às vezes, as reuniões acontecem em horários que não consigo ir, e isso me deixa com um peso na consciência. Sei que os professores têm coisas importantes para falar sobre o desenvolvimento dele, mas o tempo nunca parece suficiente. Fico preocupada em não conseguir acompanhar de perto tudo o que ele precisa." (Mãe da aluna Afrodite).

Converso com o Thiago, que toda semana fica com ela, mas a diretora da escola eu nem conheço. Há alguns anos atrás, a Atena ia para a APAE, e era muito cansativo ficar o dia inteiro [...]. Aí ela não gostava de ir [...], aí fui na escola para conversar com a diretora. Ela autorizou a saída dela, mas eu não a vi. No Senac, como são duas vezes na semana, ela não se cansa e gosta muito de ir. E está sempre falando que está estudando para poder trabalhar e comprar uma casa (Pai da Atena).

A coleta de dados para a análise apresentada foi realizada por meio de conversas informais e bate-papos com os pais durante as reuniões realizadas ao final de cada unidade curricular. Esses momentos de interação foram essenciais para compreender as percepções dos pais sobre a educação de seus filhos e a relação com a escola, permitindo um entendimento mais próximo e autêntico de suas opiniões e expectativas.

Ao analisar as respostas, destaca-se a mãe de Deméter, que enfatiza a importância da parceria entre pais e professores. Ela demonstra um forte compromisso com a educação de seu filho, questionando os educadores sobre suas práticas pedagógicas e buscando constantemente maneiras de melhorar a qualidade de vida de Deméter. Sua postura reflete um acompanhamento ativo e um desejo contínuo de colaborar para garantir o melhor para seu filho.

De maneira semelhante, às respostas da mãe de Afrodite e do pai de Atena ressaltam a necessidade de uma comunicação mais eficaz entre pais e professores. Ambos defendem que, independentemente de ser por meio de comunicação escrita ou oral, o diálogo constante é fundamental para alinhar as expectativas em relação ao

desempenho dos alunos. A negociação entre os resultados esperados e os alcançados é vista como uma ferramenta importante para fortalecer a relação escola-família, garantindo que ambos os lados trabalhem juntos em prol do desenvolvimento dos filhos.

Esses pontos de vista são corroborados por Bhering e Siraj-Blatchford (1999), que afirmam que a comunicação entre pais e escola deve ser contínua e eficaz, permitindo a troca constante de informações e o alinhamento de expectativas. Além disso, estudos de Benitez & Domeniconi (2014) e Vilaronga & Mendes (2014) sugerem que um trabalho colaborativo entre pais, professores regulares e professores especializados pode ser uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade da educação e fortalecer ainda mais a parceria entre família e escola.

Portanto, os dados coletados destacam a importância de uma comunicação constante e de uma colaboração mais estreita entre escola e família. Essas práticas não apenas favorecem o acompanhamento do desempenho dos alunos, mas também contribuem para o desenvolvimento de um ambiente educacional mais integrado, inclusivo e focado no bem-estar de cada estudante.

“Meu maior medo, quando conversamos sobre meu filho ser inserido no mercado de trabalho, é sobre ele ser taxado de algo por conta da deficiência. Ser taxado como agressivo, difícil, como alguém que não vai aprender nada (Mãe do aluno Hermes)”.

A falta de conhecimento e vontade das empresas é o que mais dificulta a contratação de pessoas com deficiência intelectual. Isso porque existe uma associação frequente entre esta deficiência e a doença mental, por mais que sejam condições distintas. Por conta dessa confusão, muitas pessoas pensam que a convivência com estas pessoas seja perigosa, por causa de manifestações violentas que eventualmente podem acontecer. É muito comum também que eles sejam vistos como pessoas que não tem capacidade de aprender nada.

Os relatos de pais a respeito das aulas de seus filhos no SENAC revelam uma combinação de expectativas, desafios e interações positivas com a instituição, ao mesmo tempo que destacam áreas onde melhorias são desejadas, especialmente em relação à inclusão educacional de pessoas com deficiência, como o autismo. Esses relatos refletem como o trabalho do SENAC está alinhado com suas diretrizes de inclusão e, ao mesmo tempo, indicam pontos onde as políticas de inclusão podem ser fortalecidas.

