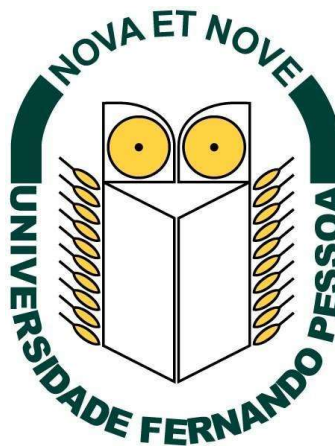


Adriana Rodrigues de Almeida

O processo de inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho em Araguaína - TO: percepção de empregadores, de docentes do ensino superior e técnicos administrativos da Universidade Federal do Norte do Tocantins

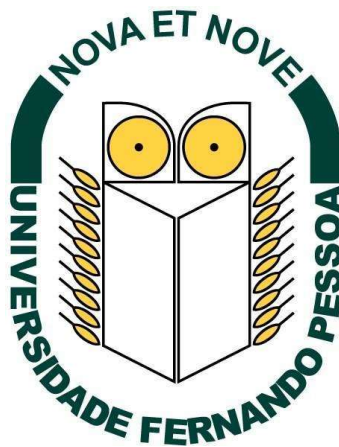


Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2022

Adriana Rodrigues de Almeida

O processo de inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho em Araguaína - TO: percepção de empregadores, de docentes do ensino superior e técnicos administrativos da Universidade Federal do Norte do Tocantins



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2022

Adriana Rodrigues de Almeida

O processo de inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho em Araguaína - TO: percepção de empregadores, de docentes do ensino superior e técnicos administrativos da Universidade Federal do Norte do Tocantins

Atesto a originalidade do meu trabalho

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, sob a orientação da **Prof.^a Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho.**

RESUMO

Atualmente um dos grandes desafios para a universidade é a inclusão dos alunos com deficiência e sua transição para o mercado de trabalho, sendo que a modalidade de estágio se constitui como meio prático para conduzir esse processo. Nesse sentido, a participação ativa dos docentes e técnicos administrativos da instituição e a sua articulação com os empregadores tendo em vista o sucesso da inclusão dos alunos é fundamental.

Sendo assim, este estudo descritivo tem como objetivo geral, conhecer as percepções e práticas dos Professores, dos Técnicos Administrativos da UFNT e dos Empregadores da cidade de Araguaína- Tocantins, no que se refere à inclusão dos alunos com deficiência no mercado de trabalho por meio de estágio não obrigatório.

Participaram um total de 17 pessoas, às quais foi aplicado um questionário para coleta de dados. Os resultados encontrados demonstram que, de maneira geral, os Professores, Técnicos e Empregadores revelam percepções favoráveis à inclusão dos alunos com deficiência no mercado de trabalho por meio de estágio não obrigatório, porém, observam-se práticas que são verdadeiras barreiras face a inclusão desses alunos.

De acordo com a percepção dos participantes, no que diz respeito às práticas que podem ser barreiras para inclusão dos alunos com deficiência no mercado de trabalho foram identificadas, entre outras, a baixa formação dos responsáveis pela contratação de estagiários com determinadas problemáticas, o pouco interesse dos profissionais de educação em acompanhar o processo de estágio não obrigatório e a ausência de uma política de interação entre a universidade e as empresas.

Por fim, constata-se que o processo de transição de alunos com deficiência para o trabalho, nesse cenário é viável, desde que os intervenientes nesse processo trabalhem juntos para alcançar o sucesso para todos e cada um dos alunos.

Palavras-chave: Estágio. Inclusão. Ensino Superior.

ABSTRACT

Currently one of the great challenges for the university is the inclusion of students with disabilities and their transition to the labor market, and the internship is a practical means to conduct this process. In this sense, the active participation of teachers and administrative technicians of the institution and their articulation with employers aiming the success of including students is fundamental.

Thus, this descriptive study has as its general objective, to know the perceptions and practices of Teachers, Administrative Technicians of UFNT and Employers of the city of Araguaína- Tocantins, with regard to the inclusion of students with disabilities in the labor market through a non-mandatory internship.

A total of 17 people participated, to whom a questionnaire for data collection was applied. The results found show that, in general, Teachers, Technicians and Employers reveal perceptions which are favorable to the inclusion of students with disabilities in the labor market through non-mandatory internship; however, there are practices that are true barriers to the inclusion of these students.

According to the perception of the participants, with regard to the practices that create barriers to the inclusion of students with disabilities in the labor market, among others, the low training of those responsible for hiring trainees with certain problems, the little interest of education professionals in following the non-mandatory internship process and the absence of a policy of interaction between the university and companies were identified.

Finally, it was observed that the process of transition of students with disabilities to work in this scenario is feasible as long as the actors in this process work together to achieve success for each and every student.

Keywords: Internship. Inclusion. Higher Education.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo à minha família, a qual tem me apoiado incondicionalmente. A Deus, pela iluminação durante todo o trajeto e, por último, mas não menos importante, dedico este trabalho a todas as pessoas com deficiência, na esperança de que este trabalho venha a contribuir para um cenário de melhoria na qualidade de vida de todos e de cada um de vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UFNT por toda a infraestrutura ofertada durante o mestrado e na fase de elaboração desta dissertação, em especial aos professores que me apoiaram durante esta trajetória, aos coordenadores de curso e técnicos que aceitaram participar desta pesquisa, e em especial à minha orientadora Prof.^a Doutora Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho, pela parceria e sábias considerações ao longo de todas as atividades. Também sou muito grata às empresas que aceitaram me receber e participar da pesquisa, mesmo em uma época de pandemia. Agradeço ainda a Prof.^a Glória Moreira, pelas correções e apoio em momentos difíceis.

Agradeço à minha família por todo o apoio e compreensão nos longos períodos dedicados a este estudo e que, por vezes, não pude estar tão presente quanto eles merecem. Agradeço a todos os colegas da turma de mestrado e a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho,

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – Deficiência e Inclusão	22
1.1 Evolução histórica da deficiência e sua contextualização social.....	22
1.2 Tipos de deficiência.....	23
1.3 Diretrizes internacionais e nacionais que norteiam a inclusão de deficiente no Ensino Superior Brasileiro	25
CAPÍTULO II – Inserção dos estudantes no Mercado de Trabalho.....	31
2.1 Histórico de inclusão do deficiente no mercado de trabalho.....	31
2.2 A deficiência física no contexto do trabalho	35
CAPÍTULO III – A Universidade Federal do Norte do Tocantins no Processo de Inclusão do Alunos com Deficiência	44
3.1 A Universidade Federal do Norte do Tocantins – UNFT.....	44
3.2 O desafio da inclusão e transição de alunos com deficiência para o professor do Ensino Superior	48
3.3 O Estágio como proposta de inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho	50
CAPÍTULO IV - Percurso Metodológico.....	55
4.1 Contextualização da Problemática do Estudo	55
4.2 Objetivos.....	57
4.3 Metodologia.....	58
4.4 População e Amostra	59
4.5 Instrumentos e Procedimentos.....	63
4.6 Apresentação de dados e discussão dos resultados	66
CAPÍTULO V - Conclusões.....	88
Fontes bibliográficas	91
Fontes legislativas	108
ANEXOS	112
Anexo 1 – Plataforma Brasil	113

Anexo 2 – Questionário Professor	117
Anexo 3 – Questionário Empresa	122
Anexo 4 – Questionário Técnico Administrativo	126
Anexo 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	131
Anexo 6 – Termo de Ciência e Autorização.....	137

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 <i>Número de participantes por categoria</i>	60
Gráfico 2 <i>Gênero dos participantes</i>	61
Gráfico 3 <i>Idade dos participantes – Professores Coordenadores</i>	61
Gráfico 4 <i>Idade dos participantes - Empregadores</i>	62

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1 <i>Estado do Tocantins/Campus UFT</i>	44
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 <i>Quantitativo de alunos matriculados</i>	47
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	<i>Abordagens da deficiência ao longo do tempo</i>	39
Tabela 2	<i>Comparação entre trabalhadores</i>	41
Tabela 3	<i>Percepções de professores face ao conhecimento de estágio não obrigatório</i>	68
Tabela 4	<i>Percepção de Técnicos Administrativos quanto a regimento de estágios na</i>	69
Tabela 5	<i>Percepções de professores face à seleção de alunos com deficiência</i>	70
Tabela 6	<i>Percepção de docentes face a uma política de inclusão na UFNT</i>	71
Tabela 7	<i>Percepção de Técnicos Administrativos face a uma política de inclusão na</i> <i>UFNT</i>	71
Tabela 8	<i>Prática de Técnicos Administrativos face à ampliação de estágios para</i> <i>alunos com deficiência</i>	72
Tabela 9	<i>Prática de Professores Coordenadores face a ampliação de estágios para</i> <i>alunos com deficiência</i>	72
Tabela 10	<i>Práticas de Professores Coordenadores de Curso para inclusão de aluno</i> <i>por meio de estágio não obrigatório</i>	73
Tabela 11	<i>Práticas de Técnicos Administrativos para inclusão de aluno por meio de</i> <i>estágio não obrigatório</i>	74
Tabela 12	<i>Prática de Técnicos Administrativos para inclusão de alunos com</i> <i>deficiência</i>	74
Tabela 13	<i>Prática de Professores Coordenadores para inclusão de alunos com</i> <i>deficiência</i>	74
Tabela 14	<i>Percepção de Professores face a utilização da Central de Estágio para</i> <i>inclusão</i>	76
Tabela 15	<i>Percepção dos Técnicos Administrativos face a utilização da Central de</i> <i>Estágio para inclusão</i>	76
Tabela 16	<i>Percepção de Professores Coordenadores de Cursos quanto aos</i> <i>procedimentos para recepcionar vagas de estágios</i>	77
Tabela 17	<i>Percepção de Técnicos Administrativos quanto aos procedimentos para</i> <i>recepcionar vagas de estágios</i>	78
Tabela 18	<i>Formação do empregador</i>	80
Tabela 19	<i>Convênio, seleção de estágio, contrato e atividades realizadas pelo</i> <i>estagiário</i>	81

Tabela 20 <i>Percepção de empregadores quanto a estágio não obrigatório para aluno com deficiência</i>	83
Tabela 21 <i>Percepção de empregadores face à inclusão por meio de estágios</i>	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AEDNEE – Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidade Educativa Especial
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CDPD – Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência
- CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- Dieese – Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Socioeconômico
- EMVZ – Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia
- EUA – Estados Unidos da América
- ES – Ensino Superior
- IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDB – Lei de Diretrizes Brasileira
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MT – Mercado de Trabalho
- MEC – Ministério da Educação
- NEE – Necessidade Educativa Especial
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PcD – Pessoa com deficiência
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNEE – Plano Nacional de Educação Especial
- PPPC – Plano Político Pedagógico do Curso
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PIT – Programa Individual de Trabalho
- STF – Supremo Tribunal Federal
- TVA- Transição para a Vida Adulta
- UFT – Universidade Federal do Tocantins

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

NEE – Necessidade Educativa Especial

OIT – Organização Internacional do Trabalho

RAIS – Relação Anual de Informações Sociais

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo a humanidade tem passado por experiências desafiadoras, uma delas é a dificuldade que a sociedade em geral enfrenta para incluir a pessoa com deficiência (Souza, 2021) no meio social, isto porque o seu processo de rejeição, abandono e marginalização vividos no decorrer da história deixaram enraizadas atitudes de discriminação e descrença na sua capacidade de superação.

Esta atitude de desconfiança tem acompanhado todo o processo de inclusão tornando a sua inserção no meio social uma prática complexa e morosa, embora se observe que a legislação de inclusão tem contribuído para promoção de ambientes receptivos para crianças e jovens.

Nesta perspectiva se encontram as escolas e universidades brasileiras que recentemente têm procurado se adequar às novas exigências legais para incluir todos no sistema de ensino (Zardo, 2012). De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão (MEC, 2007, p. 29).

Desta forma, um sistema educacional inclusivo é defendido por vários autores, como se irá constatar ao longo desta investigação (Gouveia, 2019), tendo como premissa, nesse redimensionamento educacional, os ajustes da escola à diversidade de aluno e à sua capacidade de aprendizagem diferenciada que requer modelos pedagógicos adequados às suas reais necessidades como preconiza a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 3) “ (...) as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Gouveia, 2019).

A escola inclusiva atualmente tem dado passos importantes, o que torna seus agentes educacionais, nomeadamente os professores e demais profissionais, peças chaves para se alcançar êxito nesse processo. Assim, estudos variados mostram que as atitudes e práticas inclusivas desses profissionais é sem dúvida o segredo para se alcançar cada

vez mais a eficácia de uma educação inclusiva (Bota, 2013; Coelho, 2012; Gouveia, 2019; Morgado, 2003).

É também nesse espaço inclusivo da escola e da universidade que emerge o conceito de transição para a vida pós escolar de alunos que notadamente tenham dificuldades para acompanhar o currículo escolar comum e, portanto, necessitam adequar seu processo de aprendizagem (Gouveia, 2019). Desta forma, na construção de um sistema educativo inclusivo em que a transição para a vida adulta e profissional é parte integrante, deve-se dá especial atenção como discorrem Morningstar e Mazzotti (2014), a quatro componentes essenciais: ao desenvolvimento da pessoa, planificação centrada na pessoa, o envolvimento da família e a estrutura e organização do programa de transição para que o projeto de colocação do aluno com deficiência no mercado de trabalho possa certamente alcançar um resultado satisfatório para a sua vida laboral.

Assim “(...) a transição para a vida pós escolar é um processo contínuo de mudanças que implicam aprendizagem para o resto da vida” (Colôa, 2014, p. 11). Desta forma, a responsabilidade pela transição do acadêmico para uma vida laboral de sucesso recai quase sempre sobre a universidade e, partindo deste pressuposto é que se considerou válida a presente investigação na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) por ser uma instituição (Santos, 2013) relativamente nova em relação à grande maioria das universidades federais do país e carece, portanto, de pesquisas que auxiliem as práticas docentes e as tomadas de decisões e ainda por estar em um processo de desmembramento para instauração de unidade própria de ensino, pesquisa e extensão para atender o norte do Estado do Tocantins.

Face ao exposto considerou-se de fundamental importância investigar as práticas e atitudes em processos de inclusão de professores (Gouveia, 2019) e técnicos da Universidade Federal do Norte do Tocantins, bem como de empregadores locais parceiros da UFNT, na transição para a vida laboral de aluno com deficiência, tendo como ferramenta o estágio não obrigatório, para conhecer as barreiras que dificultam a colocação destes no mercado de trabalho.

Neste contexto de inclusão para o mercado de trabalho – MT, Calhoas (2017) esclarece que, em Portugal, uma das medidas de apoio à contratação de pessoas com deficiência de acordo com o Instituto do Emprego e Formação Profissional – IEFP são os estágios.

Assim, se percebe que o estágio é um caminho viável para a colocação no trabalho de aluno com deficiência; porém, a sua realização neste contexto inclusivo requer a participação e articulação de profissionais comprometidos dentro e fora do universo institucional.

Para (Pereira *et al.*,2017; Vieira, 2021) o mercado de trabalho para a pessoa com deficiência é um tanto complexo e heterogêneo pela dificuldade existente nos conflitos próprios da natureza humana. Desta forma, a inclusão nesse ambiente complexo do trabalho requer, além de atitudes e práticas inclusivas, a implementação de medidas que aprimorem os serviços prestados e garantam uma transição eficaz para o aluno com deficiência.

De acordo com o estudo realizado, importa referir que a transição do acadêmico (Egas, 2017) da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT com deficiência para a vida laboral por meio do estágio constitui um processo difícil. As causas apontam para diversas direções como a ausência de articulação entre a Central de Estágio, Coordenadores de Curso e Empresas tendo em vista unir esforços para a busca de oferta de vagas de estágio para esse aluno.

Assim o interesse por esta temática de inserção do aluno com deficiência para o mercado de trabalho (Vulcano, 2018) decorre de motivação profissional da autora da pesquisa, fruto do trabalho realizado por Ela na Central de Estágio desta instituição, aliado à necessidade de promover uma reflexão sobre a demanda de estágio não obrigatório como ferramenta assertiva para colocação do aluno com deficiência no mercado de trabalho (MT).

A incessante procura de respostas e soluções para problemas concretos inerentes a este processo, colocados pela prática profissional, levou a constatar a carência de estudos nesta área (Bota, 2013) e sobretudo no espaço da UFNT, o que funcionou como uma motivação técnica para a execução desta pesquisa. Tem-se como contributo e fonte de partilha na temática em apreço (Sasaki,1997; Jaime & Carmo, 2005; Kalume, 2006; Carvalho-Freitas & Marques, 2007; Coelho, 2012; Azevedo, 2013; Garcia, 2014; Maia & Freitas 2015; Calhoas, 2017; Silveira, 2017; Santos, 2017; Fânzeres, 2017; Menezes, 2018; Viana, 2018; Gouveia, 2019, Gugel, 2019; Gomes, 2021).

Neste sentido, este estudo tem como **objetivo geral** conhecer as percepções e práticas dos Professores, dos Técnicos Administrativos da UFT e dos Empregadores da cidade de Araguaína- Tocantins, no que se refere à inclusão do aluno com deficiência no mercado de trabalho por meio de estágio não obrigatório.

No delineamento deste trabalho de investigação, optou-se por um estudo descritivo com uma metodologia de tratamento de dados de tipo misto, isto é, que trabalha de forma híbrida as formas de pesquisa quantitativa e qualitativa (Werneck-Souza, et alii. 2020). No que concerne à pesquisa quantitativa foi realizada a coleta de dados, cujo instrumento de recolha foi o questionário, composto por perguntas abertas e fechadas. A abordagem qualitativa consiste na análise das respostas abertas do referido questionário.

Em relação à forma como se estruturou este estudo científico, o mesmo se encontra dividido em 3 partes, estando organizado em 5 capítulos.

A primeira e segunda parte do estudo discorrem sobre o enquadramento teórico onde as temáticas em conjunto explicam o objeto de estudo. Assim o primeiro capítulo é constituído de conceitos que evidenciam o percurso do deficiente ao longo da história bem como da legislação de inclusão no ensino superior. O segundo capítulo trata da saga da inclusão do deficiente no trabalho e o respaldo de leis, importantes para garantir efetivamente sua aplicação. O terceiro capítulo traz um panorama geral da UFNT e dos estágios realizados nesta instituição.

Na terceira parte desta investigação consta a abordagem empírica. O capítulo IV que se refere ao percurso metodológico, contextualiza a problemática do estudo, e mostra o objetivo geral e os objetivos específicos, a metodologia empregada, a população e amostra, os instrumentos e procedimentos utilizados e apresenta a discussão dos resultados. No quinto capítulo procede-se à apresentação das conclusões da investigação com os fatos mais relevantes deste estudo.

CAPÍTULO I – Deficiência e Inclusão

1.1 Evolução histórica da deficiência e sua contextualização social

Ao longo dos anos, o conceito de deficiência ou pessoa com deficiência (Silva, 2017) foi objeto de pesquisa de vários autores (Sassaki, 1997; Silva, 1987; Mantoan, 2003; Diniz, 2007; Azevedo, 2013; Correa, 2013; Colôa, 2014; Gugel, 2015; Menezes, 2018). Assim a deficiência e as características dos temas que a permeiam, como as pessoas e o processo de inclusão não são vagos, especialmente, trazem uma percepção de como o deficiente era e é visto e incluído no meio social.

De acordo com o Decreto 3.298/1999, que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelece que a deficiência está relacionada à perda de estrutura corporal e psicológica o que resulta na incapacidade para o desempenho de atividades (Bortolin, 2015) do cotidiano que são comuns a todo indivíduo.

Esta definição, centrada em atributos físicos e na sua disfunção, pode resultar em empecilhos para a inserção social e profissional do deficiente. Para Freitas e Marques (2010) a deficiência, quando amparada em alteração corporal poderá resultar em perda de autonomia, discriminação e dificuldade na inserção social em função de contingência histórica, social e espacial. Nesse sentido ao longo do tempo os conceitos de deficiência e inclusão passaram por mudanças de acordo com as estruturas sociais vigentes em cada época (Sassaki, 1997; Diniz, 2007). Esta evolução nos conceitos de deficiência é que nos levam a compreender as transformações ocorridas na sociedade em termos de atitudes e práticas inclusivas que são ou não promotoras de inserção do jovem no contexto do trabalho (Bota, 2019; Silveira, 2017).

Para Diniz (2007, p. 5) “(...) Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. Considerando o aspecto social da deficiência, constata-se que a forma como a estrutura é estabelecida em cada época pode favorecer ou não a inclusão do deficiente no convívio social (Gugel, 2015).

Assim ao olhar-se para o passado, constata-se que em diferentes momentos da história (Gouveia, 2019) as pessoas com deficiência passaram por várias situações, desde o apoio e assistência da sociedade até o perfeito abandono e descaso. De acordo com Gugel (2015), Capeli et al. (2016) a pessoa com deficiência era vista de acordo com a percepção e a cultura dos povos de cada época. Alguns desses povos atribuíam a gênese da deficiência a motivos religiosos e crenças diabólicas e muitos eram excluídos do convívio social e até eliminados (Pessoti, 1984; Gugel, 2015). Nesse período o que se percebe é uma separação da pessoa com deficiência que, sem espaço no meio social (Azevedo, 2020) e familiar, era isolado e vivia à margem da sociedade. De acordo com Sasaki (1997) e Borges (2017) segregação era a separação do diferente do convívio social.

Esta situação de segregação perdurou por muito tempo até o reconhecimento dos direitos humanos e, portanto, também os direitos da pessoa com deficiência (Menezes, 2018), o que permitiu à sociedade repensar políticas que assegurassem igualdade de oportunidades para esta população (Santos, 2019; Bonfim, 2009). Assim, com o avanço de políticas sociais e manifestações de movimentos organizados por pessoas deficientes que reivindicavam questões relacionadas à mudança nas estruturas da sociedade, é que se começa a notar sinais de integração e, mais tarde, de inclusão desta população (Sasaki, 1997; Diniz, 2007).

Pelo que foi exposto, percebe-se que o deficiente, ao longo do tempo, tem construído sua história marcada por momentos difíceis e épocas em que a cultura social não reconhecia seu valor como ser humano; mas nota-se também que os esforços de organismos nacionais e internacionais aliados às lutas dos movimentos sociais foram fundamentais para uma mudança de conceito, embora as lutas continuem em busca de mais espaço e reconhecimento da PcD.

1.2 Tipos de deficiência

O conceito de deficiência nos dias atuais tem uma definição de acordo com o Decreto 3.956 de 08 de outubro de 2001 relacionado à condição motora, sensorial ou mental do indivíduo o que ocasiona a limitação do exercício de sua vida plena. Contudo, segundo Kalume (2006) a limitação, tendo em vista seu aspecto social e da Classificação

Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (Togna, 2010) pode ser considerada uma deficiência ou incapacidade.

Para auxiliar na avaliação da saúde e na mensuração de atividades funcionais, a Organização Mundial de Saúde – OMS, fez uma discriminação desses termos, traduzindo a deficiência como uma lesão física ou psíquica existente no corpo e a incapacidade é a sua consequência, em termos de desempenho de atividades dentro de um padrão considerado normal (Organização Mundial de Saúde, 2011).

Nesta perspectiva de identificar a deficiência e sua tipologia, o Decreto – Lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, considera a pessoa portadora de deficiência enquadrada em várias categorias (Guimarães, 2011). No entanto apresenta-se só a definição da deficiência física já que foi a que foi considerada neste trabalho

I – Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmento do corpo humano, que comprometa a função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparésia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Busto, 2013).

A categorização e o conceito diferenciados do que seja deficiência e incapacidade, além de trazer clareza para a execução de leis, garante o acesso à educação e ao mercado de trabalho desses profissionais (Kalume, 2006).

Tal como já referido para a análise desta pesquisa consideramos apenas um tipo de deficiência, a deficiência física (Nogueira et al., 2016), sendo esta definida de acordo com o MEC (2006, p. 11) “(...) refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso (...)” que podem dificultar seu desenvolvimento educacional.

Este comprometimento educacional, em consequência da deficiência física, pode ser causa de percepções negativas de não aceitação do aluno deficiente pelos grupos sociais, o que ocasiona o próprio isolamento desse indivíduo e, dessa forma, sua exclusão do ambiente escolar. (MEC, 2006). Neste sentido, é necessário rever também práticas de professores e gestores promotoras de inclusão que, de fato, alcancem o aluno com deficiência, como se refere Freire (2008) e Alves (2019) há professores que ainda demonstram resistência e atitudes contrárias aos princípios da inclusão (Alves, 2019).

Para Morgado (2003) e Rodrigues (2009) é preciso reconhecer que a nossa escola não está preparada para receber o deficiente e parte das dificuldades nesse processo se situa na atitude das pessoas. Assim, para além da deficiência existem práticas e atitudes escolares de professores e gestores que precisam ser questionadas para que se desenvolvam ações mais inclusivas (MEC, 2006).

Dessa forma Lima (2010) afirma que o conceito de atitude está baseado nos componentes comportamentais e cognitivas. O que segundo o mesmo autor (Lima, 2010, p. 170):

“(...) correntes comportamentalistas mais estritas definem a atitude como um comportamento verbal onde o indivíduo por meio dela expressa sua predileção ou oposição”.

Nesse sentido, percebe-se que a atitude, como processo mental estabelece respostas de acordo com o estímulo que o ambiente oferece (Vieira & Omote, 2021). Assim a atitude do professor e dos intervenientes no processo de inserção do aluno com deficiência necessita de motivação que favoreça respostas positivas e assertivas ‘para esse processo (Bender, 2016).

Nesta perspectiva de inclusão e transição do aluno com deficiência para o mercado de trabalho é importante que haja estudos que identifiquem, não só as limitações físicas, mas ainda os obstáculos e dificuldades (Araújo, 2019) enfrentados para a contratação desse profissional (Jaime & Carmo, 2005).

1.3 Diretrizes internacionais e nacionais que norteiam a inclusão de deficiente no Ensino Superior Brasileiro

Conhecer um pouco da trajetória das PcD no decorrer da história e sua categorização definida em lei foram propostas expostas anteriormente para compreender os desafios que esta população tem enfrentado na sua diferenciação. Passamos agora a mais um passo rumo a este conhecimento de leis e diretrizes que norteiam a inclusão deste grupo no Ensino Superior, observando as ações internacionais e nacionais (Zardo, 2012) que orientaram esta inserção.

A educação inclusiva no Brasil, assim como em outros países, se estabeleceu através de várias convenções, declarações e recomendações internacionais (Egas, 2017). O reconhecimento dos direitos humanos em 1948 foi o primeiro passo para garantir os direitos das pessoas com deficiência (Gouveia, 2019) à educação ao instituir em seu artigo 26º “(...) que todos têm direito à educação e que esta deve ser gratuita e obrigatória pelo menos até o ensino elementar fundamental” (UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância], 1948) (Sato, 2021). Desta forma a educação passa a se consolidar como um direito essencial para o homem.

Em 1990 na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos em Jomtien, Tailândia, era ratificada a importância da educação para todos independente de suas diferenças (Gouveia, 2019) “(...)a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro (...)” (UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura], 1990, p. 2) (Bortolin, 2015). Esta declaração previa objetivos claros para uma universalização da educação básica que alcançasse todos: crianças, jovens, adultos e portadores de deficiência (UNESCO, 1990). O objetivo estabelecido nesta Conferência, de promover uma educação para todos, impulsionou os governos e agências internacionais a unir forças para implementar políticas educacionais inclusivas.

