

RESSALVA

Atendendo a solicitação da autora, Leticia Negrison, o texto completo deste documento será disponibilizado somente a partir de 29/11/2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem

Leticia Negrison

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UNIVERSITÁRIOS
COM DEFICIÊNCIA: CAMINHOS SUBJETIVOS E INSTITUCIONAIS**

BAURU

2025

Leticia Negrison

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UNIVERSITÁRIOS
COM DEFICIÊNCIA: CAMINHOS SUBJETIVOS E INSTITUCIONAIS**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós-
Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem – Faculdade de Ciências, como
requisito para a obtenção do título de Doutora, sob a
orientação da Prof.^a Dr.^a Lúcia Pereira Leite.

BAURU
2025

N392d	Negrisoni, Leticia Desenvolvimento profissional de universitários com deficiência : Caminhos subjetivos e institucionais / Leticia Negrisoni. -- Bauru, 2025 127 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Lúcia Pereira Leite 1. Pessoa com deficiência. 2. Desenvolvimento profissional. 3. Orientação Profissional e de Carreira. 4. Ensino Superior. I. Título.
-------	---

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE LETÍCIA NEGRISOLI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU

Aos 28 dias do mês de maio do ano de 2025, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de LETÍCIA NEGRISOLI intitulada ' "Desenvolvimento profissional de universitários com deficiência: caminhos subjetivos e institucionais" '.

_____'. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia / UNESP Campus de Bauru, Prof(a). Dr(a). LEONARDO SANTOS AMÂNCIO CABRAL (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Prof. Dr. MARCO ANTÔNIO PEREIRA TEIXEIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade / Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Prof. Dr. HUGO FERRARI CARDOSO (Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências (Unesp / Campus de Bauru). Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: aprovado _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

AGRADECIMENTOS

A jornada de um doutorado é longa e intensa, e não seria possível atravessá-la sem o apoio e a presença de tantas pessoas queridas e fundamentais.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Lúcia Pereira Leite, expresso minha profunda gratidão pelos ensinamentos, pelas aulas importantíssimas e por conduzir este processo de orientação com tanta competência, sensibilidade e generosidade. Agradeço também pela liderança admirável junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão (GEPDI), ao lado da Prof.^a Dr.^a Sandra Sartoreto de Oliveira Martins, cuja atuação conjunta foi essencial para a construção de um ambiente acadêmico fértil e acolhedor.

Aos colegas do GEPDI, em especial Ana Paula Camilo Ciantelli, José Tadeu Acuna e Adriana Maria Valladão, agradeço pela partilha generosa de saberes e pela colaboração valiosa, que tanto contribuiu para o meu aprendizado.

Aos amigos, colegas e alunos da Fatec, agradeço por construírem comigo uma comunidade acadêmica aberta ao diálogo, comprometida com o desenvolvimento humano, com a saúde e com a qualidade de vida. Esse ambiente faz da Fatec não apenas um local de trabalho e estudo, mas também um espaço de convivência próspera, rica e significativa; quero citar, em especial, o meu bonde Letícia, Lucinha, Lívia, Luana e Danisley.

Quero agradecer também a Mari Thomé, melhor professora e aluna, melhor companhia para prosa e violão, que me instrumentou de música para seguir nos momentos mais difíceis e também nos mais divertidos.

À minha filha, Ana Beatriz, agradeço profundamente por sua compreensão, por seu apoio constante e pela admiração com que acompanha meu trabalho. Como uma filha de Apolo, sua presença ilumina meus dias e me inspira a seguir. Saber que, mesmo diante dos desafios mais difíceis que enfrentamos, nos últimos dois anos, você esteve aqui comigo, apoiando e sendo apoiada, aquece meu coração.

À minha mãe, agradeço por todo o cuidado dedicado a mim, por ser minha parceira em tantos momentos e por caminhar comigo, no trabalho e na vida. Seu apoio foi decisivo para que eu chegasse até aqui.

Sou imensamente grata por ter uma família linda, que me acolhe com amor e generosidade: Mãe, Pai, Bia, Ga, Tata, Junior, Artur, Tia Cacia e Tio Marcelo... Gosto tanto de estar com vocês. Agradeço por compreenderem minhas presenças tão ausentes, especialmente nos momentos em que precisei me isolar, para estudar e escrever. Senti o abraço e a torcida de cada um, em todos os momentos.

Aos amigos de vida Luciana, Caroline, Eloisa, Jaqueline, Guilherme, André, Thiago, Matheus e aos pequenos Malu, Dora, Henri, Elena e Enrico, minha família postiça, deixo meu carinho e gratidão por estarem sempre presentes. A presença e o apoio de vocês me motivam, inspiram e fortalecem a cada passo.

A todas as pessoas que caminharam comigo, meu muito obrigada.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

NEGRISOLI, Letícia. **Desenvolvimento profissional de universitários com deficiência: Caminhos subjetivos e institucionais**. 2025. 127f. Tese (Doutorado) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2025.