A inclusão educacional e social de pessoas com deficiência é um tema central

na sociedade contemporânea, especialmente no que diz respeito à preparação para o mercado de trabalho. O programa PET Trampolim, voltado para a educação e o trabalho de jovens com deficiência intelectual, exemplifica como práticas pedagógicas inclusivas podem transformar vidas, desenvolvendo tanto competências técnicas quanto a autoestima dos alunos. Relatos de pais e alunos demonstram que, embora existam desafios, o impacto do programa é significativo, fortalecendo habilidades práticas e pessoais e contribuindo para a autonomia dos participantes.

Um aspecto frequentemente destacado é a transição emocional enfrentada pelas famílias no início do programa. Muitos pais, como a mãe de Hefesto, inicialmente temiam que seus filhos não conseguissem acompanhar as atividades. No entanto, a confiança na equipe pedagógica e o acolhimento oferecido pelo SENAC geraram um sentimento de alívio, especialmente ao observarem o desenvolvimento de seus filhos. Essa abordagem acolhedora é essencial para superar frustrações anteriores enfrentadas em outros ambientes educacionais e para criar um espaço de pertencimento, onde os alunos podem se desenvolver de forma mais plena. Por outro lado, relatos como o da mãe de Asclépio destacam a necessidade de um preparo mais especializado para lidar com condições específicas, como o autismo, o que aponta para lacunas que ainda precisam ser preenchidas. Isso evidencia que, embora o SENAC tenha demonstrado sensibilidade e boa vontade, há uma necessidade crescente de capacitação mais aprofundada para enfrentar as diversas realidades dos alunos.

A comunicação entre pais e equipe pedagógica é outro ponto de destaque. Apesar do esforço em criar um ambiente acolhedor, alguns pais percebem limitações na frequência e na profundidade do diálogo com os educadores. A falta de uma comunicação contínua e estruturada pode dificultar o acompanhamento das necessidades de cada aluno, bem como a troca constante de informações entre a escola e a família. Uma comunicação mais estruturada poderia fortalecer a parceria entre escola e família, garantindo um acompanhamento mais eficaz e colaborativo, além de oferecer maior transparência no processo educacional. A criação de espaços regulares de diálogo poderia melhorar o entendimento mútuo e facilitar a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades de cada estudante.

Outro aspecto central nos relatos de pais destes jovens é a preocupação com a inserção no mercado de trabalho de seus filhos. Muitos pais expressam um receio profundo de que seus filhos, apesar de terem adquirido habilidades acadêmicas e



profissionais, enfrentem barreiras no mercado de trabalho devido a preconceitos relacionados às suas deficiências. Como relatado por uma mãe de um aluno, seu filho deseja trabalhar e ser independente, mas, ao tentar se inserir no mercado de trabalho, ele se depara com ambientes que não estão preparados para recebê-lo. A falta de paciência dos empregadores e os comentários desrespeitosos de colegas de trabalho desmotivam o jovem, gerando frustração e medo entre os pais de que seus filhos não sejam bem aceitos ou tratados adequadamente no ambiente profissional. Esse relato destaca que, apesar dos avanços na inclusão social e na formação profissional dentro da instituição, os desafios relacionados ao preconceito e à falta de compreensão no mercado de trabalho continuam a ser obstáculos significativos para a inclusão plena.

Essa preocupação com a inserção no mercado de trabalho é indicativa de que, além da formação acadêmica e profissional oferecida pelo SENAC, seria essencial também atuar na sensibilização das empresas e organizações para a importância da contratação de pessoas com deficiência. O SENAC, por meio de programas de conscientização e parcerias com o setor privado, poderia desempenhar um papel mais ativo na promoção de um ambiente de trabalho mais inclusivo, contribuindo para que os alunos formados na instituição não apenas adquiram as habilidades necessárias, mas também encontrem um mercado de trabalho que os receba de forma acolhedora e respeitosa.

A missão do SENAC, que visa promover a inclusão social e a formação profissional, está em grande parte alinhada com as expectativas das famílias. Os pais valorizam o acolhimento, o suporte afetivo e a inclusão social, que são partes fundamentais da proposta do SENAC. No entanto, os relatos evidenciam que, apesar do acolhimento e das boas práticas, ainda existem áreas em que a instituição pode melhorar. Em particular, os desafios relacionados à formação mais especializada para pessoas com deficiência, especialmente para condições como o autismo, e a necessidade de uma comunicação mais estruturada entre escola e família, são pontos que demandam atenção. A inclusão plena no SENAC só será alcançada com a integração de estratégias específicas para lidar com diferentes tipos de deficiência, acompanhadas de um acolhimento contínuo e especializado.