Nesta perspectiva de discussões tendo em vista a inclusão social e educacional da pessoa com deficiência (Menezes, 2012), em nível internacional, surge a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) fruto de uma Conferência Mundial sobre educação especial, ocorrido em Salamanca na Espanha em 1994 (Santos & Queiroz, 2017) . Esta declaração trouxe mais subsídios para uma educação ao alcance de todos ao discutir em suas bases a necessidade de olhar as diversidades no universo do ensino (Bueno, 1999).

Os esforços destes organismos internacionais foram significativos para as mudanças do cenário educacional em todo o mundo. Certamente que o Brasil participou dessas mudanças como país membro, que adotou as recomendações por meio de suas políticas públicas, as quais encontram na Constituição Brasileira (1988) fundamentos que permeiam e asseguram a educação e qualificação do indivíduo para o trabalho. A educação de qualidade para uma pessoa com deficiência (Santos, 2017) é o único caminho possível para a sua realização pessoal e profissional (Souza & Pletsch, 2017).

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 205, assegura que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (Gugel, 2016) tendo em vista a formação e preparação da pessoa para o trabalho (Congresso Constituinte 1988, art. 205; Souza, 2017). Mais adiante, no seu artigo 208 o dever do Estado para com a educação especial se dará mediante o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Congresso Constituinte 1988, art. 208, inciso III; Machado, 2014). A partir destas afirmativas constitucionais as demandas educativas e sociais das Pessoas com Deficiência (PcD) começaram de fato (Viana, 2018) a repercutir em níveis de ensino elevado, a ponto de serem incluídas em diversas legislações (Garcia, 2014).

Um dos primeiros dispositivos legais para inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) no Ensino Superior (ES) foi o de 8 de maio de 1996 (Teixeira, 2019). Este documento, organizado pelo Ministério da Educação (Aviso Circular, N.º 277, 1996a), trazia em seu esboço orientações para as universidades se adequarem ao novo paradigma da inclusão educacional (Veiga, 2020) além de acompanhar o processo seletivo, a oferta de materiais adaptados, a preparação dos profissionais e a flexibilidade pedagógica.

No mesmo ano que o MEC organiza este documento, o governo brasileiro sanciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 (1996b) (Fantacini, 2017). Esta normativa trata da organização do sistema nacional de educação (Souza, 2017) e traz medidas gerais para o acesso e permanência do aluno na escola em condições de igualdade (Silva, 2017) e, ainda, seu pleno desenvolvimento e sua qualificação para o trabalho. Mas no que se refere à inclusão no ensino superior (Silva, 2017), a lei pouco revelou dos procedimentos para este processo nas universidades (Melo & Martins, 2016).

Após a LDB nº 9.394/96 (1996b) surgiram outros dispositivos legais que abordavam questões inclusivas direcionadas às escolas e às universidades; foram o Decreto-Lei nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999; Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Portaria nº 3.284/2003 (Santos & Hostins, 2015; Melo & Martins, 2016).

A década de 2001 a 2010 foi decisiva para o avanço na educação inclusiva nas escolas e universidades brasileiras (Duarte, 2005). O Plano Nacional da Educação – PNE, Lei

10.172/2001, trouxe um olhar diferenciado às demandas educacionais nas escolas, ao destacar a necessidade de construção de escolas inclusivas (Santos & Hostins, 2015). Este avanço para o atendimento das diversidades nas escolas foi intensificado pela Convenção de Guatemala, que deu origem ao Decreto nº 3.956/2001 (Silveira, 2015; Santos & Hostins, 2015). A partir deste decreto, as atitudes discriminatórias relacionadas à PcD, ganham uma nova interpretação de educação especial, isso ao afirmar que:

(...) as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (Decreto nº3.956/2001, p. 1; Bortolin, 2015).

Esta construção de conceitos fundamentados na pessoa com deficiência e nos seus direitos, certamente que contribuíram para inclusão educacional, especificamente a do ensino superior, que reconheceu, no ano de 2002 a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação e expressão por meio de uma Lei Ordinária Federal nº 10.436/02 (Toledo & Marques, 2015). Esta lei ainda previa que houvessem garantias para que a LIBRAS fosse divulgada e incluída nos currículos de formação de professores(Santos, 2017) de fonoaudiologia (Lei 10.436/02). Desta forma, vitórias inclusivas alcançadas por meio da legislação brasileira vão se encaminhando para atender às expectativas da população com algum nível de deficiência.

Assim no ano seguinte, em 2003, o MEC estabelece o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (Silveira, 2015), disposto a mudar o sistema educativo para um sistema mais inclusivo. Este programa, além de assegurar a acessibilidade, buscava formar gestores e professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Melo & Martins, 2016). Esta ação assume grande importância para a missão institucional em resposta às demandas educativas especiais.

Em continuidade a este percurso legislativo voltado para a inclusão educacional, agora mais especificamente ao ES, surge a Portaria nº 3.284/2003 (Justina, 2016). Esta portaria dispõe sobre a acessibilidade da PcD e instrui sobre os processos de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições (Portaria nº 3.284/03). Neste documento, percebe-se que as diretrizes para a acessibilidade do PcD em ambientes universitários e demais procedimentos relacionados à instituição de ES estão

direcionados para um público específico de deficientes, físicos ou sensoriais, o que provoca questionamentos acerca de uma educação para a diversidade. Para Garcia (2017) a igualdade de oportunidades deve alcançar a todos e a cada um, tendo seus direitos e responsabilidade garantidos.

Mas, aos poucos, se observa que as discussões em torno da inclusão do deficiente na educação (Santana et al., 2014) ganharam repercussão e garantias de sua aplicabilidade para todos os envolvidos no processo. Nesta perspectiva, outro importante acontecimento para a implementação de novos paradigmas educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino veio por meio da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrido em Nova York em 2006 (Gugel 2016), que determinava:

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições (ONU, 2006, p. 29).

Essa determinação sobre os direitos das PcD foi um passo importante para a implementação de políticas de inclusão (Zardo, 2012) e proteção ao deficiente. No Brasil esta convenção foi ratificada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 (Araújo, 2019), que consolida o compromisso do país em implementar políticas de inclusão para as PcD. Esta abertura, a de uma educação inclusiva, em solo brasileiro deu início à discussão e elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008). Este documento norteia atualmente as ações de educação inclusiva em todos os níveis de ensino (Bortolin, 2015) e amplia o texto que se refere ao ES ao afirmar que:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (Ministério da Educação, 2008 p. 17).

Neste contexto, a educação especial, no âmbito da Educação Superior, por meio de ações implementadas por esta política nacional (Menezes, 2012), ganhou uma nova perspectiva de inclusão do aluno com deficiência na universidade tendo em vista as diretrizes até então existentes. A UFNT, respaldada por esta política, em sua normativa,

prevê o direito do deficiente ao acesso às dependências da universidade, bem como sua permanência aí, tendo em vista a oferta de uma educação inclusiva (Santos, 2016) e de um atendimento especializado (Sousa, 2020). Esta orientação normativa é fundamental para a garantia do direito à inclusão do aluno com deficiência neste nível de ensino.

Deste modo, portanto, percebe-se que a legislação que contempla a inclusão do aluno com deficiência, alcança de fato o ensino superior (Guimarães, 2011) brasileiro e é um avanço para a democratização do ensino, para a qualificação do deficiente e, conseqüentemente, a colocação desta população no mercado de trabalho (Perez, 2013).

CAPÍTULO II – Inserção dos estudantes no Mercado de Trabalho

As ações afirmativas brasileiras para inclusão de PcD no mercado de trabalho têm se tornado instrumento necessário para a colocação desse público em atividade laboral (Oliveira, 2015). Assim os benefícios que determinam reservas de vagas e cotas para o deficiente em instituições públicas e privadas têm sido os meios mais utilizados para a contratação desse público (Silva et al., 2017) e as ações de fiscalização realizadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a verificação do cumprimento no que diz respeito à contratação do deficiente. Nesta seção serão apresentados os aspectos históricos deste processo, os desafios e o contexto atual do emprego para o deficiente.

2.1 Histórico de inclusão do deficiente no mercado de trabalho

A inclusão de PcD no mercado de trabalho é um fato recente (Bortolin, 2015) ao qual antecede um longo processo histórico de segregação e exclusão (Barnes, 1997; Silva, 1987). A exclusão social do deficiente perdurou por muito tempo nas sociedades antigas até que se estabelecesse a integração e, por último, a inclusão (Sasaki, 1997). Essa fase de inserção do deficiente no meio social ganhou mais ênfase a partir do ano de 1980 com a promulgação do ano internacional do deficiente (Sasaki, 1997). Este ano foi decisivo para evidenciar as necessidades sociais do deficiente e estabelecer medidas adequadas para se alcançar a igualdade e a participação plena do deficiente no meio social (Figueira, 2008).

Neste contexto inclusivo social a atuação da comunidade internacional, por meio do estabelecimento de convenções foi decisiva para promover o comprometimento dos Estados no sentido de coibir a discriminação contra as PcD e proporcionar a sua integração na sociedade (Kalume, 2006).

Desta forma a Organização Internacional do Trabalho – OIT em 1983 realizou a convenção nº159 em Genebra (OIT, 1983). Este evento trouxe normas internacional em favor de todas as categorias de deficientes ao aprovar orientações para medidas de reabilitação profissional e o emprego para a pessoa deficiente:

Todo País – Membro deverá esforçar-se no sentido de assegurar a formação e a disponibilidade de assessores em matéria de reabilitação e outro tipo de pessoal qualificado que se ocupe da orientação profissional, da formação profissional, da colocação e do emprego de pessoas deficientes (OIT, 1983, art. 9).

Essa adoção de medidas de reabilitação profissional do deficiente tinha em vista permitir a contratação e a permanência no emprego e sua conseqüente integração ou a reintegração na sociedade (Kalume, 2006).

Esta integração, como a própria lei denomina, é a inserção do deficiente, remete à ideia de habilitação e de reabilitação do indivíduo para colocação no mercado de trabalho (Lei n.13.146/2015). Sasaki (1997) e Galery (2017) entendem que a integração do deficiente consiste em que ele se reabilite, para se enquadrar no padrão normal e, a partir daí ser integrado ou reintegrado nos diversos sistemas sociais e no mercado de trabalho.

Este paradigma de integração está sendo substituído por outro paradigma, o da inclusão. Sasaki (1997) faz uma distinção entre as noções de integração e inclusão social: a integração seria uma tentativa de inserção formal da pessoa na sociedade (Malheiros, 2013), enquanto a inclusão equivaleria à mudança da sociedade para receber o deficiente, permitindo seu desenvolvimento e seu pleno exercício da cidadania.

Mas percebe-se ainda que a questão da deficiência neste contexto inclusivo está atrelada, ao mesmo tempo, à problemática da educação e do trabalho que são temas recorrentes na Conferência Mundial Sobre Educação ocorrido em Salamanca na Espanha em 1994 (UNESCO, 1994, Santos & Queiroz, 2017).

A Declaração de Salamanca (Gouveia, 2019) estabeleceu como princípio estratégico a educação inclusiva destinada a todos os indivíduos, tendo em vista a autonomia e a transição do aluno (Lira & Araújo, 2016) com necessidade especial para a vida laboral (UNESCO, 1994).

(...) O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização (...) (UNESCO, 1994, p. 13).

A estrutura de ensino oferecida pela escola inclusiva ao alcance de todos os alunos parece ser um caminho viável para diminuir barreiras de qualificação e para a colocação desse indivíduo em atividade laboral (Mantoan, 2003;Correia, 2010; Menezes, 2018).

Em Portugal, o Decreto Lei 3/2008 determina a importância da educação especial (Gomes, 2013) e da elaboração do Plano Individual de Transição (PIT) para adequar a preparação do jovem com NEE à sua real necessidade e facilitar sua inserção social, familiar ou em centro de atividades ocupacionais (Gouveia, 2019).

De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais ([AEDNEE] 2006); (Fânzeres et al., 2020), o PIT é um instrumento de coleta de informação de caráter pessoal e profissional do jovem com NEE (Fânzeres et al., 2019) que afere competências, atitudes, interesses e a capacidade dele para a realização de atividades conforme exigências profissionais.

Ainda nesta perspectiva o Relatório de Warnock (1978) recomenda que aluno com Necessidade Educativa Especial (NEE) tenha apoio da escola para que desenvolva aprendizagem que garanta sua Transição para a Vida Ativa/Adulta (Gouveia, 2019). Esta preparação escolar para o aluno deficiente em transição é de fundamental importância.

Os Estados Unidos como país de referência sobre o tema Transição da Vida Adulta (TVA), preconizou seus atos de inserção do deficiente por meio de lei Pública 94-142 de 1975 que defende o acesso igualitário de criança com deficiência à escola (Zettel, 1977) e a PL 101-476 de 1990 “*Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (Gouveia, 2019) que previa programas de transição de jovens para o mercado de trabalho com a participação e envolvimento de pais, dos responsáveis pelo serviço, e dos próprios alunos.

Neubert e Leconte (2013) afirmam que a legislação americana sobre a educação especial tem se dedicado aos programas de transição de jovens para o mercado de trabalho como resposta às práticas de preparação e acesso ao trabalho.

Ainda de acordo com Canha (2015), a PL 101-476 trouxe mais subsídios neste processo, baseado na necessidade individual da criança.

Assim, percebe-se até então, que as práticas escolares e as legislações aplicadas no processo de inclusão de jovens para o trabalho são instrumentos fundamentais (Bezerra & Bezerra, 2019).

Deste modo a inclusão e todo o aparato legal que a acompanha, se torna importante para que o jovem alcance de fato a inserção na sociedade. No Brasil foram sancionadas várias leis de integração e inclusão social. São elas: A Lei nº 7.853/89, regulamentada pelo Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração das Pessoas com Deficiência. Esta lei tem em vista os direitos básicos da PcD (Silva, 2018) que norteiam o bem-estar social e econômico bem como, educação saúde, lazer e trabalho (Santos, 2016).

A Lei n. 8.122 de 1990, sobre o regime jurídico dos servidores públicos da União (Garcia, 2014). Esta lei define o percentual de reservas de vagas para o deficiente em concurso público de até 20%, em vagas compatíveis com as limitações do candidato (Gugel, 2016). Compreende-se então que as vagas de cotas não estão destinadas a todas as pessoas com deficiência, mas àquelas com limitações compatíveis (Garcia, 2014).

A Lei n. 8.213 de 1991 que trata de reserva de postos de trabalho para deficiente habilitados ou beneficiários da Previdência Social reabilitados (Gugel, 2016). Desta forma as empresas que possuem entre 100 e 200 funcionários, devem reservar 2% de suas vagas para PcD's; empresas com um quadro funcional de 201 a 500 pessoas, devem destinar 3% das vagas para PcD's; em empresas com um número entre 501 e 1000 empregados, 4% dos postos devem ser ocupados por PcD's; e, acima de 1001 funcionários, 5% das vagas devem ser destinadas às PcD's (Santos, 2016) .Esta legislação tinha como fundamento dar oportunidade para que o deficiente conseguisse ingressar no mercado de trabalho por meio de cotas das empresas (Garcia, 2014).

Em 2015 foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Bortolin, 2015) que passou a ser um marco de proteção dos direitos inclusivos das PcD nos sistemas educacionais, sociais e do trabalho. Em seu art. 34º garante: “A pessoa

com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. ” (LBI nº 13.146/2015).

Para Bezerra (2019), o Brasil tem uma das mais avançadas legislações em matéria de direito das PcD, basta apenas a sua implementação com celeridade.

2.2 A deficiência física no contexto do trabalho

O trabalho para a PcD é a oportunidade de contribuir para a sociedade e, ainda, resgatar sua autonomia e autoestima. Vários estudos mostram que o trabalho traz dignidade à vida do deficiente e as interações sociais aumentam sua autoestima e prazer em colaborar com a sociedade (Azevedo, 2013; Carapinha, 2015; Garcia; 2015; Viana, 2018). Contudo, ingressar no mercado de trabalho não tem sido tarefa fácil, já que estas pessoas enfrentam diversas barreiras para ingressar em atividade laboral.

Neste sentido, pode-se destacar algumas destas barreiras que, a nosso ver, se apresentam como empecilhos a uma efetiva inserção do jovem; A ausência de capacitação profissional, a participação efetiva de professores nesse processo, a articulação entre a instituição de ensino e os setores empresariais e o apoio da família e da comunidade (Azevedo, 2013).

Para Bezerra (2019) estas pessoas com deficiência, para além de suas limitações, enfrentam barreiras; atitudinais e profissionais que comprometem a sua efetiva participação social, entre elas o acesso ao mercado de trabalho.

Assim, ingressar na vida profissional é sempre uma expectativa para todo jovem e não é diferente para o jovem com deficiência (Freire, 2015). A transição para a Vida Adulta para o aluno com deficiência é um momento cercado de dúvidas (Azevedo, 2013) e incertezas devido a grandes empecilhos e poucos cooperadores (Menezes, 2018).

O termo Transição para a Vida Adulta Ativa (TVA) indica um processo de qualificação orientado para jovens com deficiência (Fânzeres & Santos, 2019) que irão desempenhar atividade laboral após o período escolar (Fânzeres et al., 2016; Canha, 2015).

Em Portugal o processo de transição para a vida laboral é realizado com o apoio da escola (Menezes, 2018) que desenvolve o Programa Individual de Trabalho – PIT de cada jovem em articulação com o meio familiar e social (Bota, 2013; Fânzeres, Santos & Santos, 2016; Egas, 2017). Desta forma a transição para o mercado de trabalho de aluno com deficiência parte de um processo organizado e planejado com vista a um resultado eficaz e contínuo (Fânzeres et al., 2016; Calhoa, 2017).

Neste sentido, os estudos de Fânzeres et al., (2016) revelam que a TVA é um processo importante no percurso escolar para o aluno com NEE mas sua eficácia reside numa maior articulação entre a escola, o setor empresarial, de maior colaboração da família e da comunidade local e de maior participação do aluno (Egas, 2017; Menezes, 2018).

Pensar na existência de um programa na instituição de ensino que auxilie, capacite e acompanhe o jovem com deficiência para uma atividade laboral é sem dúvida um exemplo a seguir de sucesso e superação (Carvalho, 2015; Fânzeres, 2017). Desta forma todo este ideal vem ao encontro da proposta de um programa de transição que alcance as aspirações e anseios do jovem e desmitifique a sua incapacidade, rompa com barreiras atitudinais desfavoráveis à inclusão e que finalmente possam, de fato, provocar mudanças sociais (Azevedo, 2013; Trentin & Raitz, 2018).

Nesta perspectiva de uma estrutura de ensino para o trabalho, se observa que, no Brasil, não há modelo de processo de transição para jovem com deficiência; o que se tem são iniciativas desarticuladas da educação e da escola. Embora haja uma legislação brasileira para inserção deste trabalhador em atividade laboral (Kalume, 2006; Garcia, 2014; Gugel, 2019). De acordo com Gugel (2019), o Estado precisa:

Nenhuma medida de promoção a direito ao trabalho pode ser realmente eficaz sem antes o Estado providenciar mecanismos estruturais de educação e preparação profissional para a pessoa com deficiência que possibilitem sua permanência no mundo do trabalho (Gugel, 2019, p. 6213).

Em relação à legislação brasileira, no artigo 37 da Lei nº13.146/2015, encontramos o modo de inclusão da PcD no trabalho por meio de colocação competitiva em igualdade de oportunidade com as demais pessoas (Andrade et al., 2021). Esta colocação competitiva obedece às regras comuns de leis trabalhistas; porém, neste caso, observa as normas de acessibilidade, de tecnologia assistiva e adaptações quando for o caso.

Estas observações para a contratação do trabalhador com deficiência ocorrem em ambientes inclusivos e dependem de procedimento de apoio especial. Segundo Figueiredo *et al.* (2019) o ambiente inclusivo e com condições facilitadoras entre elas, adequação do ambiente de trabalho às suas especificidades e cultura inclusiva na empresa, favorecem ao trabalhador com deficiência exercer suas atividades e ainda permanecer e progredir na empresa.

Mas esta colocação competitiva ainda exige a qualificação do empregado que, para concorrer a uma vaga de emprego em igualdade de competição, precisa estar devidamente preparado para este desafio (Garcia, 2014; Freire, 2015; Maia & Freitas, 2015; Menezes, 2018).

Segundo Maia e Freitas (2015), a baixa qualificação do trabalhador e as práticas pouco inclusivas das empresas muitas vezes dificultam o acesso da PcD ao MT. Ainda de acordo com os estudos das autoras, as barreiras não se estacionam na baixa qualificação, sendo que os tipos de deficiência e a Lei de Cotas influenciam na contratação.

Segundo Kalume (2006) esta ação de política afirmativa de cotas assegura a contratação do deficiente em empresas com número razoável de funcionários, mas esta realização poderia caminhar junto com a qualificação do trabalhador que é fator determinante para a sua inserção.

A contratação do deficiente sem que este esteja devidamente qualificado para exercer as atividades exigidas pelos diversos setores econômicos, pode inviabilizar todo o programa de integração e inclusão social pretendido pelo setor público federal como a criação da Lei de Cotas (Santos, 2019).

Assim, caberia ao Ministério da Educação proporcionar as condições para o deficiente obter a qualificação profissional para o acesso ao mercado de trabalho (Ministério da Educação e Cultura, 2006; Lessa, 2010).

Neste sentido, no Brasil, segundo Nota Técnica do IBGE nº 01/2018 referente à releitura do recenseamento realizado em 2010, se registra um percentual de 6,7% (cerca de 12,7 milhões de pessoas com deficiência (Silva, 2017). Sendo que em todo o país há um percentual de 1,3%, de deficientes físicos. Esses percentuais correspondem a milhares de pessoas com deficiência física no Brasil (IBGE, 2018; Salvatori, 2021).

Quanto à contratação de pessoas com deficiência de acordo com os dados do Ministério do Trabalho disponibilizado na Relação Anual de Informações Sociais – RAIS o Brasil, em 2018, contabilizava 486,756 mil contratações ativas de deficientes com vínculos formais. Este total subiu para 523.431 mil contratações em 2019 (Dieese, 2020). A distribuição destes vínculos por regiões pode ser observada na Tabela 1.

Apesar das situações de emprego para a pessoa com deficiência quase sempre apresentarem um cenário desfavorável, é inevitável não admitir que houve, neste período, um avanço nas contratações de trabalho formal do ano de 2018 para o ano de 2019 e a região Sudeste, de acordo com dados desta Tabela 1, se destaca como a região que mais contratou deficientes em todo o país, enquanto a Região Norte, ao contrário, foi a que menos contratou nestes dois anos (Tabela 1).

Segundo Bomtempo (2019), o aumento no número de contratações de PcD no ano de 2018 se deu por conta de ações de fiscalização da Secretaria Especial da Previdência e Trabalho do Ministério da Economia (Marques, 2020) que verificaram o cumprimento da Lei 8.213/91, conhecida como Lei de Cotas. Esta lei prevê que empresas com mais de 100 funcionários tenham em seu quadro de colaboradores ao menos 2% de PcD. Este percentual aumenta de acordo com o número de trabalhadores e pode chegar a 5% para empresas com mais de 1.000 funcionários (Bender, 2017).

Esta obrigatoriedade de existência de colaboradores deficientes em empresas por meio do sistema de cotas tem gerado questionamentos que vão desde a aprovação com mérito da causa, a uma desaprovação com juízo de causa. Isto porque, enquanto para alguns estudiosos esta contratação é bem-vinda porque reduz o preconceito sociocultural ao promover um convívio social entre deficientes e os sem deficiência, para outra esta imposição legal, por meio das cotas, pode prejudicar as relações no ambiente de trabalho ao privilegiar os PcD com parcelas de vagas de trabalho (Correr, 2010; Vieira, et al., 2015).

A inserção dos deficientes no mercado de trabalho, no setor privado, foi devidamente assegurada após a sanção da Lei 8.213/91, conhecida como Lei de Cotas, que dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social. Na sua subseção, Da Habilitação e da Reabilitação Profissional, são fornecidas as diretrizes referentes à adaptação e readaptação profissional do deficiente (Freire, 2015).

Tabela 1*Abordagens da deficiência ao longo do tempo*

Região	2018 – 2019				Variação
	Nº	%	Nº	%	
Norte	21.986	4,50%	22.865	4,37%	879
Nordeste	79.298	16,30%	87.607	16,74%	8.309
Sudeste	251.602	51,70%	269.578	51,50%	17.976
Sul	94.825	19,50%	101.786	19,45%	6.961
Centro-Oeste	39.045	8,00%	41.595	7,95%	2.550
TOTAL	486.756	100,00%	523.431	100,00%	36.675

Fonte: Microdados da Rais. Elaboração: Dieese NT. 246/20

Segundo Kalume (2006) é louvável que haja a lei de cotas que assegure a contratação dos deficientes nos estabelecimentos com número razoável de funcionários, (Costa & Barboza, 2017) mas este esforço do governo poderia se somar a uma capacitação dos PcD para que esta política surtisse o efeito esperado, que é a inserção do trabalhador deficiente no mercado de trabalho, já que, necessariamente, para viabilizar a demanda da política de cotas, seria necessário, antes, investir na habilitação e reabilitação desse trabalhador (Tesolin, 2021). Ainda segundo Kalume (2006), a contratação do deficiente sem que este esteja devidamente qualificado para exercer as atividades exigidas pelos diversos setores econômicos, pode inviabilizar todo o programa de integração e inclusão social pretendido pelo setor público federal com a criação da Lei de Cotas (Lei 8.213/91). Assim, caberia ao Ministério da Educação proporcionar as condições para o deficiente obter a qualificação profissional para o acesso ao mercado de trabalho (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Lessa, 2010).

Os estudos de Freire (2015) e Calhoa (2017) constataram que a qualificação profissional do jovem deficiente para além de auxiliar a integração deste no meio laboral ainda permiti estabelecer uma maior convivência social. Ainda segundo (Calhoa, 2017) a qualificação profissional surge como uma ferramenta importante para motivar este jovem na busca de um horizonte promissor.

Para Mantoan (2015) o aluno com deficiência inserido em salas de aulas regulares tem mais oportunidades de desenvolver competências de interação e participação social o que traz benefícios para a transição pós escolar.

Mas este intento de qualificação do jovem deficiente em sala regulares de ensino pode não ocorrer como muitos esperavam, isso porque recentemente o governo federal publicou a Política Nacional de Educação Especial (Mizukami, 2020), instituída pelo decreto 10.502/2020. Este decreto, entre outras disposições, flexibiliza o direito da pessoa com deficiência a frequentar escolas regulares inclusivas (Silva, 2017) ao permitir que alunos com necessidade não atendidas nessas escolas busquem outros espaços privados que garantam o atendimento de suas especificidades.

A publicação deste decreto gerou discussões entre estudiosos e várias entidades ligadas à Educação Especial no país, que defendem a inclusão das PcD em escolas regulares (Perez, 2013). Segundo Mantoan (2015) a oferta de práticas pedagógicas fora do contexto da sala de aula regular por motivo de deficiência ou limitação de qualquer natureza é discriminação.

Para Alves et al. (2020) a nova política de educação inclusiva, proposta no PNEE (Decreto 10.502/2020) é uma possibilidade a considerar em termos de formação de professores (Gomes, 2012) e ofertas de ambientes diversos que promovam o desenvolvimento da aprendizagem desse público.