Além disso, a proposta do SENAC de formar cidadãos e profissionais para o mercado de trabalho vai ao encontro do desejo dos pais de verem seus filhos se desenvolvendo e encontrando oportunidades de emprego. Contudo, a plena inclusão também envolve o trabalho conjunto com o mercado de trabalho para garantir que as

oportunidades oferecidas a esses jovens sejam realmente acessíveis e inclusivas. Isso requer não apenas o desenvolvimento de competências dentro da instituição, mas também o esforço em sensibilizar o mercado de trabalho para receber esses profissionais com respeito e reconhecimento.

Uma entrevista com uma pessoa com deficiência intelectual pode ser uma oportunidade valiosa para promover a inclusão, aumentar a conscientização e compreender as diversas formas de comunicação. Para garantir que essa experiência seja positiva e respeitosa, é fundamental adotar abordagens que priorizem o conforto e o respeito pela individualidade do entrevistado. O entrevistador deve utilizar uma linguagem simples e direta, com perguntas claras e objetivas, evitando termos complexos ou frases longas. Além disso, é importante garantir tempo suficiente para que a pessoa possa processar e responder às perguntas, demonstrando paciência e evitando interrupções. A escuta ativa, com atenção e empatia, é essencial. Caso a resposta não seja totalmente clara, o entrevistador deve validar o que foi dito e, se necessário, reformular a pergunta de forma respeitosa e compreensível.

O uso de recursos visuais ou gestuais pode ser muito útil para facilitar a compreensão, como imagens, objetos ou gestos expressivos. O ambiente da entrevista também deve ser acolhedor, tranquilo e sem distrações visuais ou auditivas, o que contribui para que a pessoa se sinta mais à vontade para se expressar. Do ponto de vista do entrevistado, é interessante realizar uma preparação antecipada, para que ele se familiarize com os temas que serão abordados e se sinta mais seguro para responder. Também é importante incentivar respostas simples, valorizando a sinceridade e a espontaneidade, sem exigir formalidades excessivas. Quando a pessoa utiliza meios alternativos de comunicação, como dispositivos ou estratégias de comunicação aumentativa, é essencial garantir que esses recursos estejam disponíveis e que o entrevistador tenha a preparação necessária para utilizá-los de forma adequada.

Com base nessas considerações, foi realizada uma entrevista com os alunos do curso PET Trampolim, um programa de Educação para o Trabalho voltado para jovens com deficiência intelectual. O objetivo da entrevista foi investigar as percepções dos alunos sobre o curso, o que eles estão aprendendo, o que mais gostam nas atividades e, principalmente, entender suas expectativas em relação ao futuro profissional após a conclusão do curso. A abordagem da entrevista foi conduzida de maneira acolhedora e respeitosa, utilizando uma linguagem simples e direta, com

perguntas claras e objetivas. Durante o processo, foi possível observar o entusiasmo dos alunos ao compartilharem suas experiências. Eles se mostraram motivados e empenhados em aprender, especialmente ao falar sobre as habilidades práticas que estão desenvolvendo, como organização, comunicação e trabalho em equipe.

Afrodite, por exemplo, destacou o quanto gosta das aulas práticas, especialmente as de dança, dizendo: “Eu gosto muito das aulas práticas. Gosto de aprender como fazer as coisas direitinho. E eu me divirto bastante com as aulas de zumba. Adoro dançar e acho que ajuda muito a relaxar.” (Afrodite, 2024). Hera, por sua vez, compartilhou seu entusiasmo em aprender mais sobre como utilizar a internet, mencionando: “Eu gosto de aprender sobre como usar a internet. Eu sempre fui muito curiosa sobre redes sociais e quero aprender mais para fazer meu trabalho ser legal na pizzeria e também nas redes sociais.” (Hera, 2024). Apolo, por sua vez, compartilhou seu entusiasmo por aprender coisas novas, como novos passos de dança, acrescentando que “Eu adoraria aprender mais sobre dança. Eu gosto muito de aprender novos passos, e sempre que aprendo algo novo, fico empolgado para mostrar para os outros. Também queria aprender mais sobre futebol, porque adoro jogar.” (Apolo, 2024).

As respostas dos alunos também revelaram uma forte esperança em relação ao futuro profissional. Muitos expressaram o desejo de ter um trabalho significativo e sentir-se valorizados no ambiente de trabalho. Atena, por exemplo, falou sobre sua motivação ao aprender novas habilidades, afirmando: “Eu fico bem feliz! Sinto que estou aprendendo bastante e que isso vai me ajudar a alcançar meus sonhos. Quando aprendo algo novo, fico mais motivada e tenho certeza que vou conseguir conquistar o que eu quero.” (Atena, 2024). Dionísio também expressou sua felicidade com o aprendizado: “Eu fico animado! Adoro aprender coisas novas, especialmente quando é sobre música ou dança. Quando consigo fazer algo que eu não sabia, fico muito feliz.” (Dionísio, 2024).

Quando questionados sobre o que gostariam de aprender mais, os alunos também se mostraram curiosos e interessados em novas possibilidades. Zeus, por exemplo, expressou seu desejo de aprender a fazer mais piadas e criar vídeos, dizendo: “Eu quero aprender a fazer mais piadas e deixar todo mundo rindo o tempo todo. Também quero fazer vídeos para o Instagram.” (Zeus, 2024). Hermes também mencionou seu desejo de aprender sobre comércio: “Eu quero aprender a vender coisas. Eu gosto de vender coisas e explicar como elas funcionam.” (Hermes, 2024).

Além disso, a entrevista permitiu perceber que, embora os alunos enfrentem desafios, como o medo de não se sentirem preparados o suficiente ou a insegurança sobre como será a adaptação ao mundo do trabalho, eles se mostraram confiantes no aprendizado adquirido e nas habilidades que estão desenvolvendo. A expectativa é que, ao término do curso, possam se integrar no mercado de trabalho de maneira autônoma e bem-sucedida, sentindo-se parte ativa da sociedade.

O processo de entrevista também revelou que o ambiente do curso, as metodologias aplicadas e os recursos visuais e gestuais utilizados são fundamentais para facilitar o entendimento e o engajamento dos alunos. A preparação antecipada, a utilização de recursos didáticos adequados e a criação de um ambiente acolhedor foram pontos fundamentais para o sucesso da entrevista e para a integração de todos os participantes.

Em geral, o programa inclui a realização de quatro encontros que abordam temas essenciais para o processo de inclusão e desenvolvimento dos alunos. No primeiro encontro, há uma apresentação geral do programa, explicando seus objetivos e metodologia. Em seguida, discutimos o papel fundamental da família no processo de inclusão de pessoas com deficiência, reforçando a importância do apoio e da participação ativa. Outro tema central é a autonomia, destacando a capacidade dos alunos para gerir suas próprias vidas e construir independência. Também é feita uma avaliação do desenvolvimento dos alunos durante as Unidades Curriculares (UCs), permitindo acompanhar o progresso e identificar oportunidades de melhoria. Por fim, o programa reserva um momento dedicado ao desabafo dos pais, onde eles podem compartilhar seus anseios e esclarecer dúvidas, fortalecendo o diálogo e o engajamento no processo educativo.

A análise do programa PET Trampolim evidencia o impacto transformador de uma abordagem educacional inclusiva, que prioriza o acolhimento, o diálogo constante e o desenvolvimento de competências práticas e emocionais. Os relatos de pais e alunos reforçam o valor da comunicação aberta entre família e escola, permitindo alinhar expectativas, identificar desafios e celebrar conquistas. Embora o SENAC demonstre sensibilidade e empenho, os depoimentos apontam áreas a serem aprimoradas, como a capacitação mais especializada dos educadores e a promoção de estratégias eficazes de inclusão no mercado de trabalho.

Os encontros com familiares mostram-se essenciais para fortalecer a parceria entre a escola e as famílias, criando um espaço para troca de experiências, apoio

mútuo e reflexão sobre o papel da educação na construção de autonomia e inclusão social. O relato dos pais destaca que, apesar das dificuldades enfrentadas, o programa tem proporcionado avanços significativos no desenvolvimento dos alunos, seja no âmbito acadêmico, seja na esfera social e profissional.