O impasse para a implantação do Decreto 10.502/2020 gerou a suspensão da sua eficácia pelo STF. O ministro Dias Toffoli, baseado nos documentos apresentados, entende que o decreto poderia servir de base para políticas contrárias à inclusão de alunos com deficiência em rede regular de ensino como bem determina a LDB, lei regulamentada (Vivas & Falcão, 2020). Neste sentido, a educação para alunos especiais segue as determinações já consolidadas em leis, embora necessite de atualizações, baseadas em estudos e pesquisas no âmbito de suas escolas (Leite & Zabalza, 2012).

Neste sentido, cabe ao Ministério da Educação, além dos investimentos na formação de professores, alocar recursos para implementar o ensino nas escolas regulares com atendimento educacional especializado (Gois & Silva, 2017), tendo em vista a eliminação de barreiras e a qualificação do trabalhador com deficiência para a sua efetiva colocação no mercado de trabalho (Zardo, 2012; Mantoan, 2015).

Mas os desafios continuam para este grupo populacional: um deles surgiu há pouco tempo, a pandemia do COVID 19, uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de

distribuição global (Ministério da Saúde, 2021; Andrighetti, 2021), essa enfermidade se alastrou pelo mundo e trouxe consequências nefastas à saúde e à economia. Vários segmentos econômicos no Brasil sentiram o impacto da crise causada por essa pandemia e um dos efeitos dessa instabilidade financeira é o desemprego (Dieese, 2020).

Para o trabalhador deficiente a situação é mais complexa devido às suas limitações, que podem comprometer medidas sanitárias e sociais de contenção da pandemia e, acrescido a este, o risco iminente da perda do emprego. Assim, se nos anos de 2018 e 2019 existiram crescentes números de inserção desse trabalhador no mercado de trabalho, nos anos que se seguem esses números tendem a cair devido a esse problema de saúde pública (Dieese, 2020).

O Brasil já atravessava um período de recessão econômica que se ampliou com esta crise sanitária e com a demora de ações adequadas ao enfrentamento da situação causada pela pandemia. Neste difícil cenário, a manutenção dos empregos foi uma das preocupações do governo federal ao decretar estado de calamidade por meio do Decreto Legislativo 06/2020 (2020b) (Gonçalves, 2021), neste período foi instituído o Programa Emergencial de Manutenção de Emprego e da Renda (Fonseca et al., 2021) por meio da Lei nº 14.020/2020 (2020c) que tinha como objetivo preservar o emprego e a renda e garantir a continuidade laboral e reduzir o impacto social decorrente da emergência de saúde pública (Almeida, 2021).

Assim, muitos trabalhadores com deficiência, diante do cenário da pandemia, tiveram que permanecer afastados de suas funções devido à gravidade da situação e à especificidade de suas limitações. Estes cuidados preventivos foram recomendados pelo Conselho Nacional de Saúde considerando vários aspectos de leis e medidas da PcD que têm como objetivo a proteção social do deficiente e sua família (CNS, 2020).

Mas as medidas para manutenção do emprego do trabalhador com deficiência parecem não alcançar todo o grupo. De acordo com a Nota Técnica nº246/2020 do Dieese de janeiro a setembro de 2020 as dispensas por justa causa do profissional com deficiência foram superiores aos demais trabalhadores (Dieese, 2020).

Tabela 2 *Comparação entre trabalhadores*

2020	Trabalhador(a) com deficiência			Demais trabalhadores*			TOTAL		
	Deslig.	Adm.	Saldo	Deslig.	Adm.	Saldo	Deslig.	Adm.	Saldo
jan	9.125	7.668	-1.457	1.369.658	1.485.323	115.665	1.378.783	1.492.991	114.208
fev	9.504	8.830	-674	1.360.054	1.585.155	225.101	1.369.558	1.593.985	224.427
mar	10.872	8.333	-2.539	1.695.883	1.430.360	-265.523	1.706.755	1.438.693	-268.062
abr	11.273	2.431	-8.842	1.571.171	640.350	-930.821	1.582.444	642.781	-939.663
mai	8.751	2.729	-6.022	1.094.792	738.552	-356.240	1.103.543	741.281	-362.262
jun	7.192	4.184	-3.008	949.335	927.802	-21.533	956.527	931.986	-24.541
jul	6.129	5.355	-774	985.632	1.126.118	140.486	991.761	1.131.473	139.712
ago	5.309	6.139	830	1.015.305	1.258.495	243.190	1.020.614	1.264.634	244.020
set	5.365	6.185	820	1.060.580	1.373.324	312.744	1.065.945	1.379.509	313.564
Total	73.520	51.854	-21.666	11.102.410	10.565.479	-536.931	11.175.930	10.617.333	-558.597

Fonte: Microdados do Caged - Elaboração: Subseção Dieese/CUT-Nacional

De acordo com os dados da Tabela 2, de janeiro a setembro de 2020 os desligamentos (Deslig.) ou perdas de postos de empregos para todos os trabalhadores brasileiros somaram 11,2 milhões, dentre eles pouco mais de 73 mil correspondiam a trabalhadores com deficiência. Neste volume de vagas desligadas já se observa a disparidade entre os números de trabalhadores com e sem deficiência que tinham vínculos empregatícios.

Mas, neste período, houveram admissões (Adm.) para os dois grupos, embora essas contratações para o deficiente ocorreram em número muito menor, o que gerou um saldo negativo de 21.666. Este saldo representa o total de postos de trabalho fechados e de trabalhadores deficientes que saíram e não voltaram mais para o mercado de trabalho (Dieese, 2020).

Por outro lado, o percentual de pessoas deficientes em idade economicamente ativa que estão fora da força de trabalho é duas vezes superior ao das pessoas sem deficiência, embora todas tenham o mesmo direito de trabalhar. No entanto, do ponto de vista dos direitos, este percentual precisaria ser o mesmo para ambos os grupos (Sasaki, 2006).

Diante deste quadro de iminente redução de postos de trabalho para o profissional deficiente e da crise que se desenha em nosso meio, são necessárias tomadas de medidas preventivas de acompanhamento e fiscalização de leis pertinentes a esse processo, no intuito de preservar os avanços alcançados e conter retrocessos que podem vir a comprometê-los (Dieese, 2020).

Niskier e Nathanael (2006) mencionam que o Ministério do Trabalho e do Emprego publicou, em 2006, dados com um considerável aumento no número de contratação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, ou seja, um percentual expressivo de 56% de pessoas com deficiência estariam inseridas no mercado de trabalho, resultando

num número de 19.978 sujeitos (Trentin & Raitz, 2018). Este fato se justifica em função da fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego, em virtude da Lei de Inclusão Social, em vigência desde o ano de 2004. (Kalume, 2006; Trentin & Raitz, 2018). Contudo, nos anos subsequentes à implantação da Lei, ocorreu um significativo decréscimo deste percentual, passando para 4.151 o número de pessoas com deficiências que ocupam funções nos mais variados segmentos empresariais (Trentin & Raitz, 2018).

Ainda de acordo com Niskier e Nathanael (2006), este decréscimo nas contratações decorre da ausência de qualificação e de formação educacional requeridas pelo mercado de trabalho, o que dificulta e até mesmo impede a inserção no mercado de trabalho, tanto de pessoas sem deficiência, quanto de pessoas com deficiência (Trentin & Raitz, 2018).

Em muitos casos, não há uma articulação da realidade local de trabalho com a qualificação profissional disponibilizada, os anseios dos alunos e a questão familiar do benefício (Niskier & Nathanael, 2006).

CAPÍTULO III – A Universidade Federal do Tocantins no Processo de Inclusão do Alunos com Deficiência

3.1 A Universidade Federal do Norte do Tocantins – UNFT

Para falar do percurso histórico da Universidade Federal do Norte do Tocantins (Wikipédia, 2021), faz-se necessário uma breve retrospectiva sobre a história da implantação da primeira Universidade Federal do Tocantins – UFT (Souza, 2007), pois a criação da UFNT se dá a partir do desmembramento desta universidade.

Segundo Gaspar (2011) a História da criação da UFT está relacionada com a Universidade do Tocantins – Unitins, uma instituição de caráter público subsidiada pelo governo do Estado do Tocantins (Souza, 2007) (Decreto nº 252 de 1990 e da Lei Estadual nº 326 de 1991), que passou por uma série de mudanças organizacionais, uma delas em 1996, que pôs fim à autarquia e deu início à implantação da Fundação Universidade Federal do Tocantins.

Segundo Oliveira et al. (2013) foi nesta época que a Fundação pública de direito privado (Leal, 2013) que tinha apoio de várias instituições públicas e particulares e ainda do governo do Estado do Tocantins, passou a se estruturar em multicampus e a expandir sua presença em várias localidades do Estado.

De acordo com Filho (2013) a Unitins multicampus, era organizada em unidades localizadas em sete cidades estratégicas do Estado (UFT, 2020): Arraias, Araguaína, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis. Ainda de acordo com o autor com a incorporação, a UFT herdou esta estrutura organizacional, como se pode ver representada pelo Mapa 1 e mais de 8 mil alunos.

Mapa 1 *Estado do Tocantins/Campus UFT*



Fonte: Site UFT, disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/gestao/103-institucional/16741-campus>.

Nos estudos de Souza (2007) sobre a transição Unitins-UFT, o mesmo relata que todo o processo foi marcado por lutas de movimentos estudantis e muita articulação política para implantar no território tocantinense o sonho de uma Universidade Federal que iniciou sua história em junho de 2000 com a promulgação da Lei nº 160, que reestruturou a Fundação Universidade do Tocantins, tornando-a pública e gratuita.

E, finalmente, em 23 de outubro do mesmo ano, criou-se a primeira Universidade Federal do Tocantins - UFT instituída pela Lei 10.032, mas implantada de fato no ano de 2003 com a posse dos primeiros servidores (UFT, 2007).

Depois de quase 20 anos de história da UFT e uma estrutura de sete campi (Oliveira et al., 2013) como observamos no Mapa 1, esta universidade, de acordo com os dados do Relatório de Gestão 2019, em todo os seus campi, oferece um total de 69 cursos de graduação, sendo que 64 na modalidade presencial e 5 cursos na modalidade à distância e (Falcão et al., 2019) com 12. 357 estudantes, matriculados. Ainda de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2020) a UFT oferta 44 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 28 cursos de pós-graduação *stricto sensu* sendo estes últimos, 22 mestrados e 06 doutorados. Assim, esta universidade consegue se destacar como a maior instituição pública de ensino do Tocantins (Falcão et al., 2019).

É certo que para acompanhar esta ampliação de cursos houve também uma reformulação da infraestrutura para atender as novas demandas que, para muitos campi, entre eles o de Araguaína, tornou-se essencial devido às reivindicações da comunidade acadêmica (Oliveira et al., 2013). Esta comunidade ainda reivindicava a celeridade dos processos administrativos que dependiam quase sempre do parecer da reitoria, situada em Palmas (Gaspar, 2011), Capital do Estado a 388km de Araguaína; esta distância do campus cria entraves burocráticos que dificultam o bom andamento das atividades (Souza, 2007).

Araguaína é uma cidade que fica ao norte do Estado do Tocantins (Lei 2.125/1958), sendo uma das principais cidades do Estado, destacando-se economicamente por atividades ligadas ao comércio, agroindústria, serviços e pecuária (Gaspar, 2011). Nesta cidade, como já comentado anteriormente, está localizado um dos campi da UFT que atualmente passa por um processo de transição de desmembramento para criação de uma nova universidade.

Esta luta para a transição da UFT /UFNT é um processo que ocorre desde 2016, com a assinatura da proposta de criação da UFNT pela Presidente Dilma Rousseff (PL 5274/2016). Após a realização deste primeiro impulso, intensificou-se a luta dos movimentos estudantis, de professores, servidores e organizações civis em prol da implantação de uma universidade federal que atendesse à demanda cultural e econômica da Região Norte (UFT, 2019; PL 5274/2016). A proposta de implantação da UFNT de início se baseava na unificação de dois campi, Araguaína e Tocantinópolis, que passariam a ter autonomia financeira e pedagógica para desenvolver suas atividades como uma nova universidade (PL 2.479/2019).

Desta forma, em 8 de julho de 2019, a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) é instituída pela Lei 13.856 a partir do desmembramento da Universidade Federal do Tocantins (PL 2.479, 2019) (Wikipédia, 2021). A partir da promulgação da criação da nova universidade; os cursos, cargos e alunos da UFT, Campi de Araguaína e Tocantinópolis, são automaticamente incorporados à UFNT (Lei 13.856/2019). Percebe-se que o projeto para instituir a UFNT não veio do acaso, mas é fruto de empenho em transformar uma estrutura pré-existente numa base organizacional que estabeleceu vínculos para levar adiante experiência e práticas de uma antiga instituição para uma nova (Souza, 2007).

A UFNT passa, portanto, a integrar o grupo das universidades federais brasileiras, tendo Araguaína como sede da reitoria e, neste processo de desmembramento, tem o acompanhamento da UFT para auxiliar nesta transição (PL 2.479/2016). Ainda de acordo com o Projeto de Lei 2.479/2019 além dos campi de Araguaína e Tocantinópolis serão criados mais dois, o de Xambioá e Guaraí.

Em relação ao campus de Araguaína, cenário desta investigação, existem quatro áreas do conhecimento: Licenciatura, Ciências Naturais, Ciências Agrárias e Ciências Humanas. E nestas áreas respectivamente são ofertados ao todo 13 cursos de graduação em três unidades de ensino; Cimba, EMVZ e a Unidade da Medicina Humana. Na unidade Cimba são ofertados 7 Cursos de Licenciaturas e 3 Curso de Tecnólogo; na unidade da EMVZ um curso de Medicina Veterinária (Bacharelado) e um curso de Zootecnia (Bacharelado); na unidade da Medicina Humana o curso de Medicina (Bacharelado). Poderemos ver no quadro seguinte o nº de alunos matriculados entre os anos 2019 a 2021:

Quadro 1

Quantitativo de alunos matriculados

Quantitativo de alunos matriculados				
Item	Curso	Com Deficiência	Sem deficiência	
		Matriculados	Matriculados	Total geral
1	Curso de Biologia – Licenciatura	2	162	164
2	Curso de Física – Licenciatura	0	136	136
3	Curso de Geografia (Licenciatura)	0	178	178
4	Curso de História – Bacharelado	1	172	173
5	Curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas	1	253	254
6	Curso de Matemática – Licenciatura	1	198	199
7	Curso de Medicina – Integral	13	124	137
8	Curso de Medicina Veterinária	5	236	241
9	Curso de Química – Licenciatura	3	134	137
10	Curso de Tecnologia em Gestão de Cooperativas	2	67	69
11	Curso de Tecnologia em Gestão de Turismo	1	125	126
12	Curso de Tecnologia em Logística	0	170	170
13	Curso de Zootecnia	3	209	212
TOTAL		32	2164	2196

Fonte: secretaria acadêmica da Universidade Federal do Norte do Tocantins.

3.2 O desafio da inclusão e transição de alunos com deficiência para o professor do Ensino Superior

Atualmente as atitudes e práticas inclusivas do docente são fator de interesse em pesquisas, o que evidencia a preocupação recente sobre a atuação deste profissional na perspectiva da educação especial e inclusão (Rita, 2016; Mantoan, 2017; Gouveia, 2019).

Este cuidado e atenção com o professor e sua prática de ensino é constante em tempos em que a diversidade de alunos em sala de aula alcança patamares de inclusão (Vasconcelos, 2012) em todos os níveis escolares (Camacho et al., 2017).

Para o professor do ensino superior (Leite & Zabalba, 2012) o desafio da inclusão do aluno deficiente e sua transição para o trabalho é um processo ainda incipiente e que carece ainda de incentivos da comunidade acadêmica interna e da comunidade em geral. Poker et al. (2018), Freitas (2019) em seus estudos, concluíram que os professores têm percepção favorável à inclusão, porém reconhecem que suas atitudes são falhas e sua formação é incipiente nesta área.

Ainda de acordo com o Relatório de Avaliação Institucional da UFT – 2016-2020 (UFT, 2020b), em relação ao desempenho do professor para atuar na formação do aluno cidadão, o documento evidencia que o próprio docente mostra certo descrédito na formação profissional e cidadã ofertada pela instituição. E, ainda de acordo com o mesmo relatório, alunos identificam o despreparo do professor ao tratar da pedagogia de inclusão, salientando que os mesmos necessitam de capacitação para atuar junto à população vulnerável. Neste sentido os estudos de Carvalho (2015), referem-se a que, para garantir a realização da transição do aluno com deficiência é preciso (Veltrone & Mendes, 2011) a aceitação e ajuda de toda a comunidade educativa e social.

Assim, para além de existir toda uma legislação inclusiva produzida em âmbito nacional para as PcD, nomeadamente, a LBI/2015 e a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 que preveem o acesso ao trabalho e ao ensino superior com condições de permanência prevista com adaptações de equipamentos e instalações, sem a participação

do professor, esse processo se torna difícil de se concretizar (Mantoan, 2015; Poker et al., 2018).

As atitudes e práticas inclusivas do professor são fundamentais para o sucesso educacional e profissional do aluno com deficiência (Morgado, 2003; Coelho, 2012; Azevedo, 2013; Poker et al., 2018; Gouveia, 2019). E, para o professor aperfeiçoar sua prática inclusiva no ensino e na transição de aluno com deficiência para o trabalho a sua formação neste cenário é de fundamental importância.

Em relação à formação do professor, Poker et al., (2018), inclusive em seu estudo, identificaram que os professores do ES, na sua maioria, têm graus de formação de mestrado e doutorado em áreas diversas; no entanto, poucos tiveram acesso a essas formações e conteúdos relacionados à inclusão do deficiente. Ainda de acordo com as autoras, esses profissionais têm conhecimento de aspectos legais, filosóficos e conceituais sobre a educação inclusiva o que evidencia que a formação do docente (Vieira & Omote, 2021) neste nível não contempla a prática pedagógica em sala de aula (Calixto et al., 2020) e inclusão.

Sobre este ponto, Morina et al. (2015) concluem, em seus estudos, que o professor de nível superior deve estar capacitado para atender à necessidade do aluno com deficiência. A qualificação do professor, assume-se como de fato importante na promoção e concretização da educação inclusiva e social (Glat & Pletsch, 2010; Morgado, 2010; Prais & Rosa, 2017).

De acordo com Villar (1993) o professor é uma peça fundamental, sem sua participação efetiva no âmbito educacional nenhuma inovação ou mudança poderá acontecer. Desta forma, o conhecimento das questões relacionadas à inclusão e à mudança de concepção do professor podem fazer a diferença neste cenário.

Neste sentido, o estudo de Souza (2008) acerca da concepção do docente de uma universidade sobre a inclusão educacional de deficientes demonstrou que, apesar destes profissionais serem favoráveis à inclusão desta população, a maioria tem pouco conhecimento do assunto. Esta realidade demonstra que a formação do docente ainda não alcançou de fato este tema. De acordo com Oliveira et al. (2019) é urgente a implementação de programas de formação de docentes para trabalhar com alunos que

apresentam NEE (Bertolde & Larchert, 2019) visto que resultará em melhores práticas pedagógicas.

Assim, pode-se depreender que, tanto a inclusão do aluno deficiente no nível de ensino elevado, como sua transição para a vida laboral é um desafio para professores e alunos. A instituição de ensino superior tem sua responsabilidade neste processo e precisa procurar cumprir a legislação com o apoio e recursos para o acesso e permanência do deficiente no ensino (Borges, 2011), tendo em vista sua promoção para o trabalho (Poker et al., 2018). Embora muitos professores e alunos desconheçam este fato (Souza, 2008).

Diante do exposto se conclui que a inclusão do aluno com deficiência no ensino (Macedo, 2021) superior ocorre de maneira ainda incipiente e, conseqüentemente, a transição deste aluno para o mercado de trabalho. Há ainda muitas barreiras e desafios para o professor, aluno e a instituição de ensino superior (Junges & Behrens, 2015) que precisam ser discutidas e aprimoradas.

3.3 O Estágio como proposta de inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho

O conceito de estágio ao longo do tempo passou por várias reformulações para acompanhar as mudanças no cenário (Silva et al., 2017) educacional. Mas a partir da aprovação da Lei nº 11.788/2008, conhecida como lei de estágio (Oliveira, 2015; Anacleto, 2016), esta preparação que o aluno realiza fora das dependências da escola passa a ter uma concepção mais educativa e de formação complementar para a sua qualificação profissional (Gaspar, 2019). Assim, de acordo com esta lei o estágio se define como:

Art. 1º - Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Lei nº 11.788/2008, p. 1).

Este artigo desta Lei possui ainda dois parágrafos complementares, o primeiro explicita que o estágio faz parte integrante do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC)

(Santos, 2017) e que tem como propósito compor o roteiro formativo do aluno (Sobrinho, 2014). O segundo tem em vista que o estágio propicia ao aluno competências profissionais para sua qualificação profissional (Santos, 2017) e desempenho de suas atividades de trabalho no meio social (Lei 11. 788/2008).

Neste sentido, a Lei de Estágio ainda esclarece em seu artigo 2º que o estágio deverá ser condicionado às diretrizes curriculares e ao PPC do curso (Santos, 2017), isto é, que o Estágio Obrigatório esteja previsto na construção curricular bem como todos os requisitos para a sua oferta e obrigatoriedade (Sobrinho, 2014). O Estágio não obrigatório segue as mesmas recomendações de previsão no PPC mais como um requisito opcional para a complementação profissional. Desta forma, este dispositivo legal tem normatizado os projetos de estágios realizados, nas instituições de ensino no Brasil (Santos, 2017).

Na Universidade Federal do Norte do Tocantins as modalidades de estágio seguem previamente a Lei nº 11.788/2008, que determina, inicialmente, para a realização de estágio, a celebração do termo de compromisso de estágio (Sobrinho, 2014) e a indicação de um professor orientador para acompanhar e avaliar o andamento das atividades de estágio e determina ainda um plano de atividade que será desenvolvido de comum acordo entre as partes: empresa, instituição de ensino e estudante (Sobrinho, 2014; Santos, 2017).

Ao final de cada semestre de estágio, faz-se um relatório das atividades desenvolvidas (Santos, 2017) e a carga horária cumprida de acordo com normativa de estágio aprovada no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe da UFNT (Normativa n.º 26/2021)

Quanto à celebração de convênio de concessão de estágio (Santos, 2017), a UFNT dispõe de um setor, a Coordenação de Convênios do Gabinete da Reitoria, que formaliza esta demanda, já que este requisito é obrigatório para a realização de estágio obrigatório e não obrigatório (Sobrinho, 2014), além da comprovação de matrícula e frequência do aluno (Normativa n.º 26/2021).

Ainda de acordo com esta Normativa, o estágio poderá ser realizado em instituições de ensino, associação, cooperativas, com profissionais liberais de nível superior registrados em conselho de fiscalização profissional (Santos, 2017) e no âmbito da Administração

Pública Federal direta, autárquica e fundacional de qualquer dos poderes da União, dos Estados e dos Municípios (Sobrinho, 2014); este último campo de estágio abre espaço para a realização de estágios na universidade e outros locais públicos e, para isto, são abertos editais para seleção, de ampla concorrência entre os estudantes da instituição ou seleção realizada por agências integradoras (Normativa n.º 26/2021).

As agências integradoras auxiliam no processo (Santos, 2017) desde a identificação da oportunidade de estágio, acompanhamento administrativo e negociação de seguro para que o estágio se realize em instituições e/ ou empresas parceiras da UFNT. Assim a Pró-reitoria de Graduação – Prograd acompanha os processos e procedimentos relativos a estágios no âmbito da UFNT e a Central de Estágio responsável pelos procedimentos administrativos (Normativa nº26/2021).

De acordo com Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2020) da UFT o princípio de organização curricular do curso de graduação compreende a construção do PPC (2016 – 2020, *online*)¹ com ações “(...) sócio-político-humanístico-ambiental e pedagógico relativo à formação acadêmico-profissional (...)”. Assim, percebe-se que o PPC é um documento que rege as atividades de ensino de acordo com a estrutura curricular estabelecida.

O Projeto Político Pedagógico do Curso é um documento importante (Santos, 2017) para delinear os objetivos do curso, a matriz curricular, o processo de ensino e aprendizagem e avaliação e realização de estágio e outras atividades que os educandos irão realizar em sua formação e por isso são construídos pelos professores que fazem parte do colegiado e que irão ministrar e acompanhar sua efetiva prática (Gaspar, 2011; Santos, 2017).

A modalidade de estágio obrigatório tem sua carga horária definida no PPPC e sua realização é requisito essencial para integralização do curso (Lei nº11.788/2008; UFT, 2021). Assim o aluno fica condicionado a realizar esta atividade prática para cumprir uma carga horária necessária para a sua formação (Sobrinho, 2014); já o estágio não obrigatório é uma modalidade opcional (Oliveira, 2009) previsto nas diretrizes curriculares e no PPPC para a complementação e aprimoramento dos conhecimentos

¹ <https://docs.uft.edu.br/share/s/7uljzImaSmyJXCeL3awqSA>

práticos para o trabalho (Lei nº 11.788/2008; UFT, 2021). Esta modalidade de experiência com a atividade laboral é uma oportunidade que o aluno tem na graduação de aprimorar conhecimentos e práticas para a sua formação (Oliveira, 2009).

Neste sentido, o estágio não obrigatório, é uma porta de entrada para o mercado de trabalho (Oliveira, 2009) visto que posiciona o aluno frente aos desafios que irá enfrentar na sua profissão (Anacleto, 2015). De acordo com Maurer et al. (2003) o estágio é um meio de aprendizagem adquirida na relação com o trabalho.

Esta modalidade de estágio não obrigatório, de acordo com a Lei de Estágio (Sobrinho, 2014) proporciona vantagens de concessão de bolsa-auxílio, auxílio-transporte, recesso remunerado (Santos, 2017), indica a percentagem de 10% das vagas ofertadas pela empresa concedente às pessoas com necessidades especiais, aplicação da legislação relativa à saúde e segurança e a duração do tempo de serviço por unidade concedente (Lei nº 11.788/2008; Garcia, 2014; Gugel, 2019). Assim, esta modalidade de estágio não obrigatório para o aluno com deficiência ou sem deficiência, torna-se uma oportunidade viável para a sua inserção em atividade laboral (Oliveira, 2009).

Para Nogueira e Andrade (2007), por meio da educação, a inclusão social pode se potencializar para o aluno com NEE ao estagiar em local de trabalho, que promova a sua formação e possibilite a este aluno mostrar o que consegue realizar (Anacleto, 2015). Para reforçar o caráter pedagógico do estágio não obrigatório, além das vantagens já citadas anteriormente, tornou-se necessário o acompanhamento do professor da instituição de ensino e um profissional da empresa concedente (UFT, 2021)

De acordo com Valverde (2006) a supervisão do estágio pelo professor da instituição de ensino é de fundamental importância, para acompanhar a atividade do aluno e verificar se segue os padrões acadêmicos e traz proveito de aprendizagem (Sobrinho, 2014). Ainda de acordo com Tracs e Dias (2006) o professor supervisor de estágio, ao acompanhar o aluno, também aprimora seus conhecimentos e competências ao trabalhar com a teoria e a prática.