Por outro lado, os desafios expressos, como a falta de preparo para lidar com condições específicas como o autismo e as barreiras enfrentadas no mercado de trabalho, apontam para a necessidade de políticas mais robustas e iniciativas que promovam a conscientização e a inclusão efetiva. A formação de redes colaborativas entre instituições educacionais, famílias e empresas é fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham oportunidades de alcançar seus potenciais.

Em resumo, o programa PET Trampolim não apenas promove a inclusão educacional, mas também abre caminhos para a inclusão social e profissional, impactando positivamente a vida dos alunos e suas famílias. Ao continuar fortalecendo a comunicação, investindo em formação especializada e estabelecendo parcerias com o mercado de trabalho, o SENAC poderá consolidar sua missão de transformar vidas, criando um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação aqui apresentada analisou os desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão educacional de alunos com deficiência no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com foco na unidade de Pindamonhangaba/SP. A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: Quais são as contribuições e os desafios do Programa de Educação para o Trabalho - PET Trampolim para a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho? Essa indagação norteou o estudo, que procurou compreender as dinâmicas presentes no processo de ensino inclusivo dentro do contexto da educação profissional, bem como os principais obstáculos que afetam os professores nessa jornada.

O objetivo principal foi fomentar a discussão sobre como o atendimento aos alunos com deficiência pode ser melhorado para promover seu engajamento pleno em um processo de ensino e aprendizagem que favoreça seu desenvolvimento profissional. Dentro desse escopo, identificou-se a importância de se buscar estratégias que facilitem o trabalho dos docentes, assegurando que estes estejam devidamente preparados e capacitados para lidar com as demandas específicas de uma educação inclusiva. Além disso, destacou-se a relevância de programas educacionais que valorizem a integração e a inclusão no mercado de trabalho.

Em uma das seções centrais, a pesquisa se debruçou sobre as legislações que amparam a inclusão educacional no Brasil, explorando o arcabouço legal que norteia a prática docente inclusiva. Discutiu-se, também, como essas diretrizes influenciam as políticas institucionais adotadas pelo SENAC, particularmente no que tange à formação de seus professores para lidar com alunos com deficiência. Nesse contexto, foi possível evidenciar que, embora existam marcos legais claros, a implementação dessas políticas no cotidiano escolar enfrenta muitos desafios práticos.

No que diz respeito à formação docente na perspectiva da inclusão, foi realizada uma análise crítica sobre como a preparação dos professores impacta diretamente a qualidade do ensino e o sucesso do processo de inclusão. A formação oferecida aos docentes, muitas vezes, não é suficiente para atender às necessidades dos alunos com deficiência, gerando lacunas que afetam o aprendizado e a inserção desses alunos no mercado de trabalho. É crucial, portanto, que os docentes recebam formação contínua, com foco em metodologias inclusivas e práticas pedagógicas que

favoreçam a diversidade em sala de aula.

Outra questão abordada foi a relação entre a pessoa com deficiência e o mercado de trabalho, discutindo como o SENAC, por meio de suas iniciativas educacionais, busca preparar esses alunos para a vida profissional. A inclusão educacional é um passo fundamental para garantir que as pessoas com deficiência possam, de fato, acessar e se manter no mercado de trabalho, e programas como o "Educação para o Trabalho – Trampolim" desempenham um papel crucial nesse processo. A estrutura curricular do programa foi avaliada, bem como suas metodologias de ensino e práticas pedagógicas.

O SENAC de Pindamonhangaba, especificamente, desenvolveu diretrizes claras para o atendimento a alunos com deficiência, sempre com foco em seu desenvolvimento integral. Um dos pontos mais relevantes da pesquisa foi a análise do programa "Trampolim", criado para facilitar a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, oferecendo uma estrutura curricular diferenciada, que contempla tanto atividades dentro de sala de aula quanto experiências fora dela. A proposta metodológica do curso foi avaliada com base em relatos dos docentes e alunos envolvidos, mostrando-se eficaz na preparação dos alunos para os desafios profissionais futuros.

Além disso, a pesquisa explorou a importância da relação entre a equipe pedagógica, os alunos e suas famílias. A interação constante entre esses atores é fundamental para o sucesso do processo de inclusão. Reuniões com as famílias, encontros e conversas frequentes ajudam a fortalecer os laços e alinhar as expectativas, garantindo que o processo de inclusão seja conduzido de maneira harmoniosa e que atenda às necessidades de cada aluno de forma individualizada. A acolhida de famílias também foi apontada como um fator essencial no sucesso do programa.

Os relatos refletem um cenário positivo de inclusão e desenvolvimento social, mas também apontam para áreas de melhoria no que diz respeito ao preparo educacional especializado e à comunicação entre a equipe pedagógica e as famílias. O SENAC já cumpre muitos de seus objetivos de inclusão, mas para responder totalmente às expectativas dessas famílias, seria necessário aprimorar o treinamento especializado e criar mais canais de diálogo contínuo entre pais e professores.

Com base nas análises realizadas, foi possível responder à questão de pesquisa: os docentes do SENAC Pindamonhangaba enfrentam uma série de

desafios ao promover a inclusão de alunos com deficiência, especialmente em relação à sua formação específica para lidar com as necessidades pedagógicas desses alunos. No entanto, com a implementação de programas como o "Trampolim", que priorizam a inclusão educacional e a preparação para o mercado de trabalho, os resultados têm sido positivos, desde que o suporte pedagógico seja constante e as práticas de formação docente sejam continuamente aprimoradas.

Em conclusão, o objetivo principal desta dissertação foi alcançado, pois foi possível suscitar a discussão sobre os desafios da inclusão educacional no SENAC e propor soluções que visem ao fortalecimento da prática docente nesse contexto. Futuras pesquisas poderão focar na avaliação longitudinal dos impactos do programa "Trampolim" na inserção profissional dos alunos com deficiência, bem como explorar novas formas de capacitação para os docentes, com foco em práticas pedagógicas inclusivas que possam ser replicadas em outros contextos educacionais.



## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Gina Vieira Ponte. **Barreira a inclusão de um aluno com necessidades especiais em uma unidade pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2011.
- ALVES, Ivelise Kraide. **A formação docente no contexto da educação inclusão**. Porto Alegre: 2012.
- AQUINO, Jefferson Fernandes de. **A inclusão, o AEE e o professor: diálogos sobre a formação docente e as tecnologias assistivas**. 2017.
- ARANHA, Maria Salete. **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. 2005.
- BAZON, Fernanda Vilhena Mafra et al. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.
- BENITEZ, P. & DOMENICONI, C. (2014). Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 20(3), 371-386.
- BÉRGAMO, R.B., **Educação Especial pesquisa e prática**. Editora IBIPLEX. 1ª edição 2011.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 673-688, 2020.
- BHERING, E. & SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1999). Envolvimento de pais: um modelo de troca e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, 106, 191-216.
- BORGES, M.C.; PEREIRA; H.O.S. & AQUINO, O.F.; Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista iberoamericana de educación**. 2012.
- BORGES, Aline Vieira; LONGEN, Willians Cassiano. Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e as perspectivas de acessibilidade. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 2, n. 6, p. 5520-5531, 2019.
- BRANSKI, Regina Meyer; FRANCO, Raul Arellano Caldeira; LIMA JUNIOR, Orlando Fontes. Metodologia de estudo de casos aplicada à logística. In: **XXIV ANPET Congresso de Pesquisa e Ensino em Transporte**. p. 2023-10, 2010.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Palácio do planalto. Lei de Diretrizes e Bases - LDB. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 de agosto 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 18 agosto 2022.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 499-512, 2012.

CAMPOS, M. L. I. L. **Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes**. São Carlos: UFSCar, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão e escolarização de alunos com deficiência no Brasil: avanços e desafios**. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 153, p. 28-45, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PNnPwbp7Zd6QL87z4qgTPtB/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CARVALHO, Maria Aparecida Alves Sobreira; SILVEIRA, Patrícia Margela Fernandes; MARQUES, Marclely da Luz; ARNAUD, Ana Paula de Andrade Rocha. A formação de professores para educação inclusiva. **Educere**, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22981\\_11845.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22981_11845.pdf). Acesso em: 15 de agosto 2022.

CARVALHO, Ermans Quintela; DE SOUSA CAVALCANTI, Ricardo Jorge. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: abordagem emancipatória do trabalho como princípio educativo. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. e115953219-e115953219, 2020.

COUTINHO, Kátia Soares; RODRIGUES, Graciela Fagundes; PASSERINO, Liliana Maria. O trabalho de colaboradores com deficiência nas empresas: com a voz os

gestores de recursos humanos. **Revista brasileira de educação especial**, v. 23, n. 02, p. 261-278, 2017.