Assim, diante do exposto, se conclui que o estágio não obrigatório (Oliveira, 2009) é uma ferramenta pedagógica para a inserção do aluno com deficiência em ambiente laboral (Gugel, 2019), tendo em vista as vantagens e os acompanhamentos necessários para o aluno iniciante neste processo de inclusão no trabalho (Anacleto, 2015) e, ainda,

favorece as práticas do professor supervisor que tem contato direto com a realidade da transição do aluno para o mundo social (Santos, 2017).

CAPÍTULO IV - Percorso Metodológico

4.1 Contextualização da Problemática do Estudo

A inclusão do aluno com deficiência no mercado de trabalho (Anacleto, 2016) é um processo que implica mudanças nas práticas de gestores, docentes, discentes e empregadores (Santos, 2017). Implica ainda que a instituição de ES e empregadores no seu todo (Oliveira, 2009), a vejam não só como um direito social do deficiente, mas como um ganho, uma vez que contribui para que todos aceitem e valorizem as diferenças que nos caracterizam (Gugel, 2019).

Jaime e Carmo (2005) destacam que a inserção do trabalhador com deficiência no seu primeiro emprego resgata não só a sua dignidade, mas favorece uma mudança na qualidade de vida da família (Gugel, 2019).

O facto é que o conceito de inclusão há tempos assumiu um papel fundamental no nosso cotidiano (Gouveia, 2019). Com a publicação da Lei nº13.146/2015 conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, o sistema educacional e as políticas públicas do trabalho encontraram-se perante um desafio (Viana, 2018): o de promover e garantir condições de acesso e permanência da PcD no ensino e no trabalho (Garcia, 2014).

Para que essas práticas sejam implementadas é necessário um sistema educacional flexível (Menezes, 2018) às mudanças e políticas de trabalho que alcancem a diversidade e a especificidade do aluno trabalhador (Freire, 2015).

Nos últimos anos pôde-se constatar uma grande diversidade de alunos e de trabalhadores com características e especificidades únicas (Santos, 2019). Atualmente as políticas públicas para a educação e para o trabalho, veiculadas, se baseiam na promoção de práticas inclusivas (Maia & Freitas, 2015, Gouveia, 2019). No entanto, são visíveis os obstáculos para a execução destas jurisprudências (Gugel, 2019). E, dentre os obstáculos, podem-se destacar práticas excludentes de professores e empregadores. Como a isto se refere Menezes (2018, p. 1) “(...) Pais, professores, empregadores e público em geral subestimam as capacidades das pessoas com alguma necessidade específica”.

No Brasil a inserção do deficiente no mercado de trabalho (Perez,2012), assim como todas as políticas implícitas que a defendem (Gugel, 2019), constituem mais uma utopia do que uma realidade concreta (Sasaki, 1997).

Apesar de existir investigação realizada de atitudes e práticas de agentes profissionais (Rita, 2016; Gouveia, 2019) e empresas face à inserção do deficiente no mercado de trabalho (Azevedo, 2013; Carapinha, 2015; Silveira. 2017; Menezes, 2018), continua a ser importante investigar e refletir sobre as mesmas, descobrindo novos caminhos para uma verdadeira mudança e melhoria da inclusão no trabalho.

Ainda neste sentido, o estudo aqui proposto, parte de uma investigação realizada na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), *Campus* de Araguaína, no Estado do Tocantins (Oliveira, *et al.* 2013), Brasil, sobre a percepção dos professores desta instituição e dos empregadores com convênio de estágio (Santos, 2017) ativo, sobre a inserção do aluno do Ensino Superior com deficiência em atividades laborais (Bota, 2013; Gomes, 2021). Este procedimento evidencia a importância destas compreensões, considerando-as como um dos aspectos fundamentais para uma efetiva promoção da inclusão do aluno com deficiência (Azevedo, 2013; Freire, 2015; Santos, 2015, Silveira, 2017). Ainda nesta perspectiva, Garcia (2014) apresentou estudos sobre o impacto significativo da baixa inserção dos trabalhadores deficientes no mercado de trabalho.

Tendo em vista não se ter encontrado estudo realizado na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) neste âmbito, considerou-se pertinente investigar a prática e a percepção dos professores e dos empregadores na transição do aluno deficiente para a vida laboral.

Conforme Tuckman (2000, p. 37) a escolha do problema não segue regras técnicas, embora haja critérios que podem ajudar nesta etapa difícil do processo de estudo. Neste sentido, o autor ainda orienta sobre passos importantes a serem levados em consideração neste processo; “(...) estabelecer uma relação entre duas variáveis”, (...) “a elaboração deve ser clara e sem ambiguidade”, “(...) deve ser testado de forma empírica”, “(...) não se deve representar nenhuma atitude moral ou ética”, “(...) deve ser organizado em forma de questão”.

Desta forma, após várias leituras e pesquisas, entendeu-se ser também necessário conhecer na UFNT a correlação existente entre atitudes e práticas de Professores (Rita,

2016; Gouveia, 2019) Técnicos Administrativos e Empregadores para a inserção de estudantes deficientes, no trabalho (Leite & Zabalba, 2012), tendo em vista o contexto de estágio (Santos, 2017), de modo a responder à seguinte questão de investigação:

Quais as percepções e práticas de professores e técnicos da UFNT e de empregadores da cidade de Araguaína Tocantins – Brasil sobre a inserção do aluno com deficiência para o mercado de trabalho por meio do estágio?

4.2 Objetivos

Neste sentido e tendo em consideração a pergunta de partida formulada anteriormente, definiu-se o seguinte objetivo geral:

- Conhecer as percepções e práticas dos Professores, dos Técnicos Administrativos da UFNT e dos Empregadores da cidade de Araguaína- Tocantins, no que se refere a inclusão do aluno com deficiência para o mercado de trabalho por meio de estágio não obrigatório.

Para objetivos específicos determinaram-se os seguintes:

- Identificar as percepções e as práticas dos Professores Coordenadores de Cursos e Técnicos Administrativos da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) sobre a inclusão do aluno com deficiência no mercado de trabalho por meio de estágio.
- Verificar as percepções dos Professores Coordenadores de Cursos e Técnicos Administrativos da (UFNT) sobre a sua contribuição para a utilização da Central de Estágio como estratégia de inclusão do aluno com deficiência no mercado de trabalho.
- Identificar a percepção dos Empregadores da cidade de Araguaína-Tocantins-Brasil sobre a inclusão dos alunos com deficiência no mercado de trabalho.
- Verificar a aceitabilidade dos Empregadores locais sobre a possibilidade de vagas de emprego para alunos com deficiência, através do processo de estágio não obrigatório.

4.3 Metodologia

O estudo aqui proposto é uma pesquisa do tipo descritivo não experimental, visto que se pretende compreender e explicar os factos sem, no entanto, manipular ou exercer controle de variáveis. Conforme Triviños (1987) o estudo descritivo é aquele que descreve com exatidão os factos e acontecimentos de uma situação real.

A investigação descritiva segue o mesmo padrão de outras investigações que são nomeadamente: definição do problema; revisão da literatura; construção de hipóteses e /ou questões da investigação; definição da população alvo e da forma de coleta de dados; tratamento e análise dos dados; interpretação dos resultados; formulação das conclusões e avaliação (Bota, 2013; Gouveia, 2019) tendo em vista o estudo realizado. Para Gil (2017) a pesquisa descritiva normalmente é realizada pelo pesquisador que busca compreender as práticas cotidianas.

O objetivo principal deste tipo de estudo descritivo é conhecer, interpretar e descrever a realidade da forma como se apresenta. De acordo com Coelho (2012), o investigador recolhe as informações de um grupo de indivíduos sem exercer sobre elas qualquer forma de manipulação ou intervenção.

Neste sentido, os resultados serão apresentados sobre uma forma mista quantitativa e qualitativa. Esta abordagem segue um delineamento convergente que coleta e analisa os dados, tanto quantitativos quanto qualitativos na mesma etapa e reúne os resultados em uma interpretação geral (Gil, 2017).

O método qualitativo está relacionado à subjetividade e, segundo Minayo (1993, p. 245) “(...) é extremamente importante para acompanhar e aprofundar algum problema levantado por estudo quantitativo(...)”. Assim a investigação qualitativa é um método que possibilita uma observação mais detalhada dos aspectos estudados em uma pesquisa.

Ainda neste contexto, o método quantitativo se baseia em análise do objeto de modo a mensurar suas características. De acordo com Burns (2000), o estudo quantitativo se preocupa em mensurar o objeto tendo em vista a organização e o planejamento da pesquisa e a relevância dos resultados.

Após conhecer os métodos utilizados nesta pesquisa, passa-se agora a identificar a técnica de coleta de dados (Assunção, 2007).

Conforme Vieira (2002), há vários instrumentos para coleta de dados. São eles: questionários pelo correio, questionários pessoais, observação, entrevistas pessoais e entrevistas por telefone (Gouveia, 2019). Para o presente estudo, utilizou-se questionário com perguntas fechadas e abertas. Este instrumento será apresentado mais adiante.

4.4 População e Amostra

A determinação da população a ser pesquisada é um dos elementos que envolvem a coleta de dados, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), população é um conjunto formado da totalidade de elementos ou de partes constitutivas do mesmo (como conjunto de pessoas, organizações ou objetos de qualquer estrutura). Esta totalidade por vezes dificulta a análise do todo, por isso o mesmo desmembra-se em amostras. Ainda de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 163) “(...) a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); um subconjunto do universo”.

Partindo deste pressuposto a amostragem do estudo que aqui se propõe, foi selecionada do quadro de professores e servidores da UFNT e empregadores da cidade de Araguaína que têm convênio de estágio com esta instituição. Assim esta amostragem pode ser determinada como não probabilística e, por conveniência, de acordo com Maroco (2003, p. 21): “Neste tipo de amostra os elementos são selecionados pela sua conveniência (...), por voluntariado, ou ainda acidentalmente (...)”.

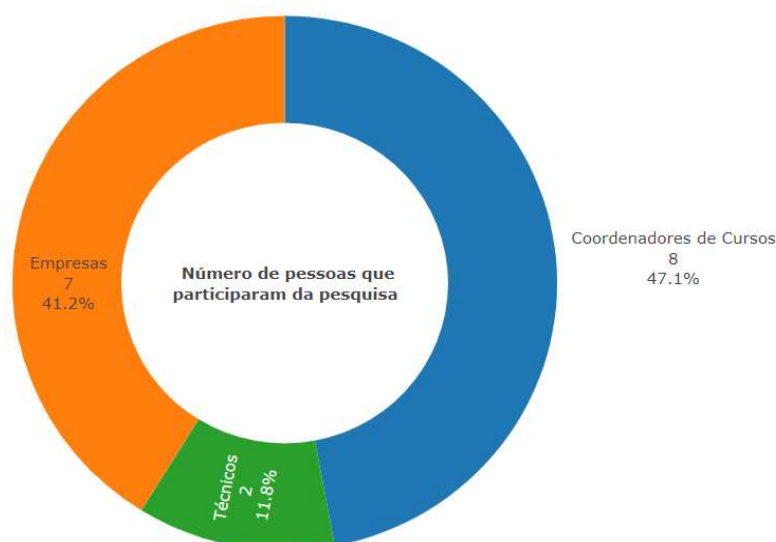
Esta opção deveu-se, entre outros fatores, à limitação de tempo para proceder à coleta de uma amostra aleatória (Bota, 2013) e, ainda, à dificuldade em avançar com a pesquisa em tempo de pandemia. Assim, optou-se por limitar a aplicação do questionário a professores (Bota, 2013), Coordenadores de Curso, servidores do Setor

de Estágio da UFNT e empregadores de Araguaína com convênio de estágio ativo com esta instituição.

Desta forma, responderam ao questionário três grupos de participantes: coordenadores de cursos da UFNT, profissionais técnicos da UFNT e colaboradores de empresas parceiras da UFNT. Conforme representado na Figura 1, os coordenadores de curso representam 47.06 % (8 respostas) dos consultados, as empresas 41.18% (7 respostas) e os técnicos 11.76% (2 respostas). Desta forma foi consultado um total de 17 pessoas.

No gráfico seguinte pode verificar-se o nº de participantes por categoria

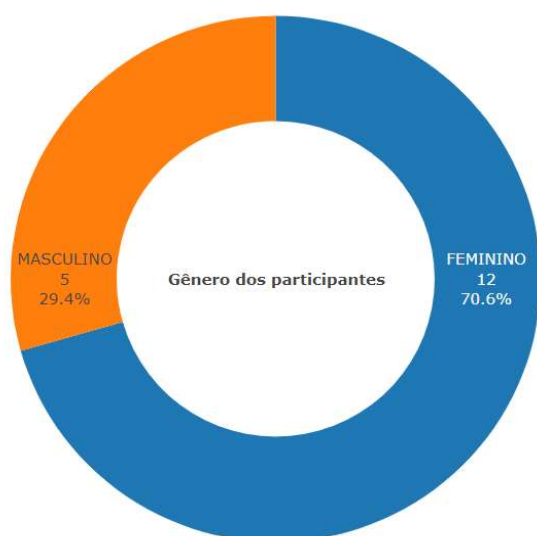
Gráfico 1 *Número de participantes por categoria*



Da leitura do gráfico 1. Salienta-se que, dos inquiridos, 47,1% eram professores coordenadores de cursos, 41,2% representantes de empresas e 11,2% eram outros técnicos.

No que se refere ao Género verificam-se os resultados obtidos no gráfico 2:

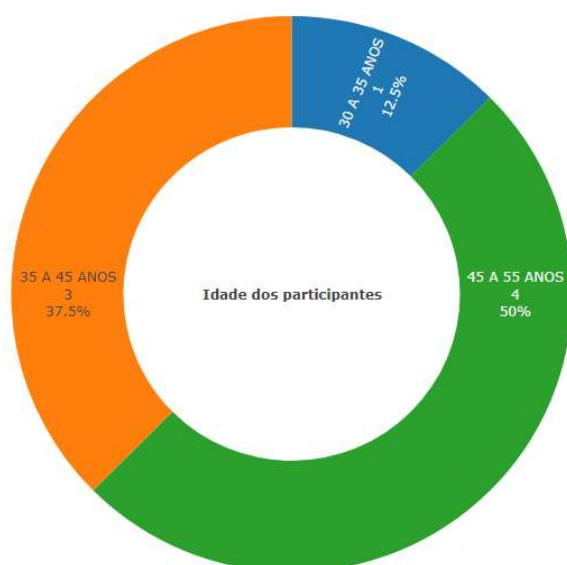
Gráfico 2 *Gênero dos participantes*



Dos respondentes, 29.4% declaram-se do gênero masculino, enquanto 70.6% declaram-se do gênero feminino. De entre os respondentes técnicos 100% identificaram-se com o gênero feminino; no grupo de professores 50% e nos representantes das empresas 85.71%. Considerando o teste exato de Fisher com nível de significância de 5% e valor-p de 0.24 não houve diferença significativa entre os grupos quanto à proporção de pessoas de cada gênero. O teste de Fisher se mostrou adequado a este contexto devido à baixa magnitude das observações.

No Gráfico seguinte demonstra-se a idade dos Professores Coordenadores

Gráfico 3 *Idade dos participantes – Professores Coordenadores*

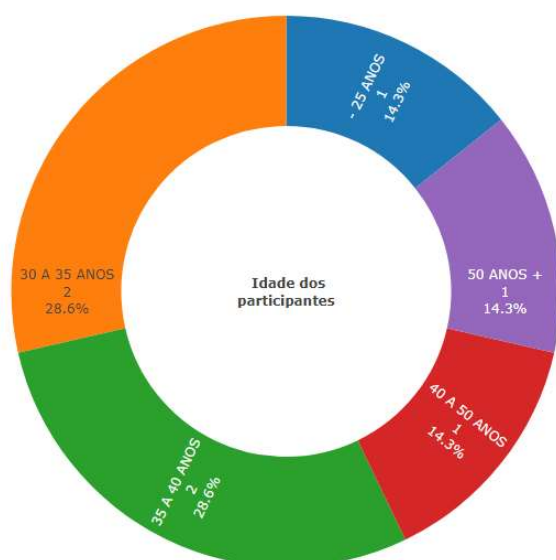


No gráfico 3 verifica-se que a idade dos coordenadores de curso pertencia à faixa de 30-35 anos (12.5%), 35-45 anos (37.5%) e 45-55 anos (50%).

No que se refere à formação destes profissionais, verifica-se uma grande diversidade de áreas, pois existiam licenciados nas áreas de História, Matemática, Química, Letras, Geografia e Turismo. Alguns profissionais declaram ainda possuir cursos de mestrado e doutorado em suas áreas de atuação. Embora o número de coordenadores não seja elevado devido à natureza desta função, além da diversidade de suas formações, destaca-se a experiência com a docência, em média 16.5 anos e desvio de 8 anos.

Passando agora à caracterização dos empregadores e no que se refere à idade, apresentam-se os resultados de seguida.

Gráfico 4 *Idade dos participantes - Empregadores*



No gráfico 4 observa-se que o grupo é composto por 85.71% dos participantes do gênero feminino e que existe uma variabilidade de idades conforme disposto no referido gráfico. Especialmente, nota-se a presença de profissionais em início de carreira (menos de 25 anos) e profissionais seniores (acima de 50 anos). Quando à formação, havia profissionais das áreas de Pedagogia, Contabilidade, Psicologia, um aluno do curso de Direito, 2 pós-graduados que não identificaram sua área de formação e um pós-graduado em Gestão de Pessoas e Liderança.

No que concerne às servidoras técnicas, 50% estavam na faixa de 30 a 35 anos e 50% indicou ter idade superior aos 50 anos. Todas declaram ter ensino superior, sendo que uma delas possui doutorado. Os cargos que as respondentes ocupam na UFNT são: Técnico em Assuntos Educacionais e Secretária Executiva, ambas desempenham suas funções no setor, Central de Estágio que está vinculado à Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD) (Leite& Zabalza, 2012).

4.5 Instrumentos e Procedimentos

Este estudo foi autorizado pela plataforma Brasil (anexo 1). Para inquirir os participantes foram utilizados três inquéritos por questionário, todos em anexo.

O primeiro questionário (anexo 2) denominado: “Questionário-professor: Pesquisa - Inclusão de aluno com deficiência no mercado de trabalho por meio do estágio não obrigatório”; possui 22 perguntas. Já o segundo questionário (Anexo 3) “Questionário-empresa: Pesquisa - Inclusão de acadêmicos com deficiência em vagas de estágio não obrigatório” possui 19 questões. O questionário 4 (Anexo 4) “Questionário Técnico, Pesquisa-Inclusão de aluno com deficiência da UFNT por meio de estágio não obrigatório” possui 22 perguntas. A partir dos quais se recolheram dados sobre atitudes e práticas de professores e servidores da UFNT e empregadores da cidade de Araguaína-Brasil face à inserção do aluno com deficiência no mercado de trabalho.

A base de construção dos questionários foram algumas literaturas existentes sobre a temática (Gouveia, 2019; Coelho, 2012; Garcia & Alonso,1985). Após a construção, de modo a ser validado, o mesmo foi apreciado por três Professores Doutores especialistas na área.

Após realizadas as alterações sugeridas, os questionários, já na sua forma final, foram colocados *online* no *Google Forms*, um aplicativo de gerenciamento de pesquisa lançado pelo Google, onde a coleta de informações e dos resultados são transmitidos automaticamente (Toledo *et al.*, 2021).

A pesquisa apresentada ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins demorou para apreciar e aprovar a investigação devido a problemas sanitários ocorridos em todo o país, ocasionados pela pandemia, mas após aprovação da mesma, passou-se então aos contatos telefônicos com os participantes da pesquisa, explicando o teor da

investigação e convidando-os a colaborar por meio de resposta a um questionário eletrônico. A partir daí os *links* dos respectivos questionários foram enviados por e-mail a professores, empregadores e técnicos administrativos.

Este procedimento iniciou-se no mês de outubro do ano de 2020, mas devido a uma série de contratemplos, ocasionados pela propagação do vírus SARS-CoV-2 e a consequência da pandemia do COVID em todo o país, teve que ser interrompido e reiniciou-se a mesma finalizou-se em maio de 2021.

Assim, junto aos questionários, foram enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 5), conforme exigência do Comitê de Ética que aprovou o projeto de pesquisa, elaborados para cada categoria de participante: professor, servidor e empregador. Em relação ao local onde foram realizadas as investigações – UFNT -, foi enviado Termo de Ciência e Autorização ao Diretor da instituição, solicitando autorização para realização da mesma (Anexo 6).

A investigação teve início com os empregadores. Em um primeiro momento foi realizado contato telefônico para a apresentação do pesquisador e do teor da pesquisa, bem como foram dadas orientações a respeito do sigilo das informações repassadas para o estudo e consolidadas pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida foram enviados os questionários.

O tratamento e análise estatística dos dados recolhidos foram realizados através do programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 25. Assim, para dar resposta aos objetivos do estudo e levando em consideração o tamanho da amostra, foi realizado o teste exato de Fisher (1970) (Napol *et al.*, 2012). Este teste tem significância estatística utilizado em análise de tabela de contingência quando a amostra é pequena (Memória, 2004).

Os levantamentos da etapa de pesquisa quantitativa, serão apresentados na forma descritiva, isto é, que apresenta uma descrição dos dados, que geralmente é feita mediante tabelas, quadros e gráficos seguidos de textos esclarecedores (Barbosa & Martins, 2013) e discussões com outros autores. “(...) As investigações, nesta condição, têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis(...)” (Gil, 2008 p. 28). Já

a etapa qualitativa, será realizada por meio de discussões e percepções a partir do exposto pelos participantes.

Por fim, nos aspectos metodológicos, este trabalho contou com fontes primárias de dados, obtidos pelo questionados e tabulados pelo pesquisador; e fontes secundárias, como obras literárias e documentos públicos, imprescindíveis à realização de qualquer pesquisa de campo (Marconi & Lakatos, 2003).

Dentre as formas de perguntas aplicadas podem ser testadas estatisticamente aquelas com respostas fechadas e de múltipla escolha, pois suas respostas são limitadas ou de alternativas fixas (Gil, 2008).

Em síntese perguntas fechadas são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim ou não; e perguntas de múltipla escolha (Oliveira *et al.*, 2018), são um caso particular de perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas (Marconi & Lakato, 2012), abrangendo várias facetas do mesmo assunto (Turrioni & Mello, 2012). Estas formas de pergunta, embora restrinjam a liberdade das respostas, facilitam o trabalho do pesquisador e a tabulação, pois as respostas são mais objetivas (Triviños, 1987; Marconi & Lakatos, 2003). Além disso, como as respostas de ambos os casos de questões fechadas serão complementados com as respostas abertas, haverá elementos suficientes para delimitar o assunto, sem prejudicar a tabulação (Marconi & Lakatos, 2003).

Desta forma, as respostas obtidas foram sumarizadas na forma de Tabelas de Contingência MxN. Um caso particular de Tabela Contingência é a 2x2 usada para sumarizar as combinações de amostras de duas variáveis dicotômicas, isto é, variáveis que têm exatamente dois valores possíveis tais como: 0 ou 1, presente ou ausente, sim ou não, masculino ou feminino, entre outras. Quando a Tabela de Contingência é MxN significa que há várias categorias possíveis de respostas como no caso de múltiplas respostas ou ainda de múltiplas categorias de participantes, como no contexto desta pesquisa.

A princípio, considerando apenas os Coordenadores de Cursos e técnicos da UFNT como sendo as possíveis respostas de uma variável chamada categórica e masculino e feminino como as possíveis respostas da variável chamada sexo, poderíamos construir uma Tabela de Contingência 2x2 e aplicar um teste estatístico para avaliar se há

diferença na proporção de respondentes de cada sexo. Neste estudo a variável categórica conta ainda com a possível resposta de empregadores. Neste caso temos uma tabela 3x2 na qual podemos aplicar o teste exato de Fisher (1970) para tabelas MxN (envolvendo uma variável com M categorias e outra variável com N categorias). Segundo Giolo (2017), o Teste Exato de Fischer (1970) para tabelas MxN é mais adequado quando o tamanho amostral não é suficientemente grande; no contexto, a existência de valores esperados menores que 5 na tabela de contingência MxN motivou a escolha pelo Teste Exato de Fisher (1970) (Zardo, 2012).

No Teste Exato de Fisher (1970), se o valor-p for menor que um nível de significância α , que aqui consideramos $\alpha=0,05$, deve-se rejeitar a hipótese nula do teste (Silva, 2020). As hipóteses do teste são dadas por:

H0: proporção da característica “X” é igual em todas as categorias da variável Y.

H1: proporção da característica “X” não é igual em todas as categorias da variável Y.

Rejeitar a hipótese nula significa que há evidências em prol da hipótese alternativa. Para cada variável que se apresentava na forma de categorias o Teste Exato de Fisher (1970) foi empregado, apresentado o seu valor-p, (Ferreira & Patino, 2015) isto é probabilidade de que o evento em questão possa ter ocorrido meramente ao acaso, analisada a rejeição ou não da hipótese nula.

Dentro do contexto do estudo, a hipótese do teste estatístico significa se há diferença na resposta dos participantes naquela questão. Por exemplo, o número de pessoas de cada um dos gêneros pode ou não ser considerado similar? As respostas do teste estatístico verificam se há este equilíbrio na análise dos dados.

A hipótese nula do teste de independência é que as duas variáveis são independentes para valores de prova inferiores a 0,05 ($p<0,05$) p (Ferreira & Patino, 2015); devemos rejeitar a hipótese nula. Em outras palavras, podemos concluir que existe associação entre as duas variáveis ou diferenças significativas entre elas (Silva, 2020).

4.6 Apresentação de dados e discussão dos resultados

Antes de se sistematizarem as principais conclusões que se retiraram do trabalho desenvolvido, não podemos deixar de salientar os principais obstáculos enfrentados no

decurso desta investigação: isto devido à propagação do vírus SARS-CoV-2 e a consequente pandemia

Diante deste cenário de pandemia surgiram diversas dificuldades, tais como o acesso à UFNT, local da pesquisa, que permaneceu fechada e com suas funções administrativas realizadas de forma remota; bem como o difícil acesso a professores e servidores devido às restrições sanitárias causadas pela pandemia. Dificuldade ainda em conseguir contato presencial e por meio de ligação telefônica com gestores de empresas da cidade de Araguaína. Demora no retorno de questionários com respostas relacionadas à pesquisa de professores e gestores e, ainda, o receio de alguns gestores de participar da pesquisa cujo tema envolve política de contratação da empresa.

Não obstante estas dificuldades, o trabalho desenvolvido permitiu recolher informações importantes sobre a problemática da deficiência e, sobretudo, sobre o que podem ser os entraves que dificultam a inserção do aluno com deficiência (Azevedo, 2013) da UFNT no mercado de trabalho por meio dos estágios não obrigatórios.

Desta forma, para mais fácil leitura, decidiu-se relacionar os dados obtidos com os objetivos (Alves, 2019) específicos e geral definidos, ao mesmo tempo que se vai discutir os mesmos com estudos de outros autores (Bota, 2013).

Mediante os resultados obtidos através dos testes aplicados, retiraram-se conclusões sobre a percepções dos inquiridos por meio de suas atitudes e práticas relacionadas aos questionamentos realizados. As respostas obtidas foram algumas vezes comparadas e aplicado o teste exato de Fisher ($\text{valor-p} = 1$) ao nível de significância de 5% para validar a concordância dos itens.

Relativamente ao primeiro objetivo específico: **Identificar as percepções e as práticas dos Professores Coordenadores de Cursos e Técnicos Administrativos da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) sobre a inclusão do aluno com deficiência no mercado de trabalho por meio de estágio.**

Procedeu-se à análise das respostas dos inquiridos. Nos itens que compõem as atitudes e depois os itens que compõem as práticas e, nestes, fez-se comparações para verificar se os grupos apresentam as mesmas percepções dos problemas existentes. Assim, em relação à tabela 3, são apresentadas questões que se referem às percepções dos

professores em relação à contemplação de estágio não obrigatório no PPC do Curso e ainda, se estes têm conhecimento de alunos que optaram por esta modalidade de estágio e se, dentre esses alunos, haviam deficientes.

Tabela 3

Percepções de professores face ao conhecimento de estágio não obrigatório.

No Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso a que está vinculado (a), na Universidade Federal do Norte do Tocantins/Campus/Araguaína há contemplação de estágios não obrigatórios para ampliação da formação profissional do aluno?		
ITENS	QTDE	%
Não, o PPC do curso não contempla esta modalidade de estágio	1	12,5
Sim, o PPC do curso contempla o estágio não obrigatório	6	75
Não recordo se há contemplação de estágio não obrigatório no PPC do curso	1	12,5
Total	8	100
Há alunos que já optaram por esta ampliação profissional?		
RESPOSTAS	QTDE	%
Sim	8	100
Total	8	100
Dentre estes alunos há deficiente físico?		
RESPOSTAS	QTDE	%
Sim	1	12,5
Não	6	75
Não sei ao certo	1	12,5
Total	8	100

A tabela 3 apresenta respostas de itens que avaliam as percepções dos Professores Coordenadores de Curso face ao conhecimento de estágio não obrigatório para alunos com deficiência.

Da análise dos dados, é possível identificar que os professores apresentam percepções mais favoráveis sobre esta modalidade de estágio, já que, em sua maioria (75%), reconhecem que o PPC do Curso contempla o estágio não obrigatório e que alunos de seus cursos já realizaram este tipo de estágio. Porém, quando questionados se dentre estes alunos havia deficientes, a maioria (75%) disse que não.

A tabela 4 apresenta as percepções dos Técnicos Administrativos face à contemplação no regimento da UFNT de estágio não obrigatório.

Tabela 4

Percepções de Técnicos Administrativos quanto a regimento de estágios na UFNT.

Quais as modalidades de estágios realizados pelos cursos do campus Cimba/ UFNT/ Araguaína?	QTDE	%
Estágios Obrigatórios e Não Obrigatórios	2	100
No regimento da Universidade Federal do Tocantins que trata dos estágios há contemplação de estágios não obrigatórios realizados fora das dependências da UFNT?	QTDE	%
Sim	1	50
O Regimento da UFNT não traz orientações sobre estágios supervisionados e sua implementação. Há documentos específicos nos PPCs dos cursos, bem como resoluções e nota técnica que contém orientações sobre as modalidades de estágio, contemplando os estágios realizados fora das dependências da UFNT.	1	50
Nesse regimento de estágios para os cursos da UFNT/Araguaína há normas que tratam de estágios não obrigatórios para alunos com deficiência ?	QTDE	%
Não	1	50
Os documentos que trazem orientações para os estágios foram elaborados com base na Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, PPCs dos cursos de graduação e normativas vigentes relacionadas. As orientações atuais não apresentam normas que tratam de estágios não obrigatórios para alunos com deficiência. A política de estágio da UFNT está em discussão e precisa passar por este processo, visto que há normativas atuais a serem apreciadas. Há uma comissão específica para tratar do tema que é de suma importância.	1	50

De acordo com a avaliação da tabela 4, pode-se inferir o que concerne às modalidades de estágios realizados pelos cursos do campus Cimba/UFNT/Araguaína: os respondentes concordam que ambas as modalidades são ofertadas, isto é, Estágios Obrigatórios e Não Obrigatórios. Quanto à contemplação de estágio não obrigatório em regimento da UFNT as percepções são diferentes: enquanto (50%) concorda, o restante discorda (50%), diz que não há esta contemplação. As normas de estágio foram elaboradas pela Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 e a universidade segue a legislação que não contempla estágio especificamente para aluno com deficiência.

A tabela 5 reporta-se às percepções de professores face à escassa seleção de estágio não obrigatório para alunos com deficiência.

Tabela 5

Percepções de professores face à seleção de alunos com deficiência.

Nestas seleções há vagas para alunos com deficiência?			
Resposta	Professor	QTDE	%
Somente algumas seleções	F e G	2	25
Quase sempre	A, D e C	3	37,5
Geralmente não	B, E e H	3	37,5
Total		8	100
Na sua opinião porque isso ocorre?			
Docentes	Resposta		
F	Preconceito.		
G	Não sei informar sobre a questão 3.1.		
A	Mesmo não tendo conhecimento, como respondi na questão 3.0, creio que muito mais por força de lei do que por compreensão e aceitação do diferente e de suas capacidades singulares; nos últimos anos, todas as empresas são obrigadas a destinar parte de suas vagas de emprego e estágios para pessoas com deficiência.		
H	O curso é de licenciatura, em geral há pouco interesse das empresas nessa área.		
D	Legislação determina.		
B	Desconhecimento ou preconceito dos empreendimentos		
C	Decorre de uma obrigação social e legal.		
E	creio que, no tocante à legislação que obriga um quantitativo de pessoas com deficiência (que não sei se inclui estagiários), a empresa já está com a cota preenchida e não se preocupa em contratar além do que é obrigada por lei		

Pode-se verificar, na tabela 5, que as percepções dos Professores Coordenadores de Curso quanto às seleções de estágio não obrigatório para aluno com deficiência, são divergentes: cada docente tem uma visão desta situação.

No questionamento seguinte sobre o porquê de as seleções de estágio não obrigatório para alunos com deficiência ocorrerem como eles relataram, os profissionais que disseram haver vagas de seleção de estágio para aluno com deficiência acreditam que elas ocorrem em função da legislação. Apenas um dos participantes apontou também que as vagas são ofertadas por responsabilidade social. Já os profissionais que disseram não haver vagas, acreditam que isto ocorre devido ao preconceito, desconhecimento ou baixo interesse nos profissionais de cursos de licenciatura no setor empresarial. Os 25% dos profissionais desconhecem as motivações para tais comportamentos.

Diante do explicitado pelos participantes, foi questionado se há uma ausência de uma política para a inclusão da UFNT.

Tabela 6

Percepção de docentes face a uma política de inclusão na UFNT.

Neste sentido você acha que há ausência de uma política para a inclusão na UFNT?		
RESPOSTAS	QTDE	%
Sim, há ausência de uma política de inclusão	5	62,5
Não, os setores na Universidade são bem articulados	2	25
Não sei ao certo	1	12,5

Tal como se verifica na tabela 5, para a maioria (62.5%) dos Coordenadores de Curso há ausência de uma política de inclusão.

O mesmo questionamento foi feito a Técnicos Administrativos participantes.

Tabela 7

Percepção de Técnicos Administrativos face a uma política de inclusão na UFNT.

Neste sentido você acha que há ausência de uma política para inclusão na UFNT?		
RESPOSTA	QTDE	%
Sim, há ausência de uma política de inclusão	2	100
Total	2	100

Comparando as percepções de Coordenadores dos Cursos e dos Técnicos da UFNT nota-se uma concordância neste item, em que a maioria dos inquiridos identificam uma percepção negativa, em relação à ausência de uma política de inclusão. Esta validação foi realizada de acordo com o teste exato de Fisher (valor-p =1) ao nível de significância de 5%.

De forma a complementar este cenário, os Técnicos Administrativos foram questionados sobre as medidas práticas que poderiam ser tomadas pela UFNT para ampliar os estágios para este público.

Tabela 8-Prática de Técnicos Administrativos face à ampliação de estágios para alunos com deficiência.

Quais medidas poderiam ser tomadas pela UFNT para ampliar esses estágios para alunos com deficiência?	
Técnico Administrativo	RESPOSTA
M	Nos editais para estágios deveriam haver cotas para alunos com deficiências.
N	A Universidade está passando por um processo de revisão da política de estágio, para rever questões que precisam ser discutidas. Além disso, a Prograd, por meio do setor de convênios (que realiza o contato com as empresas/instituições), pode realizar um processo de orientação para as empresas conveniadas, destacando a importância de ofertarem mais vagas de estágio não-obrigatório para alunos com deficiência. . As decisões relacionadas a quantitativo e especificações de vagas não passam pelo Departamento de estágios (este apenas divulga), Os estágios a serem realizados nas empresas conveniadas também apresentam editais específicos. Não há intervenção da UFNT nos critérios de seleção das empresas/instituições conveniadas. Penso que esta discussão sobre vagas pode ser ampliada e envolver todos os setores relacionados com os estágios, visto que participam de alguma forma dos processos seletivos.

Neste seguimento, os Professores Coordenadores de Curso foram também questionados sobre quais outras medidas práticas poderiam ser tomadas pela UFNT para ampliar os estágios para alunos com deficiência.

Tabela 8

Prática de Professores Coordenadores face a ampliação de estágios para alunos com deficiência.

Professores	Quais medidas na sua opinião poderiam ser tomadas pela UFNT para ampliar esses estágios para alunos com deficiência ¹
F	Ampliar as parcerias com as empresas e oferecer cursos de capacitação
G	Oferecer vagas nos editais internos.
A	Creio que seria necessário uma ampla discussão e compreensão sobre a legislação e estudos teóricos acerca da inclusão, assim como diálogo com as empresas para a conscientização de que o deficiente não é "algo" a ser evitado, por um pré-julgamento de que se trata de alguém ineficiente, incapaz para exercer uma tarefa e obter bons resultados. A promoção de fóruns seria uma possibilidade de espaço para isso.
H	Buscar parcerias com empresas privadas e órgãos públicos das três esferas de gestão, observando suas demandas em relação a possibilidades de estágio, para direcionar atividades formativas dos cursos de graduação.
D	Fazer ou promover mais parcerias com entidades.
B	Maior conscientização tanto da comunidade acadêmica como da comunidade externa;
C	Conectar os acadêmicos com deficiência a atividades de estágio que se ajustem às suas deficiências facilitando a inclusão no mercado de trabalho.
E	ampliação da comunicação e parcerias com empresas, via projetos e eventos de formação.

De acordo com a avaliação das práticas apresentadas pelos Técnicos Administrativos e Professores Coordenadores de Curso, infere-se que, no geral, essas práticas são inclusivas, ao promover soluções para ampliar vagas de estágios para o aluno com deficiência e por compreenderem a necessidade de uma política de inclusão na UFNT. De acordo com o Dicionário Michaelis (2020), política tem a ver com organização que, neste contexto institucional e inclusivo, se insere numa maior interação entre setores e profissionais com atitudes e práticas de inserção do deficiente. Segundo a Lei de Inclusão, a educação constitui direito da PcD e, para isso, é assegurada, entre outros itens a “Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas” (Lei 13.146/2015, Capítulo IV, Art. 28, Inciso XIII).

Diante do exposto, pode-se concluir que as respostas dos Coordenadores de Curso e Técnicos Administrativos demonstram que uma associação entre percepções e práticas de várias ações que envolvam a comunidade acadêmica (aluno com deficiência, professor e técnico), empresas públicas e privadas e a comunidade em geral, podem viabilizar o processo de inserção, por meio do estágio não obrigatório, de aluno com deficiência na UFNT. Também para Coelho (2012) identificar a percepção do professor quanto à inclusão de aluno com NEE, torna-se de fundamental importância, uma vez que estas se forem positivas ou negativas são propensas à intervenção de comportamentos e ações que podem gerar mudanças (Poker *et all.*, 2018).

Assim, quando questionados se os alunos da UFNT poderiam assumir vagas de estágio não obrigatório obtiveram-se os seguintes resultados.

Tabela 9

Práticas de Professores Coordenadores de Curso para inclusão de aluno por meio de estágio não obrigatório.

RESPOSTAS	QTDE	%
O aluno da UFNT com deficiência poderia ser encaminhado para vagas de estágio não obrigatório?		
Sim, poderia, desde que houvessem vagas de estágio para deficiente	7	87,5
Talvez, dependendo do grau de deficiência.	1	12,5
Total	8	100

O mesmo questionamento foi feito aos Técnicos Administrativos e se obteve os seguintes resultados.

Tabela 10

Práticas de Técnicos Administrativos para inclusão de aluno por meio de estágio não obrigatório.

O aluno com deficiência poderia ser encaminhado para vagas de estágio não obrigatório?	QTDE	%
Sim, poderia, desde que houvessem vagas de estágio para deficiente	2	100
Total	2	100

De acordo com as práticas analisadas, dos Coordenadores de Curso e dos Técnicos Administrativos, via teste exato de Fisher (1970), não se rejeita que a proporção de respostas entre os grupos seja similar; além disso, fica evidente, por meio de práticas positivas apresentadas, que a maioria expressiva dos participantes concorda que alunos com deficiência podem ser encaminhados para vagas de estágio, desde que existam estas vagas.

Questionados, ainda, os Técnicos Administrativos, sobre o que, em suas percepções, restringe a participação dos alunos com deficiência nos processos de seleção:

Tabela 11

Prática de Técnicos Administrativos para inclusão de alunos com deficiência.

O que na sua percepção restringe a participação desse aluno nesse processo?	QTDE	%
Ausência de uma política de inclusão articulada entre os setores da UFNT.	2	100
Total	2	100

Este mesmo questionamento foi feito aos Professores Coordenadores de Curso e se obteve o seguinte resultado.

Tabela 12

Prática de Professores Coordenadores para inclusão de alunos com deficiência.

O que, na sua percepção, restringe a participação desse aluno nesse processo?		
RESPOSTAS	QTDE	%
Ausência de uma política de inclusão articulada entre os setores da UFNT.	4	50
Escassez de ofertas de vagas para aluno com deficiência em seleção para estágio não obrigatório.	4	50
Total	8	100

Tendo em vista as soluções práticas apresentadas pelos inquiridos e contrastando-as, não houve diferença significativa na proporção de respostas obtidas via teste exato de Fisher (1970), com valor-p de 0.4667 e nível de significância de 5%. Há evidências, a partir das soluções práticas apresentadas, de que, tanto a ausência de políticas de inclusão articulada entre os setores da UFNT quanto a escassez dessas vagas para deficientes em processos seletivos tenham efeito na baixa colocação de aluno com deficiência em vagas de estágio não obrigatório.

Neste sentido, observa-se a necessidade de uma política (Silva & Carvalho, 2017) de inclusão articulada entre os setores da universidade e o setor empresarial para que se obtenha um resultado de sucesso na transição do aluno para o mercado de trabalho. Esta opinião vai ao encontro dos estudos de Garcia (2014), Fânzeres (2017) e Menezes (2018) uma vez que se referem às articulações entre a instituição de ensino e as entidades empregadoras como medidas necessárias à inclusão.

Face a estes resultados, infere-se que, em geral, os Coordenadores dos Cursos e os Técnicos Administrativos da amostra deste estudo revelam atitudes e práticas favoráveis à inclusão do aluno com deficiência no mercado de trabalho. Porém observa-se, ao nosso ver, que existem condicionantes que podem ser consideradas entraves para o bom andamento deste processo por meio de estágios.

O primeiro seria o desenvolvimento de boas práticas de acompanhamento de estágio não obrigatório; ainda há Coordenadores que desconhecem as normas de estágio constantes no PPC do curso e ignoram ofertas de vagas de estágio de trabalho para esses alunos. Segundo, ainda tendo em vista a prática de inclusão, o Professor Coordenador ainda não participa de fato, do processo de transição para o trabalho de aluno com deficiência (Menezes, 2018; Holanda, 2020) o que evidenciam por meio de ações, citadas pelos mesmos, que inviabilizam o processo de inserção desses alunos.

O terceiro ponto condicionante diz respeito à participação mais efetiva dos Técnicos Administrativos no processo de estágio não obrigatório para aluno com deficiência. Nota-se que os Técnicos têm consciência de mudanças que podem apoiar estudantes com deficiência nesse processo de inclusão por meio de estágio.

Para o segundo objetivo: **Verificar as percepções dos Professores Coordenadores de Cursos e Técnicos Administrativos da (UFNT) sobre a sua contribuição para a**

utilização da Central de Estágio como estratégia de inclusão do aluno com deficiência no mercado de trabalho.

No que se refere à utilização da Central de Estágio como estratégia de inclusão, obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 13

Percepção de Professores face a utilização da Central de Estágio para inclusão

A Central de Estágio da UFNT/Araguaína poderia trabalhar em parceria com as Coordenações de Cursos e os professores de estágio visando alcançar o objetivo de inclusão de aluno com deficiência no mercado de trabalho por meio de estágio não obrigatório. Acha essa uma proposta viável?		
RESPOSTAS	QTDE	%
Sim, acho que seria viável.	8	100
Total	8	100

Na tabela 14 observa-se que todos os Professores Coordenadores de Curso participantes da pesquisa demonstram percepções favoráveis à proposta de utilização da Central de Estágio em parceria com a Coordenação dos Cursos tendo em vista a inclusão de alunos com deficiência para o mercado de trabalho por meio do estágio não obrigatório.

O mesmo questionamento foi feito aos profissionais técnicos da UFNT.

Tabela 14

Percepção dos Técnicos Administrativos face a utilização da Central de Estágio para inclusão

A Central de Estágio da UFNT/Araguaína poderia trabalhar em parceria com a Coordenação de Curso e o professor de estágio visando alcançar o objetivo de inserção de aluno com deficiência no mercado de trabalho. Acha esta uma proposta viável?		
	QTDE	%
Sim, acho que seria viável.	2	100
Total	2	100

Diante disso, o teste exato de Fisher foi aplicado e não se rejeita a hipótese nula de que as proporções de concordância com a afirmação referida sejam iguais, com nível de significância de 5% e valor-p de 1, ou seja, tanto os profissionais técnicos como os Coordenadores de Curso da UFNT concordam com a viabilidade do trabalho em

parceria entre a Central de Estágios e a Coordenação dos Cursos tendo em vista a inclusão de alunos com deficiência por meio de estágios não obrigatório.

Neste sentido, de um modo geral e no que o conjunto de percepções avaliadas diz respeito (Gouveia, 2019), compreende-se que professores e técnicos consideram importante e viável o trabalho em parceria da Coordenação de Curso e a Central de Estágio, para inserção do aluno com deficiência no mercado de trabalho (Menezes, 2018).

Estes resultados são consoantes com a Declaração de Salamanca que em suas orientações indica que uma “(...)boa gestão escolar depende da participação ativa e criativa dos professores e do pessoal, da colaboração e do trabalho em equipe para atender às necessidades dos alunos” (UNESCO, 1994, p. 09).

Ainda para compreender como interagem as Coordenações de Cursos e a Central de Estágio para viabilizar os procedimentos para realização dos estágios não obrigatórios procedeu-se aos questionamentos seguintes:

Tabela 15

Percepção de Professores Coordenadores de Cursos quanto aos procedimentos para recepcionar vagas de estágios

E quais os procedimentos que a Coordenação de Curso e a Central de Estágio realizam para captar as vagas para estágios?		
RESPOSTAS	QTDE	%
A Direção do Campus faz a captação de vagas e encaminha para as Coordenações de Curso.	1	12,5
As vagas de estágio não obrigatórios são captadas pela Central de Estágio e esta faz os encaminhamentos necessários.	4	50
Não há captação de vagas de estágio não obrigatório para aluno com deficiência na UFNT.	3	37,5
Total	8	100

Tabela 16

Percepção de Técnicos Administrativos quanto aos procedimentos para receptionar vagas de estágios

4.4 – E quais os procedimentos que a Coordenação de Curso e a Central de Estágio realizam para viabilizar as vagas para os alunos?		
RESPOSTAS	QTDE	%
Não há captação de vagas de estágio não obrigatório para aluno com deficiência na UFNT.	1	50
A Direção do Campus faz a captação de vagas e encaminha para as Coordenações de Curso.	1	50
Total	2	100

Uma vez que este mesmo questionamento foi feito aos Professores e Técnicos, aplicou-se o teste de exato de Fisher para avaliar se a proporção de respostas foi similar entre os grupos, com valor-p de 0.73 e nível de significância de 5%, não se rejeita que a proporção de cada uma das respostas seja a mesma entre os grupos, novamente indicando que as respostas são similares entre os grupos, porém não são unânimes entre os participantes.

Observa-se, primeiro, que os Professores Coordenadores de Cursos se dividem nesta compreensão de quem divulga na UFNT as vagas de estágio: enquanto metade concorda que a Coordenação de Curso e a Central de Estágio é quem divulga essas vagas, a outra metade discorda. Quando se faz o mesmo questionamento aos Técnicos Administrativos, os mesmos entram em contradição quanto ao setor que faz a divulgação de vagas de estágio não obrigatório. 50% afirma que a Direção do Campus faz a captação da vaga e encaminha para a Coordenação de Curso e 50% afirma que não há captação de vaga de estágio não obrigatório. O documento que regulamenta o estágio na UFNT (UFT, 2021) não esclarece quem deveria captar vagas de estágio não obrigatório; salienta apenas que o RH do *campus* deverá gerir os editais internos de seleção de estágios não obrigatórios.

Assim, infere-se que em relação a captação de vagas de estágios parece não haver definição certa de qual setor realiza este procedimento, o que ocasiona percepções diferentes dos participantes da pesquisa. Para Santos (2017) o estágio não obrigatório necessita de acompanhamento desde a recepção de vagas, orientações aos alunos quanto

à documentação necessária para a realização do contrato de serviço, bem como o planejamento das atividades.

As percepções e práticas de professores e intervenientes educativos no processo de inclusão carecem de mudanças na forma de pensar e agir perante alunos com NEE (Azevedo, 2013; Mantoan, 2015; Gouveia, 2019).

Para Gouveia (2019) práticas inclusivas dos intervenientes no processo de inclusão de alunos com deficiência são indispensáveis.

Assim, percebe-se que há a necessidade de um setor de estágio com profissionais inclusivos atuantes na colocação de alunos no mercado de trabalho, bem como a interação com outros setores dentro do universo estudantil para que se alcance de fato a transição para o trabalho de alunos com deficiência.

Para o terceiro objetivo: **Identificar a percepção dos Empregadores da cidade de Araguaína-Tocantins-Brasil sobre a inclusão dos alunos com deficiência no mercado de trabalho.**

Para responder a este objetivo iniciou-se por compreender a formação do profissional responsável na empresa pela seleção e contratação de estagiários para verificar se tinham formação em alguma área relacionada com a educação ou experiência com a inclusão. Assim, foram questionados representantes de 7 empresas locais (públicas e privadas) de diversos setores; instituição de ensino, comércio, serviços e turismo, hotelaria, setor público e distribuição de energia elétrica. Além das empresas participantes, outras empresas locais foram visitadas, porém, nem todas aceitaram responder ao questionário, devido à pandemia e ainda por se tratar de pesquisa que envolve processo de contratação de deficientes o que, para muitos empregadores, é um assunto privativo da empresa e não há divulgação para pesquisa desses dados.

Tabela 17*Formação do empregador*

Qual sua graduação acadêmica?			Durante sua formação teve formação ou experiência com inclusão		
RESPOSTAS	QTDE	%	RESPOSTAS	QTDE	%
Pedagogia	1	14,29	Sim, tive experiência com conteúdo de Educação Especial na minha formação.	2	28,58
cursando Direito	1	14,29	Estudei alguns conceitos sobre educação especial na minha formação.	3	42,8
Pós Graduação em Gestão de Pessoas	1	14,29	Não, a minha formação não contemplou essa área.	2	28,58
Contabilidade	1	14,29	Total	7	100
Pós Graduada	1	14,29			
Psicologia	1	14,29			
Pós graduação	1	14,29			
Total	7	100			

De acordo com análise da tabela 18, infere-se que a maioria dos profissionais responsáveis pela seleção e contratação de estagiários para a realização de estágio nas empresas tem pouca ou nenhuma formação em áreas relacionadas com a educação e ou experiências relacionadas com a inclusão. Esta realidade pode ser causa de desconhecimento da capacidade de superação do trabalhador com deficiência quando qualificado (Azevedo, 2013; Assis & Carvalho Freitas, 2014). Para Assis e Freitas (2014) o desconhecimento acerca das reais possibilidades e limitação da PcD pode ser causa de preconceito que dificulta a inserção no trabalho. Nos estudos de Freitas e Marques (2010) realizados em empresas brasileiras consideradas de responsabilidade social, foi identificada uma percepção inclusiva de gestores baseada unicamente em ações de adequação do ambiente de trabalho, mas com pouca sensibilização e adequação de práticas inclusivas dos recursos humanos, setor responsável pela contratação, em tratar com a diversidade de trabalhadores. Esta percepção corrobora com os resultados verificados nos estudos de Campos *et al.* (2013), Rezende *et al.* (2016), Calhoa (2017), Viana (2018) e Figueiredo *et al.* (2019) uma vez que se referem à necessidade de treinamento para supervisores e coordenadores que atuam em seleção para deficientes, sendo que o treinamento esteja voltado para sensibilização e empatia desses gestores em relação à PcD. Assim, a qualificação precisa alcançar o deficiente para atender às demandas cada vez mais exigentes do mercado (Rita, 2016; Calhoa,

2017; Mantoan, 2015; Poker *et al.* 2018). Por outro lado, os encarregados de contratar trabalhadores carecem também de desenvolver práticas inclusivas e ter um olhar mais sensível para esses candidatos e suas especificidades (Vieira *et al.*, 2015; Maia & Freitas, 2015; Viana, 2018). De acordo com os estudos de Viana (2018) uma das barreiras para a inclusão do deficiente reside em atitudes de preconceito dos gestores. Ainda de acordo como o autor só o conhecimento sobre o tema pode libertar a sociedade de estigmas e preconceitos.

Os empregadores participantes foram então questionados sobre o convênio de estágio com a UFT/UFNT e ainda sobre os critérios de seleção e contratação de alunos para vagas de estágio.

Obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 18

Convênio, seleção de estágio, contrato e atividades realizadas pelo estagiário

Esta empresa tem convênio de estágio não obrigatório com aUFT/ UFNT? Há quanto tempo?		
RESPOSTAS	QTDE	%
Sim, a empresa tem convênio com a UFT/UFNT há quase 5anos	3	42,85
Sim, a empresa tem convênios com a UFT?UFNT há mais de 5 anos	2	28,58
Não, a empresa não tem convênio com a UFT/UFNT, mas com agentes de integração que fazem a intermediação de vagas de estágios	2	28,58
Total	7	100
Quais os critérios de seleção para concorrer a uma vaga de estágio não obrigatório nesta empresa?		
RESPOSTAS	QTDE	%
O aluno deve estar matriculado em qualquer curso e período na UFT/UFNT	1	14,29
O aluno deve estar matriculado em cursos relacionados com a especificação da vaga existente.	5	71,42
O aluno deve estar matriculado em curso de licenciatura nos primeiros períodos.	1	14,29
Total	7	100
Como é realizada a contratação de aluno para estágios não obrigatórios?		
RESPOSTAS	QTDE	%
É realizada por meio de contratos ou termos de compromisso, com o auxílio de um Agente de Integração	4	57,14
É realizada por meio de contratos ou termos de compromissos diretos com a Instituição de Ensino	3	42,85
Total	7	100
Quais atividades realizadas pelos estagiários nesta empresa?		