CORDEIRO, Diana Rosa Cavaglieri Liuthevicene. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional**. 2013.

DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 2013.

DEWEY, John. Democracia e educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: **Nacional**, 1979. (Atualidades pedagógicas, v. 21.)

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Espírito Santo, 2011.

FEITOSA, Robson de Sousa et al. **O projeto integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado**. 2019.

FERREIRA, A.; MEDEIROS, C. **Práticas Inclusivas na Educação Profissional**. 2018.

FERREIRA, Rejanés Gomes; MEDEIROS, Isandra de França. Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica: vislumbrando desafios possíveis. **Diálogos sobre Inclusão**, v. 2, p. 113-121. 2018.

FERREIRA, Jussara; RIBEIRO, Maria do Socorro; ZANELLA, Ana Paula. **A inclusão no ensino técnico e profissionalizante: desafios e perspectivas**. Educação & Sociedade, v. 32, n. 117, p. 745-762, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Rk7QYFpD68kMXBtL4dr3Bhj/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLA, Clarissa Garcia et al. Um estudo sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro. **Interação em Psicologia**, v. 24, n. 1, 2020.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária**, p. 11-24, 2012.

GONÇALVES, D. V.; DUTRA, F. B. S. da; O olhar do Professor sobre a Inclusão na Educação Infantil da Rede Pública do Rio de Janeiro. **Revista Carioca de ciência, tecnologia e educação**, 2018.

GOOGLE EARTH. **Mapa Cidade de Pindamonhangaba-SP**. 2024. Disponível em: [https://earth.google.com/web/search/Pindamonhangaba,+SP/@-22.92985891,-45.47687663,548.97209434a,23776.22965435d,35y,360h,0t,0r/data=CigiJgokCToPad5csDNAETKPad5csDPAGTcrUV\\_tHUBAIS\\_ZMxzeKIHAOgMKATA](https://earth.google.com/web/search/Pindamonhangaba,+SP/@-22.92985891,-45.47687663,548.97209434a,23776.22965435d,35y,360h,0t,0r/data=CigiJgokCToPad5csDNAETKPad5csDPAGTcrUV_tHUBAIS_ZMxzeKIHAOgMKATA). Acesso em: 18 de julho 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Informações Pindamonhangaba – SP**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/pindamonhangaba.html>. Acesso em: 18 de julho 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 17, n. esp. p. 41-58, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15 de agosto 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira 1. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

KONKEL, Eliane Nilsen; ANDRADE, Cleudane; KOSVOSKI, Deysi Maia Clair. As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do Ensino Fundamental. **Educere**, 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 877-910, 2006.

LEMOS, Rafael Diogo Diógenes. Direito ao trabalho como elemento de inclusão social da pessoa com deficiência: análise da Lei nº 13.146/2015. **Revista de Informação Legislativa**, v. 54, n. 214, p. 153-173, 2017.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Docent Discunt**, v. 1, n. 1, p. 63-70, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico** -1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Walena de Almeida Marçal; PEREIRA, Antonia Lilia Soares. O uso da aprendizagem baseada em problemas no ensino técnico: projetos integradores como experiência interdisciplinar. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 5, n. 12, 2019.

MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos. **O professor de educação especial, sua**

**formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso.** Vitória: Universidade Estadual do Espírito Santo, 2017.

MARINHO, Carla Cristina; OMOTE, Sadao. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 629-642, 2017.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-22, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, 2015.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 15 de agosto 2022.

MELO, Dilce; OLIVEIRA, Isis F.; SILVA, Tamires de Oliveira. A neuropsicopedagógica e a psicologia no âmbito escolar como recurso facilitador da promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência. **Estudos IAT**, v. 6, n. 1, p. 19-35, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Educação inclusiva no Brasil: direito à educação e à diversidade**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In.: MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC, 2017.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemos. **Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências**. [s.d]. Disponível em: <https://bonsucessomt.com.br/sws/Pasta-PDF-livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 15 de agosto 2022.

PASSOS, Rúbia Cristina da Silva; GANDRA, Ana Gabriela Duarte. O direito à educação a partir da Lei Brasileira de inclusão 13.146/2015: um estudo de caso. **Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**, 2022.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. Trabalho e formação docente

para o atendimento educacional especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1186-1198, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Sarah Pinto. **Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades na Prática Docente**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Humaitá-AM, 2019.