RESPOSTAS	QTDE	%
Atendimento ao público externo e interno.	1	14,29
Recepção, seleção, ordenação, encaminhamento e arquivamento de documentos e correspondências oficiais físicos e eletrônicos.	1	14,29
Outros	5	71,42
Total	7	100

Pode-se verificar na tabela 19 que, ao primeiro questionamento que diz respeito ao convênio ou acordo realizado entre a UFT/UFNT e a empresa para deliberação de estágio (UFT-2021), conclui-se, a partir dos resultados obtidos, que as empresas investigadas, na sua maioria (42,85%), mantêm convênios com a UFT/UFNT e as que não tem convênio, utilizam as agências integradoras, que são instituições responsáveis por intermediar vagas de estágio. Segundo a Resolução de Estágio (UFT n.º 26/2021) o convênio é um requisito obrigatório para a realização de estágio e as empresas que concedem estágio intermediado por agência integradora conveniada com a UFT/UFNT são automaticamente parceiras neste segmento.

Quando ao segundo questionamento sobre os critérios de seleção para concorrer a uma vaga de estágio não obrigatório nestas empresas, a maioria dos profissionais (71.42%) disse que o aluno deve estar matriculado em cursos relacionados com a especificação da vaga existente. Desta forma, compreende-se que o critério geral para a seleção de estágio neste contexto é para aluno que esteja devidamente matriculado e frequentando o curso (UFT, 2021). Outro critério diz respeito às especificidades de vagas relacionadas a determinados cursos e, neste caso, as exigências vêm expressas em edital. Sobre a forma como é realizada a contratação de alunos para estágios não obrigatórios, a maioria (57.14%) dos profissionais referiu que são realizadas por meio de contratos ou termos de compromisso, com o auxílio de um agente de integração. No que se refere à contratação para estágios não obrigatórios de alunos da UFNT, são basicamente dois documentos necessários para a formalização desse estágio: o Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e o Plano de Atividade (UFT, 2021). É exigido ainda que os supervisores e estagiários enviem à UFNT, no prazo estipulado no TCE, o Relatório Avaliativo das Atividades realizadas no estágio (UFT, 2021). Estes procedimentos estão previstos na Lei de Estágio (Lei n.º 11.788/2008; Santos, 2017).

Sobre as atividades desenvolvidas na empresa pelo aluno estagiário, infere-se, em relação às descrições das atividades desenvolvidas em estágio que, na sua maioria, são funções simples de recepção de pessoas e documentos; estas atividades são comparadas às que muitos deficientes realizam em empresas.

Esta mesma constatação tiveram os estudos de Maia e Freitas (2015, p. 690), ao investigar pessoas com deficiência, profissionais de recursos humanos e profissionais de segurança do trabalho de duas empresas para avaliar como é realizada a inserção do trabalhador com deficiência. De acordo com os autores “(...) a contratação de pessoas com deficiência é eminentemente para funções operacionais (...)”. Para Garcia (2014), o que esclarece a contratação do trabalhador deficiente para tarefas simples em empresas reside no déficit de formação escolar e capacitação do trabalhador com deficiência. Esta afirmação diverge em alguns pontos dos resultados obtidos por Maia e Freitas (2015) que não reconhecem a qualificação do trabalhador deficiente como fator determinante para a sua contratação, pois suas admissões geralmente são para desenvolver atividades operacionais sem grande complexidade.

Tabela 19

Percepção de empregadores quanto a estágio não obrigatório para aluno com deficiência

O estágio não obrigatório é uma complementação para a formação do acadêmico. Esta empresa oferta vagas para esta modalidade de estágio?		
RESPOSTAS	QTDE	%
Sim, a empresa tem ofertado vagas para estágios não obrigatórios.	6	85,71
Sim ofertamos vagas de estágios não obrigatórios elas são bem vindas nesta empresa.	1	14,29
Total	7	100
Tem conhecimento da lei que trata da inclusão de pessoa com deficiência?		
RESPOSTAS	QTDE	%
Sim a empresa tem conhecimento da lei de inclusão.	7	100
Total	7	100
3.5 A Empresa tem política de contratação que prevê vagas de estágio não obrigatório para alunos com deficiência?		
RESPOSTAS	QTDE	%
Sim a empresa tem conhecimento da lei de inclusão e abre vagas para pessoas com deficiência.	7	100
Total	7	100

No que concerne ao tipo de modalidade de estágio ofertada pelas empresas participantes, a maioria (85.71%) afirma que tem ofertado vagas para estágios não obrigatórios, embora a minoria (14,29%), além de ofertar as vagas desta modalidade de estágio, afirma que os deficientes são bem-vindos em sua empresa. De uma forma geral e no que o conjunto de práticas avaliadas diz respeito, as empresas estão abertas à contratação de aluno para estágio não obrigatório, já que mantêm o convênio de estágio nesta modalidade com a UFT/UFNT e observa-se, ainda, uma recepção para estágios de alunos com deficiência. Para Santos (2017) o estágio curricular é de grande valia, quando o objetivo é inserir o aluno no mercado de trabalho.

Esta modalidade de estágio não obrigatório, de acordo com a Lei de Estágio, proporciona vantagens de concessão, de bolsa-auxílio, auxílio-transporte, recesso remunerado, indica a percentagem de 10% das vagas ofertadas pela empresa concedente às pessoas com necessidades especiais (Lavall & Barden, 2014) e a aplicação da legislação relativa à saúde e segurança e à duração do tempo de serviço por unidade concedente (Lei nº 11.788/2008; Lavall & Barden; 2014; Garcia, 2014; Gugel, 2019).

Neste sentido, quando questionados sobre a legislação para pessoas com deficiência e as políticas existentes na empresa para este público, os profissionais foram unânimes (100%) em dizer que a empresa tem conhecimento da lei de inclusão e abre vagas para pessoas com deficiência.

Esta afirmação nem sempre é seguida à risca pela empresa, há fatores que dificultam esta contratação (Garcia, 2014). Segundo Rezende *et al.* (2015) em seus estudos sobre a relação de atitudes e práticas dos profissionais de RH em relação à inserção de PcD, a maioria dos entrevistados concorda que a lei de cotas é difícil de ser cumprida, há fatores que dificultam a contratação do deficiente pela empresa.

Ainda questionados quanto à contratação de aluno com deficiência, a resposta foi unânime de todos os empregadores (100%): afirmam que, além de ter conhecimento da legislação inclusiva, abrem vagas para pessoas com deficiência.

Assim, portanto e no que diz respeito à percepção por meio de atitudes dos empregadores, conclui-se que estes são favoráveis à inclusão do aluno com deficiência

por meio de estágio não obrigatório, ao ofertarem vagas de estágio para este público. Porém observa-se, pela análise das respostas que deram os profissionais responsáveis pela contratação de estágio, estes têm pouca ou nenhuma experiência na área de inclusão social. Esta prática pode ser causa de empecilhos que podem dificultar o processo de inclusão.

Para responder ao quarto objetivo: *Verificar a aceitabilidade dos empresários locais sobre a possibilidade de vagas de emprego para alunos com deficiência, através do processo de estágio não obrigatório.* Obtiveram-se os seguintes resultados.

Tabela 20

Percepção de empregadores face à inclusão por meio de estágios

Na sua opinião quais os tipos de deficiência seriam mais facilmente incluídos na sua empresa?		
RESPOSTAS	QTDE	%
Deficiente auditivo.	2	28,58
Deficiente físico.	4	57,14
Outro tipo de deficiência	1	14,29
Total	7	100
A política de contratação da empresa prevê vagas de estágio não obrigatório para alunos com deficiência?		
RESPOSTAS	QTDE	%
Sim, essa previsão já consta no edital para a seleção de estágios não obrigatórios.	5	71,42
A empresa não abre vagas para seleção de estagiários com deficiência.	2	28,58
Total	7	100
Na sua percepção uma política de inclusão que envolvesse os setores: Coordenações de Cursos, Central de Estágio da UFNT e Empregadores locais poderia auxiliar a inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho?		
RESPOSTAS	QTDE	%
Sim, esta integração poderia favorecer a UFNT e os empregadores já que ambos passariam a ter acesso à informação, tanto da oferta de vagas, quanto da capacidade do aluno com deficiência.	3	42,85
Seria uma possibilidade a se pensar e estudar em conjunto.	4	57,15
Total	7	100

Quanto ao primeiro questionamento, (57,15%) dos inquiridos afirmam que a deficiência física é um dos tipos de deficiência mais facilmente incluído. Compreende-se que este

tipo de deficiência é predominante na contratação de colaboradores. Este resultado se assemelha com o de Garcia (2014) que aponta para a deficiência física como o tipo de deficiência predominante em vínculo formal de emprego. Segundo o mesmo autor, empregadores têm atitudes e práticas de inserção do trabalhador, mas, para fazer cumprir a lei, sendo que ainda predomina o preconceito quanto ao tipo de deficiência, razão porque muitos preferem contratar trabalhadores com deficiência física sem grande limitação o que, para a empresa, se torna viável do ponto de vista da política interna e externa.

No entanto, para Passos (2019), o trabalho para a pessoa com deficiência física no Brasil ainda se apresenta em condições desfavoráveis e escasso. Ainda segundo Rezende *et all.* (2016) os altos custos com adaptações para a empresa receber o deficiente e falta de incentivo do governo têm dificultado a contratação do deficiente.

Indagados ainda se a política de contratação da empresa prevê vagas de estágio não obrigatório para alunos com deficiência, 71.42% dos profissionais disseram que sim. Esta previsão já consta no edital para a seleção de estágios não obrigatórios. Enquanto 28.58% disseram que a empresa não abre vagas para seleção de estagiários com deficiência. Neste sentido, nota-se uma discrepância entre as respostas dos participantes, pois, todos declararam conhecer as leis para deficientes e abrir vagas para pessoas com deficiência, conforme indicado neste texto anteriormente. Todavia, quando questionados sobre como são feitas as contratações, alguns profissionais disseram que não o fazem. Pelo exposto, é possível que, em alguns casos, exista uma preocupação maior em declarar o conhecimento e o cumprimento da lei do que efetivamente fazê-lo. Esta mesma constatação de argumentos de Empregadores quanto à contratação do trabalhador deficiente para cumprir preceitos legais foi verificada nos estudos dos autores Jaime e Carmo (2005) que avaliaram os resultados alcançados pelo Ministério do Trabalho e Emprego para a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e concluíram que é preciso fiscalizar o cumprimento da lei para a inclusão nas empresas. Os mesmos autores identificaram ainda que essas atitudes estão muito presentes nas empresas, sendo necessárias medidas de cooperação, tendo em vista não só a legislação, mas a participação do Estado, da instituição de ensino e dos órgãos de fiscalização (Anacleto, 2016).

Calhoa (2017), no estudo que realizou no Centro de Reabilitação Profissional em um contexto de estágio, constatou dificuldade na integração de jovem com deficiência. O mesmo não se pode aferir dos estudos de Azevedo (2013) que, em relação à contratação de jovens com deficiência, a pesquisa demonstrou que os empresários, mesmo dando pouco crédito a esses jovens, mostram-se receptivos em termos de oferta de emprego.

Ainda quando questionados sobre uma política de inclusão que envolvesse setores da UFNT e empregadores, para auxiliar no processo de transição dos alunos com deficiência para atividade laboral, os profissionais responsáveis pela contratação em seleção de estágio, em sua maioria, concordam com esta possibilidade, o que demonstra que este é um caminho viável, tanto para seleções internas, como para as que ocorrem em ambientes externos à universidade.

De acordo com Santos (2017), o estágio curricular é de grande valia, quando o objetivo é inserir o aluno no mercado de trabalho.

Assim, portanto, em resposta ao quarto objetivo e de acordo com a análise dos resultados obtidos, constata-se que os empregadores, em sua maioria, apresentam aceitabilidade sobre a possibilidade de emprego para aluno com deficiência por meio de estágio não obrigatório. Isto porque apresentam atitudes e práticas favoráveis à contratação de alunos com deficiência por meio de estágio não obrigatório, porém existem práticas de não contratação de deficientes que precisam ser avaliadas, o que uma política de interação entre a UFNT e as empresas poderia auxiliar neste processo de inclusão. Constata-se, ainda, que a deficiência física é o tipo de deficiência mais aceita pelos empregadores (Garcia, 2014; Nogueira *et all.*, 2016).

CAPÍTULO V - Conclusões

O período de transição para a vida laboral é cercado de desafios e incertezas para todos os jovens, principalmente para aqueles que apresentam deficiência. Para estes a expectativa ao entrar numa formação de Ensino Superior certamente é se qualificar para o mercado de trabalho e, a partir desta experiência, conseguir a autonomia pessoal e financeira. Deste modo a instituição de Ensino Superior tem vindo a adaptar-se a cenários cada vez mais diversos de alunos com características específicas, o que torna as mudanças de atitude e práticas pedagógicas e estruturais uma alavanca para a inclusão e transição do aluno com limitação.

Neste sentido os princípios e os valores dos profissionais de educação e de empresários face à inclusão de alunos com deficiência são postos à prova ao serem confrontados com a necessidade, respectivamente, de qualificar e de contratar estes alunos, tendo em vista uma resposta equitativa para estes e para a sociedade, ao facilitar sua plena inclusão social.

Assim, o sucesso para a inclusão do aluno com deficiência no meio laboral dependerá, em grande parte, das concepções e atitudes que os professores e empregadores demonstrarem em relação à inclusão, tendo a prática do estágio como uma ferramenta para auxiliar neste processo.

A partir do quadro conceitual que orientou a presente investigação, serão apresentadas as conclusões do estudo, apoiadas nos resultados obtidos e interpretados, enquadrando-os aos objetivos enunciados.

Deste modo, constatou-se que, em geral, os professores, técnicos e empregadores que fizeram parte da amostra deste estudo, evidenciam percepções e práticas favoráveis à inclusão do aluno com deficiência no meio laboral por meio dos estágios não obrigatórios. Porém existem práticas dos intervenientes que podem ser consideradas entraves e, se não revistas, podem dificultar todo o processo de transição do aluno com deficiência da UFNT para o mercado de trabalho.

Assim, constatou-se que os Professores Coordenadores de Curso e Técnicos Administrativos, na sua maioria, apresentam percepções, que favorecem a inclusão do aluno com deficiência no mercado de trabalho. Porém existem práticas que precisam ser

revistas como uma maior participação e acompanhamento nos processos de estágio não obrigatório, além da necessidade de uma política de inclusão articulada entre os setores, Coordenação de Curso e Central de Estágio da UFNT.

Constatou-se também que os professores e técnicos consideram importante e viável o trabalho em parceria da Coordenação de Curso e a Central de Estágio para inserção do aluno com deficiência no mercado de trabalho. Parece ser entendida pelos docentes e servidores técnicos que esta estratégia é a mais assertiva para a colocação no mercado de trabalho do aluno com deficiência.

As conclusões sugerem ainda que a maioria dos empregadores tem percepções favoráveis à inclusão do aluno com deficiência, pois estão abertos à contratação destes alunos. Porém observa-se ainda, pela análise das respostas, que os profissionais responsáveis pela contratação de estágio têm pouca ou nenhuma experiência na área de inclusão social. Esta prática pode ser causa de empecilhos que podem dificultar o processo de inclusão.

No que se refere aos empregadores, em sua maioria, apresentam aceitabilidade favorável à contratação de alunos com deficiência por meio de estágio não obrigatório, mas existem práticas de não contratação de deficientes que precisam ser avaliadas, o que uma política de interação entre a UFNT e as empresas poderia auxiliar neste processo de inclusão

Com base em toda a revisão sistemática que foi realizada, nota-se que o estágio não obrigatório, além de promover a integração entre a empresa e a universidade, é fundamental para a formação profissional do aluno, sendo uma oportunidade para adquirir experiência e relacionamentos profissionais.

Além, dos benefícios que os estágios, especialmente o estágio não obrigatório, podem gerar para os discentes, observa-se que, quando se refere a alunos com deficiência, nem sempre os processos ocorrem como determina a lei. A partir do questionamento e respostas, podemos inferir que os representantes das empresas conhecem o que diz a legislação, porém, nem todas as empresas abrem vagas de estágio para tais estudantes. Isto não significa que, necessariamente, as empresas não sigam as leis, mas os resultados apontam para a necessidade de uma maior interação entre a universidade e a

empresa, tendo em vista clarificar possíveis entendimentos negativos a respeito do contrato de alunos com deficiência.

Um outro ponto que se destacou durante este estudo é a necessidade de articulação interna, no caso entre a Central de Estágios e as Coordenações de Curso da UFNT tendo em vista o acompanhamento de estágio não obrigatório para aluno com deficiência. Os participantes concordam que esta articulação deve ocorrer e a esperança reside no processo de reestruturação da UFNT em que é esperado que, com os novos regulamentos, as políticas de estágio sejam revistas e alcancem de fato o aluno com deficiência e sua inclusão por meio de estágio no mercado de trabalho.

Esta pesquisa teve um cunho inovador no cenário em que se insere e, embora a pandemia e o tempo para a produção da pesquisa tenham impossibilitado uma explicação mais ampla do assunto, sem dúvida levantaram-se elementos para trabalhos futuros. Espera-se, por exemplo, a produção de um artigo, ou, em nível de doutoramento, avançar com esta análise, consultando, por exemplo, a perspectiva do acadêmico com deficiência e sua realidade na UFNT.

Fontes bibliográficas

AEDNEE (2006). *Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais*. European-agency. Disponível em <<https://www.european-agency.org/Portugu%C3%AAs/publications>>.

Almeida, Geraldo M. (2021) Reflexos da pandemia para as empresas e os trabalhadores: Análise da Lei 14.020/2020. [Em linha]. Disponível em < [Conteúdo Jurídico | Artigos \(conteudojuridico.com.br\)](http://conteudojuridico.com.br) > [Consultado em 11/04/2022].

Alves, A. L., Avanze, A. da S., Silva, G. F. da. (2020). O processo de inclusão na educação infantil e a descolonização da formação docente. *Form@ção de Professores Em Revista - Faccat*, 1(2), pp. 53–73. Disponível em <<https://seer.faccat.br/index.php/formacao/article/view/1915>>.

Alves, E. U. (2019). *Políticas Públicas de Educação Inclusiva: o posicionamento dos docentes de Santo André–Brasil* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.

Anacleto, M. D. O. (2016). *O contrato de estágio previsto na Lei n. 11.788/2008: estudo sobre a possibilidade do reconhecimento do vínculo de emprego nos Tribunais Regionais do Trabalho da Região Sul do Brasil* [Monografia de graduação, Universidade do Extremo Sul Catarinense]. Repositório Institucional da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Andrade, D. B. S. M., e Muniz, Y. A., Gianvencchio, V. A., Framil, V. M. S., Giavencchio, D. M., & Munoz, D. R. (2021). Importância da regulamentação legal para a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. In *Anais do 60 Congresso ABMLPM*, Volume 6.

Andrighetti, V. (2021). Os desafios gerados pela pandemia na educação. Disponível em <Os Desafios Gerados Pela Pandemia Na Educação (webartigos.com)>..

Araújo, C. R. L. (2019). *Rede de colaboração entre bibliotecas da PAMPA para o compartilhamento de materiais de formato digital acessível com deficiência visual – uma proposta de implantação de usuários* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Maria.

Assis, A. M., Carvalho-Freitas, M. N. (2014). Estudo de caso sobre a inserção de pessoas com deficiência numa organização de grande porte. *REAd - Revista Eletrônica de Administração*, 20, pp. 496–528.

Assunção, C. A. R. (2007). *A ideologia na legislação da educação inclusiva* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.

Azevedo, M. (2013). *Transição para a vida ativa de jovens com necessidades educativas especiais na ilha de S. Jorge* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.

Azevedo, P. V. G. D. (2020). *Inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de Química: Estudo de caso acerca da concepção docente* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual da Paraíba]. Repositório Institucional da Universidade Estadual da Paraíba.

Barnes, C. (1997) A Legacy of Oppression: A History of Disability in Western Culture. In: Barton, Len, Oliver; Mike. Leeds. Disability Studies: past, present and future. *The Disability Press*, pp. 3–24. Disponível em <<http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/Barnes/chap1.pdf>>.

Barbosa, Pedro A.& Martins, Daniele de L. C. C..(2013) Pesquisa de Mercado. Uniasselvi. Indaial. ISBN 978-85-7830- 694-6.

Bender, M. S. (2017). *As instituições de ensino superior (IES) como campo de trabalho e de inclusão: a percepção de gestores e trabalhadores com deficiência sobre a Lei de Cotas* [Dissertação de mestrado, Universidade de Santa Cruz do Sul]. Repositório Institucional da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Bertolde, Fabricia Z., e Larchert, Jeanes M. (2019). Alunos com deficiência no ensino regular: matrícula e prática docente. *Colóquio do Museu Pedagógico*, 13(1), pp. 498–502.

Bezerra, R. M. N. (2019). Acessibilidade é direito fundamental da pessoa com deficiência. In: Gugel, A. M. (Org.), *Diálogos aprofundados sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Belo Horizonte/MG: RTM Editora.

Bezerra, R., M. N., Bezerra, J. R. M. N. (2019). Educação inclusiva direito de todos. In: A. M. Gugel (Org.), *Diálogos aprofundados sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Belo horizonte: RTM Editora.

Bomtempo, G. (2019). *Cumprimento da lei de cotas levaram à contratação de 46, 9 mil pessoas com deficiência em 2018*. Camara Inclusao. Disponível em <<https://www.camarainclusao.com.br/noticias/contratacao-de-pessoas-com-deficiencia-bate-recorde-apos-fiscalizacao-do-trabalho/>>.

Bonfim, S. M. M. (2009). *A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos*. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.

Borges, M. A. (2011). *A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista.

Borges, M. L. (2017). *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: múltiplos olhares*. Escola Superior de Educação e Comunicação Universidade do Algarve Faro.

Bortolin, M. P. (2015). *Uma análise da legislação brasileira quanto à educação inclusiva no período de 1988 a 2013* [Monografia de graduação, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista.

Bota, L. (2013). *A Transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário no Concelho de Faro* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa].

Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), pp. 7–25.

Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. Los Angeles/EUA: Sage Publications.

Calhoa, V. A. C. (2017). *A inclusão social de jovens com deficiência e incapacidade: o centro de reabilitação profissional como mediador?* [Dissertação de mestrado, Instituto Politecnico de Leiria]. Repositório Institucional do Instituto Politecnico de Leiria.

Calixto, A. D. A. C., Espírito Santo, J. D. S. do, & Maior, R. D. C. S. (2020). Práticas de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua no Instituto Federal Da Bahia: perspectiva bilíngue e intermediação sensível na sala de aula. *The ESPECIALIST*, 41(1).

Camacho, B. M, Lopez-Gavira, R., Díez, A. M. (2017). A sala de aula ideal da universidade: histórias de alunos com deficiência. *International Journal of Educational Research*, 85, pp. 148–156.

Camargo, E. P. de. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, 23(1), pp. 1–6. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>>.

Canha, Lucia (2015). *Transição para a vida adulta no contexto da deficiência: Estudo das variáveis pessoais e sociais associadas a um processo de sucesso e desenvolvimento de um modelo de intervenção inclusivo* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.

Capelli, J. de C. S., Almeida, M. F. L. de, Souza, I. L. de, Corrêa, V. de O. S., Raimundo, J. M., Vieira, U. P., Nakamura, Rodrigues, A., R. M., & Fernandes, F. de M. (Orgs.). (2016). *A pessoa com deficiência auditiva: os múltiplos olhares da família, saúde e educação*. Rede Unida.

Carapinha, M. de B. (2015). *Trabalho para todos – A integração profissional das Pessoas com Deficiência no mercado de trabalho* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.

Carvalho, M. T. D. M. (2015). Expetativas de alunos com necessidades educativas especiais e seus encarregados de educação na transição da escola para a vida adulta [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório da Universidade Fernando Pessoa.

Carvalho-Freitas, M. N. D., & Marques, A. L. (2010). Formas de ver as pessoas com deficiência: um estudo empírico do construto de concepções de deficiência em situações de trabalho. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 11, pp. 100–129.

Carvalho-Freitas, M. N. D., Marques, A. L. (2007). A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. *Organizações & Sociedade*, 14, pp. 59–78.

Carvalho-Freitas, M. N., Marques, A. L. (2010). Inserção de pessoas com deficiência em organizações brasileiras: Um estudo com empresas socialmente responsáveis. *Gestão.Org Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, 8(3), pp. 483–502.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. (2020). *Resoluções*. CNS, 2020. Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes-cns/resolucoes-2020>>.

Coelho, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula* [Tese de doutoramento, Universidade da Extremadura]. Repositório Institucional da Universidade da Extremadura.

Colôa, J. (2014). A vida pós escolar: necessita-se livre trânsito. In: I. Sanches (Org.), *Para uma Educação Inclusiva, dos Conceitos às Práticas* (3ª ed., pp. 63–84). Edições Universitárias Lusófonas.

Correia, L. M. (2010). (Org.). *Educação especial e inclusão. quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2ª ed.). Porto/Portugal: Porto Editora.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto/Portugal: Porto Editora.

Correr, R. (2010). *Representações compartilhadas sobre emprego e deficiência*. Curitiba/Pr: CRV.

Costa, M. M., & Barboza, D. C. F. (2017). A Inclusão social de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: um estudo em empresas das cidades de Assis e Palmítal–SP. *Revista do Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis –IMESA*, 9, pp. 123–138.

Damasceno, L. R. da S. (2014). *Direitos humanos e proteção dos direitos das pessoas com deficiência: evolução dos sistemas global e regional de proteção*. Conteúdo Jurídico 2014. Disponível em <<https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/41408/direitos-humanos-e-protecao-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-evolucao-dos-sistemas-global-e-regional-de-protecao>>.

Dieese (2020). *Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. Nota Técnica 246, de 20 de novembro. Dieese, 2020. Disponível em <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2020/notaTec246InclusaoDeficiencia.html>>.

Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo/SP: Editora Brasiliense.

Duarte, M. M. N. B. (2005). *Atendimento educacional público municipal a alunos com necessidades educacionais especiais em Mauá: análise da evolução de 1997 a 2003*

[Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo.

Egas, D. E. C. D. (2017). *Processo de transição para a vida pós-escolar de alunos com necessidades educativas especiais* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Institucional do Instituto Superior de Educação e Ciências.

Falcão, C., B. C., e Santos D. (2019). *UFT Completa 16 anos mais acessível aos tocaninenses e às pessoas de baixa renda*. UFT, 2019. Disponível em <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/25279-uft-completa-16-anos-mais-acessivel-aos-tocantineses-e-as-pessoas-de-baixa-renda>>.

Fantacini, R. A. F. (2017). *Ações do núcleo de acessibilidade na EAD de uma Instituição de Educação Superior Privada e a satisfação dos estudantes com deficiência* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos.

Fânzeres, L., Cruz-Santos, A., & Santos, S. (2019). Plano Individual de Transição: Percurso de Sucesso para Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Educação Especial em Debate*, 4(8), pp. 5–21.

Fânzeres, L., Cruz-Santos, A., Santos, S. (2020). Questionário de Transição para a Vida Adulta dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais - Percursos de Formação no Sistema Educativo Português: Construção e Validação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(3), pp. 481–494. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0158>>.

Fânzeres, L., Santos, A. C., e Santos, S. (2016). O processo de transição para a vida adulta dos jovens com NEE em Portugal. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 18(2), pp. 32–56.

Fânzeres, Luiz José Leite Teixeira. (2017). *Transição para a Vida Adulta de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Percursos de Formação no Sistema Educativo Português*. [Tese de Doutoramento em Especialidade em Educação Especial Estudos da Criança. Universidade do Minho]. Instituto de Educação.

Ferreira, J. C., & Patino, C. M. (2015). O que realmente significa o valor? *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, 41, pp. 485–485.

Figueira, E. (2008). *Caminhando em silêncio uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil*. São Paulo/SP: Giz Editora.

Figueiredo, M. A. C., Righini, B. J., Junior, B. F. (2019). Emprego apoiado: um método que promove a inclusão de pessoas com deficiência no mundo trabalho. In A. Gugel (Org.). *Diálogos aprofundados sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Belo horizonte/MG: Editora RTM

Filho, J. (2013). *A história por trás da história da UFT*. Universidade Federal do Tocantins, 13/09/2016. Disponível em <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/11044-a-historia-por-tras-da-historia-da-uft>>.

- Fisher, R. A. (1970). *Statistical methods for research workers* (14^a ed.). Oliver & Boyd, Edinburgh, London.
- Fonseca, Barbra G. Jorge, C. & Saliba, G. R. (2021) Da sobrecarga de trabalho ao desemprego: os impactos da pandemia sobre a mulher que trabalha. *Cadernos de Direito*, 20(38), pp. 141–155.
- Freire, P. (2008). *Medo e ousadia*. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra.
- Freire, S. A. (2015). *O deficiente e o mercado de trabalho: uma análise dos programas de qualificação profissional no município de Manaus* [Tese de mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Amazonas.
- Freitas, M. N. de, Marques, A. L. (2007). A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. *Organizações & Sociedade*, 14, pp. 59–78.
- Galery, A. (2017) A lei na Perspectiva da Inclusão. In A. Galery (Org.), *A escola para todos e para cada um*. São Paulo/SP: Editora Summus.
- Garcia, J. (2017). Estudos sobre a Deficiência no Ensino Superior: contributos para uma revisão sistemática da literatura. *Desenvolvimento e Sociedade*, 2(2), pp. 91–114.
- Garcia, J. N., Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integracion escolar de niños com necesidades especiales. *Infancia Y Aprendizaje*, 30, pp. 51–68.
- García, V. G. (2014). Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, 12(1), p. 165–187. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462014000100010&script=sci_arttext&tlng=pt>.
- Gaspar, J. G. (2011). *O papel do ensino superior em Araguaína-TO: o que dizem os estudantes e professores* [Tese Doutorado, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.
- Gaspar, L. D. S. (2019) *Juventude, trabalho e educação: pequena política de qualificação profissional no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM URBANO)* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Glat, R., Pletsch, M. D. (2010). O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, 23(38), pp. 345–356.
- Gois, A. L. B. & Silva, E. F. (2017). O Atendimento Educacional Especializado Como Garantia ao Direito à Diferença. In *Anais do I Colóquio em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UFERSA*.

Gomes (2021) Tânia do A. *Transição para a vida pós- escolar de alunos com N.E. em Limeira- SP - Possibilidades e desafios*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.

Gomes, M. D. C. F. (2012). *A reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal: entre os discursos identitários e os discursos de regulação* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto.

Gomes, S. J. M. (2013). *Apoio domiciliário: resposta educativa para as crianças com NEE* [Tese de doutorado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa.

Gonçalves, J., Nogueira, J. M. (2012). *O emprego das pessoas com deficiências ou incapacidade: uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Gabinete de Estratégia e Planeamento. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Coordenação Editorial: Centro de Informação e Documentação GEP – CID. Lisboa.

Gonçalves, I. S. (2021). *Acesso à justiça pela via do direito à profissionalização e ao trabalho digno: o Programa “Descubra!”*. Dissertação Mestrado. UFMG. Belo Horizonte.

Gouveia, C. (2019). *Atitudes e práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos face à inclusão de alunos com necessidades educativas na sala de aula, da rede pública e privada da região autónoma da madeira* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.

Gugel, A. (2019) *A pessoa com deficiência refletida nas normas internacionais, nas constituições, nas leis e de como a sociedade evoluiu*. In A. Gugel (Org.), *Diálogos aprofundados sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Belo Horizonte/MG/RTM.

Gugel, M. A. (2006). *Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta*. Goiânia/GO:UCG.

Gugel, M. A. (2015). *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Ampid (associação Nacional dos Membros do ministério Público de defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência). Disponível em <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>.

Gugel, M. A. (2016). *Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público*. UCG.

Guimarães, C. F. (2011). *Ações inclusivas para permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal/RN* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Holanda, G. D. S. (2020). *Inclusão Escolar de Jovens e Adultos com Deficiência*. Tese Doutorado. Universidade de Coimbra.

IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] (2015). *No texto tem 2010 6,2% da população têm algum tipo de deficiência*. Agência Brasil. Disponível em

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>>.

IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] (2018). *Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington*. Nota técnica,1.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. *Deficiência Física*. IFPR, 2013. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/06/DefFisica_abril.pdf>.

Jaime, L. R., Carmo, J. C. Do (2005). *A inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho: o resgate de um direito de cidadania*. Campinas/SP: LR Jaime & JC do Carmo.

Junges, Kelen, D. S. e Behrens, Marilda A. (2015). Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, 33(1), 285–317.

Justina, Júlia Graziela Della (2016). *A política de educação inclusiva nas instituições de educação superior da região sul de santa catarina* [Dissertação de mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina]. Repositório Institucional da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Kalume, P. A. (2006). *Deficientes: ainda um desafio para o governo e para a sociedade: habilitação, reabilitação profissional e reserva de mercado de trabalho*. São Paulo/SP: LTr Editora.

Laval, J., e Barden, J. E. (2014). Estágio não obrigatório: contribuições para a formação acadêmica e profissional do estudante da UNIVATES. *Revista Gestão Universitária na América Latina–GUAL*, pp. 47–68.

Leal, W. P. (2013). *Tecnologias educação a distância nas políticas públicas de formação de professores: o habitus professoral na Unitins* [Tese de doutoramento, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.

Leite, C., & Zabalza, M. (2012). *Ensino superior inovação e qualidade na docência*. CIEE.

Lessa, S. (2010). *A sofisticação da aprendizagem simples e a abordagem da pobreza: políticas de formação para o trabalhador pobre* [Tese de doutoramento, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Lima, H. T. S. (2010) O papel do professor no contexto inclusivo: uma reflexão a partir da teoria de subjetividade. *E-Revista Facitec*, 4(1).

Lira, F. P. M., & Araújo, M. B. (2016). Inclusão e cidadania: marcos legais e um desafio contemporâneo. In *III Seminário Potiguar: Educação, Diversidade, Acessibilidade e Direitos Humanos*. pp. 292–305.

Macedo, T. B. C. (2021). *Políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência: Legislação e realidade na educação básica* [Dissertação de mestrado, Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Institucional Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Machado, F. B. (2014). *Mídias educacionais digitais à luz das normatizações nacionais e internacionais de acessibilidade: um estudo de caso da UFJF* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Maia, A. M. D. C.; Carvalho-Freitas, M. N. D. (2015). O trabalhador com deficiência na organização: um estudo sobre o treinamento e desenvolvimento e a adequação das condições de trabalho. *REAd - Revista Eletrônica de Administração*, 21, pp. 689–718.

Malheiros, T. M. D. C. (2013). *Necessidade de informação do usuário com deficiência visual: um estudo de caso da Biblioteca Digital e Sonora da Universidade de Brasília* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.

Mantoan (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo/SP: Editora Moderna.

Mantoan, M. T. (2015) *Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?* (2ª ed.). São Paulo/SP: Summus Editorial.

Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2003). Fundamentos de metodologia científica. 5. ed.-São Paulo/SP: Editora Atlas.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2012). Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. In *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados* (pp. 277–277).

Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Marques, A. A. (2020). *As dificuldades das empresas no cumprimento do sistema de cotas para a inclusão de pessoas com deficiência em empresas de grande porte na cidade de São Luís no período de 2010 a 2018* [Monografia de graduação, Universidade Federal do Maranhão]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Maranhão.

Maurer, T., Weiss E., & Barbeite, F. (2003). Quality and curriculum authority. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), pp. 707–724.

Medeiros, M., Diniz, D. (2004). Envelhecimento e deficiência. In A. A. Camarano (Org.), *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?* (pp. 107–120). IPEA. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15195/3/CAPITULO_EnvelhecimentoDeficiencia.pdf.

Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T, e Santos, C. *Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca*. In: J. M. Sousa (Org.). Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 178-189. ISBN 978-989-8148-21-6.

Melo, F. R. L. V. G.; Martins, M. H. (2016). Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. *Acta Scientiarum Education*, 38(3), pp. 259–269.

Memória, J. M. P. (2004). *Breve história da estatística*. Área de Informação da Sede-Texto para Discussão (ALICE). EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária Secretaria de Gestão e Estratégia Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. ISSN 1677-5473. Brasília, DF.

Menezes, A. (2018). *A transição para a vida pós-escolar de jovens com necessidades educativas especiais – a visão da escola* [Tese de dissertação, Universidade de Porto]. Repositório Institucional da Universidade de Porto.

Menezes, C. C. N. (2012). Perspectiva Educacional Inclusiva. In *3º Simpósio Educação e Comunicação Inforclusão: possibilidades de Ensinar e Aprender*, UNIT, Tiradentes - MG. pp. 121–131.

Michaelis, D., e Michaelis, H. (2020). *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Editora Melhoramentos.

Minayo, M. C. & Sanches, O (1993). Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? *Cad. Saúde Públ.*, 9(3), pp. 239–262.

Ministério da Educação. (2006). Ensaio Pedagógico > *Educação inclusiva, direito à diversidade*. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. MEC, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>>.

Ministério da Saúde (2021). *O que é a COVID 19?* Gov.br. Disponível em <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>.

Mizukami, A. C. (2020). *Que bilinguismo é esse? Concepções presentes no projeto político-pedagógico de escolas que se autodenominam bilíngues* [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo.

Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva – fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 73–88). Porto: Porto Editora.

Moriña, A., Cortés-Vega, M. D, & Molina, V. M (2015). E se pudéssemos imaginar a faculdade ideal? Propostas de melhoria por estudantes universitários com deficiência. *Docência e formação de professores*, 52, pp. 91–98.

Morningstar, M., e Mazzotti, V. (2014). *Teacher preparation to deliver evidence-based transition planning and services to youth with disabilities*. Ceedar Center. Disponível em <<http://cedar.education.ufl.edu/portfolio/teacher-preparation-to-deliver-evidence-based-transition-planning-and-services-to-youth-with-disabilities/>>.

Napol, M., Cerruti, F., Garrido, G., Capozzoli, C., e Rodríguez, R. (2012). “*Canelones crece contigo*”: um programa de visita domiciliar que promove melhor nutrição na infância. World Nutrition Rio.

Neubert, D., Leconte, P. (2013). Age-appropriate transition assessment: the position of the division on career development and transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(2), pp. 72–83.

Niskier, A., Nathanael, Paulo. (2006) *Educação, estágio & trabalho*. São Paulo: Integrare.

Nogueira, F., Andrade, L. (2007). *A inclusão social das pessoas com deficiência no mercado de trabalho por meio da educação*. Portal dos Psicólogos. Disponível em <<http://www.psicologia.com.pt>>.

Nogueira, G. C., Schoeller, S. D., Ramos, F. R. D. S., Padilha, M. I., Brehmer, L. C. D. F., & Marques, A. M. F. B. (2016). Perfil das pessoas com deficiência física e Políticas Públicas: a distância entre intenções e gestos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, pp. 3131–3142.

OIT [Organização Internacional do Trabalho] (1983). *Convenção 159 - sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas deficientes*. ONU, Genebra. Disponível em <<http://www.dhnetorg.br/direitos/sip/onu/deficiente/lex64.htm>>.

Oliveira, F. N. G., Brancher, V. R., da Silva, S. L., & Piovesan, J. B. (2019). A formação do professor na sala de aula: atitude frente à pessoa com deficiência. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 15(4), pp. 230–250.

Oliveira, M. D. (2015). *O contrato de estágio previsto na Lei n. 11.788/2008: estudo sobre a possibilidade do reconhecimento do vínculo de emprego nos Tribunais Regionais do Trabalho da Região Sul do Brasil* [Monografia de graduação, Universidade do Extremo Sul Catarinense]. Repositório Institucional da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Oliveira, N. M. D., Brito, E. P. D., e Medeiros, M. R. (2013). Universidade Federal do Tocantins-UFT e sua inserção regional: uma abordagem da teoria dos lugares centrais. *Interface*, 6, pp. 1–10.

Oliveira, N., Andrade, L., Nery, M., Magro, E. D. F. D., Matos, E. C. D., e Fujino, A. (2018). Atuação dos servidores da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em Cacoal– na implementação da cultura de acesso à informação por meio do sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão (E– SIC). In *XVIII Colóquio Internacional de Gestion Universitária*.

Oliveira, S. R. (2009). *Estágios para universitários: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses* [Tese de doutoramento,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Oliver M, Barnes C. (1999) *Disabled people and social policy: from exclusion to inclusion*. London: Longman.

OMS [Organização Mundial da Saúde] (2011). *Relatório mundial sobre a deficiência*. World Health Organization. The World Bank. Disponível em <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44575/4/9788564047020_por.pdf>.

ONU [Organização das Nações Unidas] (2006, 13 dez.). Assembleia Geral das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (Doc. A/61/611). ONU.

Passos, J. L. S. (2019). *Pessoas com deficiência física na microrregião do vão do paraná: narrativas e cartografias de vida* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Goiás.

Prais, J. L., & da Rosa, V. F. (2017). A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. *Revista Educação Especial*, 30(57), pp. 129–143.

Pereira, C. E. C., Bizelli, J. L., e Leite, L. P. (2017). Organizações de ensino superior: inclusão e ambiente de trabalho. *Educação & Sociedade*, 38, pp. 99–115.

Perez, A. O. (2013). *O/a trabalhador/a com deficiência – desafios na inserção e permanência no mercado de trabalho* [Monografia de graduação, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade Federal de São Paulo.

Perez, V. S. (2012). Pessoa com deficiência= pessoa incapaz?: um estudo acerca do estereótipo e do papel da pessoa com deficiência nas organizações. *Cadernos EBAPE. BR*, 10(4), pp. 883–893.

Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo.

Poker, R. B., Valentim, F. O. D., Garla, I. A. (2018). *Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo*. São Paulo/SP: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.

Quivy, R., & Lucvan, C. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.

Resende, E. A. (2016). *O direito fundamental ao trabalho da pessoa com deficiência no Brasil: caminhos para a eficácia social* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe.

Rezende, M. G., Carvalho-Freitas, M. N. de, & Vieira-Silva, M. (2016). Crenças, atitudes e práticas dos profissionais de Recursos Humanos diante do cumprimento da Lei de Cotas. *Interação em Psicologia*, 19(1).

Ribeiro, L. L. G. (2019). O Direito a Igualdade à Dignidade e à Autonomia da Pessoa Humana com Deficiência. In M. A. Gugel (Org.), *Diálogos aprofundados sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Belo Horizonte/MG: RTM Editora.

Rita, A. C. V. (2016). *Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face a inclusão de alunos com currículo específico individual* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.

Rodrigues, D. (2009). A inclusão das pessoas com deficiência: reflexões para entender e agir. In R. Vieira, C. Margarido, & M. Mendes (Org.), *Diferenças, desigualdades, exclusões e inclusões* (pp. 181–186). Porto/Port.: Edições Afrontamento.

Salvatori, P. C. G. (2021). *Ativismo em um mundo (im)perfeito: relações públicas e cidadania para pessoas com deficiência* [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo.

Santana, Z. M., Fernandes, P., & Gomes, A. M. (2014). Dispositivos legais: Educação Superior e Inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) no Brasil. In Moreira (Org.), *Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais* (pp. 609–614).

Santos, E. A. (2019) *Aprendizagem Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho - Cumprimento de Direito Fundamental*. In A. Gugel (Org.), *Diálogos aprofundados sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Belo Horizonte/MG: RTM Editora. 6905 de 15345.

Santos, E. G. D. (2013). *Produção do conhecimento sobre meio ambiente: a percepção dos pesquisadores da Universidade Federal do Tocantins, da Universidade de Brasília e da Universidade de Lisboa* [Tese de doutoramento, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.

Santos, E. L. D. O. (2017). *O estágio curricular supervisionado como forma de intervenção para a capacitação profissional* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.

Santos, F. S. (2017). *O risco patrimonial na sociedade de consumo: a vulnerabilidade do consumidor com deficiência de acordo com a lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015* [Monografia de graduação, Universidade Federal de Rondônia]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Rondônia.

Santos, J. C. (2016). *Sentidos do trabalho para pessoa com deficiência adquirida reinseridas no mercado de trabalho* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São João del-Rei]. Repositório Institucional da Universidade Federal de São João del-Rei.

Santos, K. F. C. & Queiroz, A. Z. (2017). Inclusão através da autonomia do deficiente auditivo em curso profissionalizante. In M. L. Borges (Org.), *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: múltiplos olhares* (pp. 260–266). Escola Superior de Educação e Comunicação Universidade do Algarve.

Santos, T., Hostins, R. C. L. (2015). Política nacional para a inclusão no ensino superior: uma revisão da legislação. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 16(3), pp. 194–200.

Santos, W. (2017). Pessoas com deficiência e inclusão no trabalho na América Latina: desafios à universalização dos direitos. *Cad. Bras.*, 25, pp. 839–854. Disponível em <<https://www.dx.doi.org/10.4322/22526-8910>>.

Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (2ª ed.). WVA Editora.

Sasaki, R. K. (2006). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos* (7ª ed.). WVA Editora.

Sato, F. G. (2021). *Diante da lei: passagens—e seus impasses—do menor como signo à maioria como questão* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo.

Silva, D. J. X. D. (2017). *Isenção do ICMS para pessoas com deficiência na aquisição de veículos automotores no Estado da Paraíba: uma análise crítica sobre a aplicabilidade do decreto nº 30.363/09* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba.

Silva, N. C., & Carvalho, Beatriz. G. E. (2017). Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. *Revista brasileira de educação especial*, 23, pp. 293–308.

Silva, N. S. (2018). Acessibilidade nos shopping centers: uma análise sobre a intervenção estatal na propriedade privada. *Revista Digital de Direito Administrativo*, 5(1), pp. 142–167.

Silva, O. M. (1987). *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo/SP: Editora CEDAS.

Silva, P. M. M., Neto, M. P. R., Brito, L. M. P., Silva, L. K. B., & Gurgel, F. F. (2017). Os desafios para a inclusão de pessoas com deficiência em organizações da construção civil. *HOLOS*, 7, pp. 311–327.

Silva, S. S. D. (2020). *Blended learning com jogos de empresas para desenvolver soft skills na educação executiva e gerencial: um quase-experimento* [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo.

Silveira, M. (2017). *Desafios à inclusão social de jovens com deficiência* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.

Silveira, T. dos S. (2015). *Política de inclusão no ensino superior na modalidade EAD nas universidades privadas* [Tese de doutoramento, Universidade do Vale do Itajaí]. Repositório Institucional da Universidade do Vale do Itajaí.

Sobrinho, Z. P. (2014). O Contrato de estágio e as inovações da lei 11.788/2008. *Revista Ltr. a*, 72.

Souza, Lucio, M. V. et. all. (2021) Educação Física e Ciência do Esporte: Pesquisa e Aplicação de seus Resultados. Ponta Grossa- PR. Editora Atenas.

Sousa, P. M. (2020). *Estatuto UFNT*. Assembleia Constituinte Home Page. UFT. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/s/UkNz6kvhSwapqNjo4csAlw>.

Souza, E. A. (2017). *Secretaria de estado educação esporte e lazer do Estado do Mato Grosso*. Técnico Administrativo Educacional. Nova Concurso/SEDUC–MT.

Souza, F. F., Pletsch, M. D. (2017). A relação entre as diretrizes do sistema das nações unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. *Ensaio*, 25(97), pp. 831–53.

Souza, L. M. (2008). *A inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí: concepções de professores* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Piauí.

Souza, R. A. (2007). *Da Unitins à UFT: modelos e práticas gestoriais na educação superior do estado do Tocantins no limiar do século XXI* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia.

Tanaka, E. D. O., e Manzini, E. J. (2005). O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? *Revista brasileira de educação especial*, 11(2), pp. 273–294.

Teixeira, L. A. B. (2019). *Acessibilidade do Discente com Deficiência na Universidade Federal de Pelotas: Uma proposta de intervenção* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tesolin, R. C. F. (2021). *O processo de constituir-se docente na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem* [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo.

Togna, G. D. R. D. (2010). *Aplicabilidade da CID–10, CID–OE e CIF na análise dos afastamentos do trabalho por motivo odontológico em um serviço público federal* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo.

Toledo, A. V., Gobira, G. C., & dos Santos Silva, R. H. (2021). A reinvenção do fazer docente em tempos de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, 7(9), pp. 87385–87394.

Toledo, J. B., & Marques, R. N. (2015). A formação do educador em química no contexto da educação inclusiva: Produção do conhecimento no Brasil. In *Anais do X Encontro Ibero–Americano de Educação*. pp. 771–779.

Tracz, M.; Dias, A. N. A. (2006). *Estágio supervisionado: um estudo sobre a relação do estágio e o meio produtivo*. FAG. Disponível em <http://www.fag.edu.br/adverbio/artigos/artigo_04%20%20adv06.pdf>.

Trentin, V. B.; Raitz, T. R. (2018). Educação e trabalho: formação profissional para jovens com deficiência intelectual na escola especial. *Revista Educação Especial*, 31(62), pp. 713–725..

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo/SP: Editora Atlas.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

Turrioni, J. B.; Mello, C. H. P. (2012). *Metodologia de pesquisa em engenharia de produção: estratégias, métodos e técnicas para condução de pesquisas quantitativas e qualitativas* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Itajubá]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Itajubá.

UFT – Universidade Federal do Tocantins (2021). *Diálogos em Extensão*. Pró– Reitoria de Extensão, v. 4, n. 2. Palmas – TO. ISSN n° pp. 2595–7341.

UFT [Universidade Federal do Tocantins] (2006). *Planejamento Estratégico da Universidade Federal do Tocantins (2006-2010)*. UFT, Reitoria. Disponível em <<http://www.uft.edu.br>>.

UFT [Universidade Federal do Tocantins] (2007). *Projeto Político Institucional – PPI*. Reitoria. UFT, 2007. Disponível em <<http://www.uft.edu.br>>.

UFT [Universidade Federal do Tocantins] (2020a). *Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2020)*. Reitoria. Disponível em: Disponível em <<https://docs.uft.edu.br/share/s/7uljzImaSmyJXCeL3awqSA>>.

UFT [Universidade Federal do Tocantins] (2020b). *Relatório de Gestão da Universidade Federal do Tocantins – Exercício 2019*. Reitoria. Disponível em <<https://docs.uft.edu.br/share/s/viiUuJSMRlIo6HYceRRHzw>>.

UFT [Universidade Federal do Tocantins] (2021). *Normativa 26/2021 dos Estágios Obrigatórios e Não Obrigatórios da Universidade Federal do Tocantins*. UFT, Reitoria. Disponível em <<https://docs.uft.edu.br/share/s/3HuGk0JQSiCNyQLPRUzWrQ>>.

UNESCO (1978). *The Warnock Report: special education needs report of committee of enquiry into the education of handicapped children and Young people*. [Em linha]. Disponível em <<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>>. [Consultado em 02/06/2020].

UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtien. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>>.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas na aprendizagem*. UNESCO. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>.

UNESCO (2004). *A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos*. Escritório da UNESCO em Brasília. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137491>>.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância, (1948). *História dos direitos da criança*. UNICEF, 1948. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>>.

UNITINS [Fundação Universidade do Tocantins] (2015). *Histórico de Implantação e Desenvolvimento da Unitins*. Reitoria. Disponível em <<https://www.unitins.br/nportal/portal/page/show/historico>>.

Valverde, F. L. (2006). *O papel pedagógico do estágio na formação do jornalista*. São Paulo: Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da USP [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo. Disponível em <<http://franklinvalverde.com.br/tese.pdf>>.

Vasconcelos, Cristina R. M. (2012). *Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.

Veiga, C. L. (2020). *O Atendimento Especial do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da Universidade Federal de Juiz de Fora: histórico, desafios e possibilidade* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Veltrone, A. A., & Mendes, E. G. (2011). Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. *Paidéia*, 21(50), pp. 413–421.

Viana, E. D. S. (2018). *Inclusão, integração ou inserção de pessoas com deficiência: um estudo em uma organização pública e uma organização privada da cidade de Rio Branco-Acre* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Vieira, C. M., & Omote, S. (2021). Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27.

Vieira, C. M., Vieira, P. M., & Francischetti, I. (2015). Profissionalização de pessoas com deficiência: reflexões e possíveis contribuições da psicologia. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 15(4), pp. 352–361.

Vieira, V., (2002). As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. *Rev. FAE*, 5(1), pp. 61–70.

Villar, A. M. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Porto: Edições Asa.

Vivas, F., & Falcão, M. (2020). *Toffoli suspende decreto da nova política de educação para alunos com deficiência*. Política G1. Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/01/toffoli-suspende-decreto-do-mec-com-nova-politica-de-educacao-para-alunos-com-deficiencia.ghtml>>.

Vulcano, A. C. S. (2018). *Direitos humanos, inclusão social e o trabalho da pessoa com deficiência* [Dissertação de mestrado, UDC Centro Universitário]. Repositório Institucional do UDC Centro Universitário.

Warnock, H. M. (1978). *Special education needs*. Relatório Warnock. Londres: Her Majesty's Stationery Office 1978 – HMSO.

Werneck–Souza, J., Ferreira, M. C., & Soares, K. J. (2020). Panorama da produção brasileira sobre inserção de pessoas com deficiência no trabalho: desafios à efetiva inclusão. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(1), pp. 1–20.

Wikipédia, a enciclopédia livre (2021). Universidade Federal do Norte do Tocantins. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Universidade_Federal_do_Norte_do_Tocantins&oldid=62276886>.

Zardo, S. P. (2012). *Direito à Educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino* [Tese de doutoramento, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.

Zettel, J. (1977). *Public law 94-142: the education for all handicapped children act*. An overview of the federal law. Paper presented at the 32nd annual meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development, Houston, Texas.

Fontes legislativas

Aviso Circular n.º 277 de 1996^a, de 8 de maio. MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277>>.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Palácio do Planalto, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

Decreto n.º 252, de 21 de fevereiro de 1990. Diário Oficial do Tocantins. Disponível em <www.al.to.leg.br>.

Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. *Regulamenta a Lei n 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências*. Palácio do

Planalto, 1999. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.

Decreto nº 3.956/2001, de 8 de outubro de 2001. *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Palácio do Planalto, 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm.

Decreto-Lei 5296, de 2 de dezembro de 2004. *Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Palácio do Planalto, 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a lei nº 10.436/00*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Câmara dos Deputados. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>.

Decreto legislativo nº 186/2008. *Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque*, em 30 de março de 2007. Palácio do Planalto, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm.

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Secretaria de Direitos Humanos. Presidência da República. Palácio do Planalto, 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. *Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Palácio do Planalto, 2020a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.

Decreto Legislativo Nº 06/2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Palácio do Planalto, 2020b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm.

Lei Estadual nº 2.125, 14 de novembro de 1958. *Decretou a criação do município de Araguaína*, Tocantins. Câmara Municipal de Araguaína.

Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990. *Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais*. Diário Oficial da União. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm.

Lei nº 326, de 24 de outubro de 1991. Publicado no Diário da Assembléia nº 223 *Reestrutura a Universidade do Tocantins, e dá outras providências*. Diário da Assembleia. Disponível em <https://www.al.to.leg.br/arquivos/6584.pdf>.

Lei n.º 8213, de 24 de julho de 1991. *Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências*. Palácio do Planalto, 1991. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm>.

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996b. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Palácio do Planalto, 1996b. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

Lei n.º 10.032, de 23 de outubro de 2000. *Institui a Fundação Universidade Federal do Tocantins*. Palácio do Planalto, 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10032.htm>.

Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Palácio do Planalto, 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.

Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*. Palácio do planalto, 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>.

Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o estágio de estudantes*. Palácio do Planalto, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>.

Lei 13.146/2015, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência*. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Palácio do Planalto, 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>.

Lei n.º 13.856 de 8 de julho de 2019. *Cria a Universidade Federal do Norte do Tocantins* por desmembramento do Campus da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Palácio do Planalto, 2019. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113856.htm>.

Lei nº 14.020/2020 de 6 de julho de 2020. *Programa Emergencial de Manutenção de Emprego e da Renda*. Palácio do planalto, 2020c. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14020.htm>.

Parecer CNE/CEB 17/2001. *Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>.

Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003. *Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências*, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Ministério da Educação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>.

Portugal (2008). *Decreto n.º 3*, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4 - I Série. Ministério da Educação.

Projeto de Lei nº 5.274/2016. *Cria a Universidade Federal do Norte do Tocantins*, por desmembramento de campus da Universidade Federal do Tocantins. Câmara dos Deputados. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=302CC73243478F7ECC732AFCE1D00296.proposicoesWeb1?codteor=1459377&file name=Avulso+-PL+5274/2016.

Projeto de Lei nº 2479/2019. *Cria a Universidade Federal do Norte do Tocantins*, por desmembramento de campus da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/136438/pdf>.

Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2001. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Ministério da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

ANEXOS

Anexo 1 – Plataforma Brasil

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Processo de inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho em Araguaína-TO : Percepção de professores do ensino superior da UFT e empregadores

Pesquisador: ADRIANA RODRIGUES DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 30626819.0.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.220.314

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada, O processo de inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho em Araguaína-TO: Percepção de professores do ensino superior da UFT e empregadores, tem como objetivo principal fazer uma análise acerca da percepção de professores da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e empregadores locais acerca da inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho. Os alunos são estudantes da (UFT) e podem, de acordo com seu interesse, realizar estágios não obrigatórios em empresas para complementar sua formação (Aires 2016). O estudo ainda tem a finalidade de compreender como está organizado o estágio não obrigatório na (UFT) e se este permite a inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho local. Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de produção de estudos acadêmicos sobre o tema, haja vista a infima produção de pesquisas acerca dele, bem como a necessidade de dar visibilidade aos/às egressos (as) e revelar como são e se são inclusos alunos com deficiência oriundos da UFT no mercado de trabalho. Tem-se como referenciais teóricos autores (as) como: Azevedo (2013), Correa (2005), Calhoa (2017), Faria (2015), Freire (2011), Pereira (2017), Ribeiro (2009), Tuckman (2012) e Vargas (2014). Nesse contexto de inclusão para o mercado de trabalho (Calhoas 2017) esclarece

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO **Município:** PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 4.220.314

que em Portugal uma das medidas de apoio a contratação de pessoa com deficiência de acordo com o (IEFP) Instituto do Emprego e Formação Profissional são os estágios. Para Pereira (2017) a colocação no mercado de trabalho de pessoas com deficiência se caracteriza num fenômeno complexo e heterogêneo por envolver variáveis conflitantes, existentes na complexidade da natureza humana. Assim buscar perceber o processo de transição pós período acadêmico é uma forma de contribuir para implementação ou aprimorar os serviços prestados pela UFT. O estudo baseia-se numa metodologia qualitativa de caráter descritivo com análise de documentos referente ao tema estudado, observações da estrutura universitária e do setor responsável pela formalização dos estágios não obrigatório. Para coleta de dados será realizado um guião com perguntas direcionadas às entrevistas, professores, coordenadores de cursos e servidores da UFT, além de entrevista com empregadores locais conveniados com esta universidade. Com base nesses dados será feita análise das atividades realizadas por professores, servidores e empregadores com vista a promover a inclusão de alunos no mercado de trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender a percepção de professores da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e empregadores locais acerca da inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho, partindo de recursos já existentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos para os participantes da investigação: professor, servidor e empregador respectivamente consiste em desconforto ao responder perguntas relacionadas ao ambiente de trabalho ou fora deste que manifeste ponto de vista contrários às normas pré-estabelecidas, exposição de arquivos com dossiês de alunos onde se encontram os documentos necessários para realização de estágios não obrigatório, exposição do nome da empresa e seu representante legal.

Benefícios:

A Universidade Federal do Tocantins é relativamente nova em relação à grande maioria das universidades federais do país e carece, portanto, de pesquisas que investiguem, junto à comunidade acadêmica, a utilização de recursos existentes na UFT para promover a inclusão de jovens com

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 4.220.314

deficiência no mercado de trabalho, a percepção de professores e coordenadores de cursos da UFT sobre a possibilidade de utilizar a Central de Estágio como estratégia de colocação no mercado de trabalho e ainda a percepção dos empregadores nesse processo. Assim os riscos oriundo desta pesquisa é justificável pelo benefício que a mesma trará a comunidade acadêmica e a sociedade em geral.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Enumerar as páginas do arquivo TCLE1, conforme a orientação anterior para preservar a integridade do documento.

Adicionar os riscos e benefícios da pesquisa no projeto detalhado, conforme o projeto básico.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências, desde que as recomendações sejam atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1481787.pdf	15/06/2020 17:15:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE3.pdf	15/06/2020 17:14:23	ADRIANA RODRIGUES DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	15/06/2020 17:13:57	ADRIANA RODRIGUES DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.pdf	15/06/2020 17:13:05	ADRIANA RODRIGUES DE ALMEIDA	Aceito
Solicitação	Carta.pdf	15/06/2020	ADRIANA	Aceito

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (83)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 4.220.314

registrada pelo CEP	Carta.pdf	17:05:04	RODRIGUES DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/06/2020 17:03:12	ADRIANA RODRIGUES DE ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UFT.pdf	10/03/2020 18:03:05	ADRIANA RODRIGUES DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	Documento.pdf	12/12/2019 09:36:58	ADRIANA RODRIGUES DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 18 de Agosto de 2020

Assinado por:
DALVE OLIVEIRA BATISTA SANTOS
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090

UF: TO **Município:** PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

Anexo 2 – Questionário Professor

Pesquisa - Inclusão de aluno com deficiência no mercado de trabalho por meio do estágio não obrigatório.

*Obrigatório

1. Dados Pessoais - Nome *

2. Instituição que trabalha? *

3. Gênero *

Marcar apenas uma opção.

Feminino

Masculino

Outros

4. Idade *

-30 anos

30 a 35 anos

35 a 45 anos

45 a 55 anos

+ de 55 anos

5. Qual sua formação acadêmica? *

6. Há quanto tempo exerce sua profissão? *

7. No Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso a que está vinculado (a) na Universidade Federal do Tocantins/Campus/Araguaína há contemplação de estágios não obrigatórios para ampliação da formação profissional do aluno? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, o PPC do curso contempla o estágio não obrigatório;
- Não o PPC do curso não contempla essa modalidade de estágio;
- Não recordo se há contemplação de estágio não obrigatório no PPC do curso;

8. Há alunos que já optaram por essa ampliação profissional? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim;
- Não;
- Alguns.

9. Dentre esses alunos há deficiente físico? *

Marcar apenas uma opção.

- Não;
- Sim;
- Não sei ao certo.

10. Os estágios não obrigatórios geralmente são realizados fora das dependências da UFT? *

Marcar apenas uma opção.

- Não;
- Sim;
- Nem sempre.

11. Se a resposta for sim ou nem sempre onde mais realizam essas atividades? *

12. Tem conhecimento pela Coordenação de Curso ou Central de Estágio de empresas que contratam alunos de graduação para experiência em estágio profissional? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim;
- Não;
- Tenho conhecimento dessas seleções por outros meios.

13. Nessas seleções há vagas para alunos com deficiência? *

Marcar apenas uma opção.

- Quase sempre;
- Geralmente não;
- Somente algumas seleções.

14. Na sua opinião por que isso ocorre? *

15. Nesse sentido você acha que há ausência de uma política para a inclusão na UFT?*

Marcar apenas uma opção.

- Sim, há necessidade de uma política de inclusão;
- Não, os setores na Universidade são bem articulados;
- Não sei ao certo.

16. Quais medidas na sua opinião poderiam ser tomadas pela UFT para ampliar esses estágios para alunos com deficiência?*

17. A Central de Estágio da UFT/Araguaína poderia trabalhar em parceria com as Coordenações de Cursos e os professores de estágio visando alcançar o objetivo de inserção de aluno com deficiência no mercado de trabalho por meio de estágio não obrigatório. Acha essa uma proposta viável? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, acho que seria viável;
- Não, seria melhor criar um setor para tratar dessa demanda;
- Acho que essa proposta não tem relação com as atividades da Universidade.

18. A Central de Estágio e as coordenações de cursos seguem normas que regem suas atividades. Nesses regimentos há normas que alcançam o aluno com deficiência?*

Marcar apenas uma opção.

- Não, as normas são comuns a todos os alunos;
- Sim, as normas tem alcance geral, mas também específico para alunos especiais;
- Os regimentos precisam ser revistos pois não contemplam alunos com deficiência.

19. Quanto a oferta de vagas de estágio não obrigatório, o que as empresas precisam para ofertar essas vagas? *

Marcar apenas uma opção.

- Precisam ter convênio vigentes com a UFT e enviar o edital de seleção para a Coordenação de Curso que tem relação com a vaga;
- Precisam ter convênio ativo com a UFT e enviar o edital de seleção para a Direção do Campus e esta encaminha para a Coordenação do Curso;
- Precisam ter convênio ativo com a UFT e encaminhar o edital de seleção para a Central de Estágio que faz a divulgação;
- Não sei ao certo sobre essa demanda na Universidade.

20. E quais os procedimentos que a Coordenação de Curso e a Central de Estágio realizam para captar as vagas para os alunos? *

Marcar apenas uma opção.

- As vagas de estágio não obrigatórios são captadas pela Central de Estágio e esta faz os encaminhamentos necessários;
- A Direção do Campus faz a captação de vagas e encaminha para as Coordenações de Curso;
- Não há captação de vagas de estágio não obrigatório para aluno com deficiência na UFT.

21. O aluno da UFT com deficiência poderia ser encaminhado para vagas de estágio não obrigatório? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, poderia desde que houvesse vagas de estágios para deficiente;
- Talvez, dependendo do grau de deficiência;
- Não, o estágio não obrigatório poderia atrapalhar seu desempenho nos estudos.

22. O que na sua percepção restringe a participação desse aluno nesse processo?*

Marcar apenas uma opção.

- Escassez de ofertas de vagas para aluno com deficiência em seleção para estágio não obrigatório;
- Ausência de uma política de inclusão articulada entre os setores da UFT;
- Na minha opinião não há restrição de participação do aluno deficiente da UFT em vagas de trabalho.

Anexo 3 – Questionário Empresa

Pesquisa - Inclusão de aluno com deficiência no mercado de trabalho por meio do estágio não obrigatório.

*Obrigatório

1. Dados Pessoais - Nome 1*

2. Empresa? *

3. Qual o cargo que ocupa nesta empresa? *

4. Gênero?*

Marcar apenas uma opção.

Feminino

Masculino

Outros

5. Idade?*

Marcar apenas uma opção.

- 25 anos

25 a 30 anos

30 a 35 anos

35 a 40 anos

40 a 50 anos

50 anos +

6. Qual sua graduação acadêmica? *

7. Durante sua formação teve experiência com educação especial? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, tive experiência com conteúdos de Educação Especial na minha formação;
- Estudei alguns conceitos sobre educação especial na minha formação;
- Não, a minha formação não contemplou essa área.

8. Qual o ramo de atividade desta empresa? *

9. Esta empresa tem convênio de estágio não obrigatório com a UFT? Há quanto tempo? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, a empresa tem convênio com a UFT há quase 5 anos;
- Sim, a empresa tem convênio com a UFT há 5 anos;
- Não, a empresa não tem convênio com a UFT, mas com agentes de integração que faz a intermediação de vagas de estágios;
- Sim, a empresa tem convênios com a UFT há mais de 5 anos.

10. O estágio não obrigatório é uma complementação para a formação do acadêmico. Esta empresa oferta vagas para essa modalidade de estágio? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, a empresa tem ofertado vagas para estágios não obrigatórios;
- Não ofertamos vagas de estágio não obrigatório devido a burocracia existente na UFT;
- Sim ofertamos vagas de estágios não obrigatórios elas são bem-vindas nesta empresa.

11. Quais atividades realizadas pelos estagiários nesta empresa? *

Marcar apenas uma opção.

- Atendimento ao público externo e interno;

- Recepção, seleção, ordenação, encaminhamento e arquivamento de documentos e correspondências oficiais físicos e eletrônicos;
- Serviço de monitoria, digitação e comunicação;
- Outros;

12. Essas vagas normalmente contemplam quais cursos da UFT? *

13. Quais os critérios de seleção para concorrer a uma vaga de estágio não obrigatório nesta empresa? *

Marcar apenas uma opção.

- O aluno deve estar matriculado em qualquer curso e período na UFT
- O aluno deve estar matriculado em curso de licenciatura nos primeiros períodos.
- O aluno deve estar matriculado em cursos relacionados com a especificação da vaga existente.

14. Tem conhecimento da lei que trata da inclusão de pessoa com deficiência? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim a empresa tem conhecimento da lei de inclusão;
- Sim temos conhecimento, mas a empresa não oferta estágios para esse público;
- A empresa tem pouco conhecimento a respeito dessa lei de inclusão.

15. A Empresa têm política de contratação que prevê vagas de estágio não obrigatório para alunos com deficiência? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim a empresa tem conhecimento da lei de inclusão e abre vagas para pessoas com deficiência;
- Sim temos conhecimento da lei de inclusão, mas a empresa não oferta estágios para pessoas com deficiência;
- Sim a empresa tem conhecimento da lei de inclusão, mas a qualificação para o desempenho de atividades não prevê pessoas com deficiência;
- Não.

16. Na sua opinião quais os tipos de deficiências seriam mais facilmente incluídos na sua empresa? *

Marcar apenas uma opção.

- Deficiente auditivo;
- Deficiente visual;
- Deficiente físico;
- Outro tipo de deficiência;

17. Como é realizada a contratação de aluno para estágios não obrigatórios? *

Marcar apenas uma opção.

- São realizados por meios de contratos ou termos de compromissos com o auxílio de um Agente de Integração;
- São realizados por meios de contratos ou termos de compromissos diretos com a Instituição de Ensino;
- São realizados por meio de termos de compromissos enviados a acadêmicos da instituição;
- Outros meios.

18. A política de contratação da empresa prevê vagas de estágio não obrigatórios para alunos com deficiência? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, essa previsão já consta no edital para a seleção de estágios não obrigatórios;
- A empresa não abre vagas para seleção de estagiários com deficiência;
- A natureza dos serviços prestados na empresa requer estagiários sem deficiência.

19. Na sua percepção uma política de inclusão que envolvesse os setores: Coordenações de Cursos, Central de Estágio da UFT e Empregadores locais poderiam auxiliar a inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, essa integração poderia favorecer a UFT e os empregadores já que ambos passariam a ter acesso a informação tanto da oferta de vagas quanto a capacidade do aluno com deficiência;
- A empresa não tem interesse em políticas de inclusão de pessoas com deficiência.
- Seria uma possibilidade a se pensar e estudar em conjunto.

Anexo 4 – Questionário Técnico Administrativo

Pesquisa - Inclusão de aluno com deficiência no mercado de trabalho por meio do estágio não obrigatório.

*Obrigatório

1. Dados Pessoais - Nome *

2. Instituição que trabalha? *

3. Gênero *

Marcar apenas uma opção.

Feminino;

Masculino;

Outros;

4. Idade *

Marcar apenas uma opção.

30 a 35 anos;

34 a 45 anos;

45 a 50 anos;

+ de 50 anos;

5. Formação acadêmica *

6. Qual sua função administrativa? *

7. Qual o setor da UFT que vc desempenha suas funções? *

8. A Central de Estágio está ligada a qual Pró-Reitoria dentro da UFT? *

9. Quais as modalidades de estágios realizados pelos cursos do campus Cimba/ UFT/ Araguaína? *

10. No regimento da Universidade Federal do Tocantins que trata dos estágios há contemplação de estágios não obrigatórios realizados fora das dependências da UFT?*

11. Nesse regimento de estágios para os cursos da UFT/Araguaína há normas que tratam de estágios não obrigatórios para alunos com deficiência ? *

12. As empresas de Araguaína ofertam vagas de estágios para alunos da UFT? *

Marcar apenas uma opção.

Sim, surgem vagas para estágio não obrigatório em empresas;

Não, os estágios não obrigatórios são realizados dentro da UFT;

Os estágios não obrigatórios são realizados tanto na UFT quanto em empresas;

13. Essas vagas para estágios não obrigatórios contemplam os alunos da UFT com deficiência ? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, contemplam;
- Não há essa especificação nas vagas;
- Já surgiu algumas vagas, mas não foram preenchidas por estagiários;
- Não sei ao certo sobre vagas para deficientes em estágios não obrigatórios;

14. Os alunos com deficiência tem conhecimento dessa modalidade de estágio? *

Marcar apenas uma opção.

- Essa modalidade consta na maioria das vezes no PPC do curso, mas não sei informar se eles têm conhecimento;
- Sim, as vagas de estágio não obrigatórios são amplamente divulgada pela Direção, Coordenação de Cursos e pela Central de Estágio;
- Não sei informar se eles têm conhecimento de vagas de estágio não obrigatório em empresas ou mesmo dentro da UFT.

15. Geralmente as empresas recrutam alunos de graduação para experiência em estágio profissional, mas se observa que as vagas não citam alunos com deficiência. A seu ver porque isso ocorre? *

16. Nesse sentido você acha que há ausência de uma política para inclusão na UFT? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, há necessidade de uma política de inclusão;
- Não, os setores na Universidade são bem articulados;
- Não sei ao certo.

17. Quais medidas poderiam ser tomadas pela UFT para ampliar esses estágios para alunos com deficiência? *

18. Quanto a oferta de vagas de estágio não obrigatório, o que as empresas precisam para ofertar essas vagas? *

Marcar apenas uma opção.

- Precisam ter convênio vigentes com a UFT e enviar o edital de seleção para a Coordenação de Curso que tem relação com a vaga;
- Precisam ter convênio ativo com a UFT e enviar o edital de seleção para a Direção do Campus e esta encaminha para a Coordenação do Curso;
- Precisam ter convênio ativo com a UFT e encaminhar o edital de seleção para a Central de Estágio que faz a divulgação;
- Não sei ao certo sobre essa demanda na Universidade.

19. E quais os procedimentos que a coordenação de curso e a central de estágio realizam para viabilizar as vagas para os alunos? *

Marcar apenas uma opção.

- As vagas de estágio não obrigatórios são captadas pela Central de Estágio e esta faz os encaminhamentos necessários;
- A Direção do Campus faz a captação de vagas e encaminha para as Coordenações de Curso;
- Não há captação de vagas de estágio não obrigatório para aluno com deficiência na UFT.

20. O aluno com deficiência poderia ser encaminhado para vagas de estágio não obrigatório? *

Marcar apenas uma opção.

- Sim, poderia desde que houvesse vagas de estágios para deficiente;
- Talvez, dependendo do grau de deficiência;
- Não, o estágio não obrigatório poderia atrapalhar seu desempenho nos estudos.

21. O que na sua percepção restringe a participação desse aluno nesse processo? *

Marcar apenas uma opção.

- Escassez de ofertas de vagas para aluno com deficiência em seleção para estágio não obrigatório;
- Ausência de uma política de inclusão articulada entre os setores da UFT;
- Na minha opinião não há restrição de participação do aluno deficiente da UFT em vagas de trabalho;

22. A Central de Estágio da UFT/Araguaína poderia trabalhar em parceria com a coordenação de curso e o professor de estágio visando alcançar o objetivo de inserção de aluno com deficiência no mercado de trabalho. Acha essa uma proposta viável?*

Marcar apenas uma opção.

- Sim, acho que seria viável.
- Não, seria melhor criar um setor para tratar dessa demanda.
- Acho que essa proposta não tem relação com as atividades da Universidade.

Anexo 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “O processo de inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho em Araguaína-TO: Percepção de professores do ensino superior da UFT e empregadores”. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora, Adriana Rodrigues de Almeida, mestranda em Ciências da Educação: Educação Especial da Faculdade de Educação da Universidade Fernando Pessoa (UFP) –Porto- Portugal, sob orientação da Prof.ª Dra. Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho. Nesta pesquisa, pretende-se compreender a percepção de professores da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e empregadores locais acerca da inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho, partindo de estágios não obrigatórios, recurso existente na UFT. Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de produção de estudos acadêmicos sobre o tema, haja vista a ínfima produção de pesquisas acerca dele, bem como a necessidade de dar visibilidade aos/às egressos (as) e revelar como são e se são inclusos alunos com deficiência oriundos da UFT no mercado de trabalho. Os procedimentos para a coleta de dados consiste em uma entrevista que será gravada para posteriormente ser transcritas. Essa entrevista será realizada na Empresa ou em outro local indicado pelo(a) empregador ou seu/sua representante e em data e horário convenientes para os (as) mesmo(as), respeitando o cronograma desta investigação, a entrevista terá duração de uma hora podendo ser prorrogada por mais uma hora, caso haja necessidade e com aprovação do participante. Os relatos versam sobre o convênio firmado com a UFT para abertura de vagas para estágio, os processos para a contratação de estagiário e ampliação dessas vagas para o aluno deficientes. Os riscos envolvidos na pesquisa podem ser causados pela exposição do nome da empresa e seu representante legal, mas neste caso, para preservar a identidade da empresa e de seu representante legal serão utilizados nomes fictícios. Assim esse risco será tratado com profissionalismo que requer a situação, já que os dados coletados e a identidade do entrevistado serão tratados com sigilo e respeitando a privacidade, sendo que no caso de gravação de voz o material ficará sob a propriedade da pesquisadora responsável por esta investigação. Após a conclusão da dissertação a mesma será enviada por meio de cópia digitalizada e salva em pdf ao e-mail da (o) participante para que o mesmo (a) tenha acesso ao teor da pesquisa. Seu nome e o material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão. O Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo. Caso sejam identificados e comprovado danos provenientes desta pesquisa, a pesquisadora assumirá a

responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização. O risco oriundo desta pesquisa é justificável pelo benefício que a mesma trará a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Sendo assim você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Ao participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pela pesquisadora. **Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a).** Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na Central de Estágio da UFT /Campus de Araguaína, após esse tempo, serão destruídos. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos).

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT..

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3229 4023, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almojarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante:

Data:

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Nome do Pesquisador Responsável: Adriana Rodrigues de Almeida

Endereço: Rua 13 de dezembro, 24

Bairro: Centro

CEP: 77804-140

Cidade: Araguaína-TO

Telefone Fixo: (63) 3416-5652

Telefone Celular: (63) 99226-7505

E-mail: dri@uft.edu.br

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

DATA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “O processo de inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho em Araguaína-TO: Percepção de professores do ensino superior da UFT e empregadores”. Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora, Adriana Rodrigues de Almeida, mestranda em Ciências da Educação: Educação Especial da Faculdade de Educação da Universidade Fernando Pessoa (UFP) –Porto- Portugal, sob orientação da Prof.^a Dra. Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho. Nesta pesquisa, pretende-se compreender a percepção de professores da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e empregadores locais acerca da inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho, partindo de estágios não obrigatórios, recurso existente na UFT. Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de produção de estudos acadêmicos sobre o tema, haja vista a ínfima produção de pesquisas acerca dele, bem como a necessidade de dar visibilidade aos/às egressos (as) e revelar como são e se são inclusos alunos com deficiência oriundos da UFT no mercado de trabalho. Os procedimentos para a coleta de dados consiste em entrevista que será gravada para posteriormente ser transcritas. Essa entrevista será realizada em local, data e horário a ser previamente confirmado com o professor orientador de estágio, respeitando seu tempo disponível e o cronograma desta investigação, a entrevista consiste com base em sua experiência profissional, revelar os meios práticos utilizados para encaminhar o aluno com deficiência para o mercado de trabalho por meio de estágios não obrigatório. Os riscos envolvidos na pesquisa para o professor (a) colaborador podem ser causados por desconforto ao responder perguntas relacionadas ao ambiente de trabalho ou fora deste que manifeste ponto de vista contrários às normas pré-estabelecidas, mas nesse caso para preservar a identidade do participante será utilizado nome fictício. Assim para minimizar o desconforto a pesquisadora irá tratar os dados coletados e a identidade do entrevistado com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que no caso de gravação de voz o material ficará sob a propriedade da pesquisadora responsável por esta investigação. Após a conclusão da dissertação a mesma será enviada por meio de cópia digitalizada e salva em pdf ao e-mail da (o) participante para que o mesmo (a) tenha acesso ao teor da pesquisa. Seu nome e o material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão. O Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo. Caso sejam identificados e comprovado danos provenientes desta pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização. O

risco oriundo desta pesquisa é justificável pelo benefício que a mesma trará a comunidade acadêmica e a sociedade em geral Sendo assim você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Ao participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pela pesquisadora. **Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a).** Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na Central de Estágio da UFT /Campus de Araguaina, após esse tempo, serão destruídos. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos).

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3229 4023, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante:

Data:

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Nome do Pesquisador Responsável: Adriana Rodrigues de Almeida

Endereço: Rua 13 de dezembro, 24

Bairro: Centro

CEP: 77804-140

Cidade: Araguaína-TO

Telefone Fixo: (63) 3416-5652

Telefone Celular: (63) 99226-7505

E-mail: dri@uft.edu.br

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

DATA

Anexo 6 – Termo de Ciência e Autorização

Termo de Ciência e Autorização

O responsável legal Sr. José Manoel Sanches da Cruz, pela Universidade Federal do Tocantins/Campus de Araguaína-TO autoriza e está ciente da pesquisa intitulada “O processo de inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho em Araguaína-TO: Percepção de Professores do ensino superior e empregadores” tendo como pesquisadora responsável Adriana Rodrigues de Almeida. A investigação tem como objetivo geral compreender a percepção de professores da UFT e empregadores locais acerca da inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho, partindo de recursos já existentes. Os dados serão coletados por meio de entrevistas e análise de documentos nesta unidade de ensino, no período matutino, vespertino e noturno durante os meses de março, abril e maio, junto a professores de estágio e ao setor responsável por essa demanda, as atividades iniciarão após aprovação do CEP.



José Manoel Sanches da Cruz

Diretor da UFT/ Campus Araguaína

José Manoel Sanches da C. Ribeiro

Diretor do Campus

Port. da Reitoria nº 1.377/26-07-16

Mat.: 2455661

UFT - Campus de Araguaína



Adriana Rodrigues de Almeida

Pesquisador Responsável

CPF: 69192308368