RAMOS, T. **Educação Profissional e Inclusão: um desafio contemporâneo**. 2019.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas et al. **Inclusão Escolar: Um olhar para a formação docente e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. 2017.

REDIG, Annie Gomes; GLAT, Rosana. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 330-355, 2017.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 de agosto 2022.

SALGADO, A. M. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psíquicas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito**. 2012.

SANTOS, Gabriela Mendes. **Trabalho, corponormatividade e capacitismo: o sistema de cotas para pessoas com deficiência da Lei 8.213/91 à luz da teoria Crip**. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SENAC – DIRETRIZES EDUCACIONAIS. **A educação profissional no contexto da educação inclusiva: diretrizes educacionais. Vol. 01** / coordenação de Rosilene Aparecida Oliveira Costa, Sueli Cwejgorn; consultoria técnica de Marta Almeida Gil; apresentação de Ana Luiza Marino Kuller. – São Paulo: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2015.

SENAC – DIRETRIZES EDUCACIONAIS. **A educação profissional no contexto da educação inclusiva: orientações pedagógicas. Vol. 02** / coordenação de Rosilene Aparecida Oliveira Costa, Sueli Cwejgorn; consultoria técnica de Marta Almeida Gil; apresentação de Ana Luiza Marino Kuller. – São Paulo: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, 2015.

SENAC. **Modelo Pedagógico**. Brasil: Senac, 2024. Disponível em: <https://www.dn.senac.br/educacao-profissional/modelo-pedagogico/>. Acesso em: 06 set. 2024

SENAC. **Relatório Anual de Inclusão 2022**. São Paulo: Senac, 2022. Disponível em: <https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a35329.htm&testeira=1404>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar**, Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

SILVA, F. A.; PEDRO, Vanize Dalla Costa. Educação inclusiva. **A escola**, v. 3, 2017.

SILVA, Flávia Junqueira da; SILVA, Lázara Cristina da. **Práticas pedagógicas inclusivas ou excludentes?** 2018.

SILVA, L.; SILVA, R. **Formação de Professores e Inclusão: desafios e perspectivas**. Educação e Pesquisa, 2018.

SOUZA, Lucimeire Pereira de. **A educação inclusiva como desafio na prática docente**. 2020.

OLIVEIRA, Fabiola Rolim de; ARAÚJO, Michael Douglas Batista de; SILVA, José Lindemberg Bernardo da. **O Papel Do Professor Na Educação Inclusiva**. VI congresso nacional de educação - Conedu, 2012.

OMS. Classificação Internacional de Funcionalidade. Manual Prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Genebra: OMS**, 2013. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/cbcd/wp-content/uploads/2015/11/Manual-Pra%CC%81tico-da-CIF.pdf>. Acesso em: 21 de março 2023.

PINHEIRO, Daiane; DUARTE, Sabrina Maiara de Sousa. Professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos. **Revista Exitus**, v. 7, n. 1, p. 254-268, 2017.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016.

TILLMANN, Luana; ALMEIDA, Judith. A oferta da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica. **Metodologias e Aprendizado**, v. 1, p. 123-129, 2020.

TOMELIN, Karina Nones et al. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e

experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018.

TORRES, Natali Esteve et al. **Pessoas com deficiência no mercado de trabalho e a lógica utilitarista do capital**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

VICENTIN, Paolla Manguiera et al. A importância do trabalho na construção da identidade de pessoas com deficiência. **Revista Laborativa**, v. 10, n. 1, p. 118-143, 2021.

XAVIER, Gabriele et al. A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 14, n. 1, 2023.



## ANEXO

## AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, \_\_\_\_\_,  
responsável pelo aluno \_\_\_\_\_,  
autorizo o mestrando Thiago da Silva Costa, vinculado a Universidade Federal de Juiz de Fora a utilizar sua imagem e/ou voz para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada **DESAFIOS DOCENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC: O CASO DE PINDAMONHANGABA/SP** e concordo livremente em participar dela.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas ao meu filho possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do/da pesquisador/a.

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

CPF, RG ou outro documento de identificação do aluno: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CPF do responsável legal: \_\_\_\_\_-\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_-\_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do responsável legal: \_\_\_\_\_