RESUMO

A formação profissional é um dos objetivos do ensino superior, e estudantes com deficiência enfrentam desafios adicionais nesse processo. Este estudo objetivou a elaboração e aplicação de um programa de desenvolvimento profissional direcionado à universitários, autodeclarados como pessoa com deficiência a fim de ampliar as possibilidades de intervenções e desenvolvimento subjetivo, educacional e profissional para esta população bem como instrumentalizar instituições de ensino superior na implementação de serviços de Orientação Profissional e de Carreira para alunos com deficiência. A pesquisa foi qualitativa e dividida em duas fases. Na primeira fase, utilizou-se um questionário para caracterização dos participantes, entrevistas abertas e a Escala de Desenvolvimento de Carreira para Universitários (EDCU), com análise qualitativa dos dados. A segunda fase consistiu na elaboração e aplicação de um programa de desenvolvimento profissional, seguido de análise utilizando a metodologia de núcleos de significação. Os resultados indicaram que a articulação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Orientação Profissional é uma ferramenta valiosa no desenvolvimento profissional de indivíduos com deficiência. Concluiu-se que estudantes com deficiência matriculados em Instituições de ensino superior poderiam se beneficiar com a implementação de serviços de orientação profissional e de carreira, articulando a universidade, a comunidade e o mercado de trabalho, para promover o desenvolvimento pessoal e profissional desses indivíduos ao longo de suas vidas.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Desenvolvimento profissional. Ensino superior. Orientação Profissional e de Carreira.

NEGRISOLI, Letícia. **Professional development of university students with disabilities: subjective and institutional paths.** 2025. 127 pp. Thesis (Doctoral thesis) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2025.

ABSTRACT

Professional development is one of the objectives of higher education, and students with disabilities face additional challenges in this process. This study aimed to develop and implement a professional development program for university students who self-identify as having a disability. This program aims to expand the possibilities for interventions and subjective, educational, and professional development for this population, as well as to equip higher education institutions to implement professional and career guidance services for students with disabilities. The research was qualitative and divided into two phases. The first phase used a questionnaire to characterize the participants, open-ended interviews, and the Career Development Scale for University Students (CDS), with qualitative data analysis. The second phase consisted of developing and implementing a professional development program, followed by analysis using the clusters of meaning methodology. The results indicated that the articulation between Historical-Cultural Psychology and Professional Guidance is a valuable tool in the professional development of individuals with disabilities. It was concluded that students with disabilities enrolled in higher education institutions could benefit from the implementation of professional and career guidance services, linking the university, the community and the job market, to promote the personal and professional development of these individuals throughout their lives.

Keywords: Person with disability. Professional development. Higher education, Professional and counseling.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Recomendações às Universidades para aplicação de Programas de OP para Universitários com Deficiência.....	39
Figura 2 - Caracterização dos Participantes da Pesquisa.....	48
Figura 3 – Itens da EDCU por dimensão.....	52
Figura 4 – Resumo dos encontros e atividades realizadas.....	71
Figura 5 – Núcleo de significação 2º Encontro	75
Figura 6 – Núcleo de significação 3º Encontro	77
Figura 7 – Núcleo de significação 4º Encontro	78
Figura 8 – Núcleo de significação 5º Encontro	80
Figura 9 – Núcleo de significação 6º Encontro	82
Figura 10 – Núcleo de significação 7º Encontro	83

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 O Desenvolvimento Humano: reflexões sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência	11
1.2 Conceitos e concepções relacionados à pessoa com deficiência ao longo da história	13
1.3 Produção histórica da exclusão e da inclusão	22
1.4 A legislação brasileira e as políticas inclusivas	25
1.5 O processo educacional e sua relação com os modos de produção	29
1.6 O processo de produção capitalista e seus modos de manutenção da exclusão	31
1.7 Inclusão da pessoa com deficiência no Sistema do Ensino Superior brasileiro	33
1.8 A OPC enquanto ferramenta de desenvolvimento profissional e as experiências de aplicação junto a pessoas com deficiência	34
1.9 Desenvolvimento profissional no século XXI, possibilidades e o papel da Psicologia	42
Problema de pesquisa e justificativa	45
2 OBJETIVOS	46
2.1 Objetivo geral.....	46
2.2 Objetivos específicos	46
3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	47
3.1 Tipologia e descrição geral do estudo	47
3.2 Participantes.....	47
3.3 Aspectos Éticos.....	48
3.4 Instrumentos	49
3.5 Procedimentos para coleta de dados	51

3.6 Procedimentos de análise dos dados	52
4 RESULTADOS	55
4.1 Apresentação dos resultados da 1ª fase.....	55
4.1.2 Análise e discussão dos resultados da 1ª fase.....	64
4.2 Apresentação dos resultados da 2ª fase.....	70
4.2.1 Idealização, preparação e aplicação do Programa de Desenvolvimento Profissional.....	70
4.2.2 Análise dos resultados da 2ª fase	74
4.3 Avaliação geral do Programa de Desenvolvimento Profissional	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES	103
ANEXOS.....	125

APRESENTAÇÃO

Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, venho construindo uma formação integrada entre a prática clínica e a atuação docente.

Sou psicóloga, graduada pela Unesp de Assis, com aprimoramento em Psicologia da Saúde pela Unesp de Botucatu, onde também concluí o mestrado em Pesquisa Clínica.

Atuei por sete anos como psicóloga hospitalar, no Hospital das Clínicas de Botucatu (HCFMB), período em que tive a oportunidade de aprofundar minha compreensão das interfaces entre saúde física, sofrimento psíquico e os diversos contextos institucionais de cuidado.

Paralelamente à minha atuação como psicóloga hospitalar, iniciei minha trajetória na docência, lecionando as disciplinas de Psicologia do Relacionamento Humano e Ética em Saúde, na Faculdade de Tecnologia de Botucatu (CEETEPS). Essa experiência ampliou meu campo de atuação, permitindo não só a prática do ensino, mas também o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas à formação integral dos estudantes.

Nesse contexto, coordenei o projeto “Escritório de Carreiras”, uma iniciativa institucional que tem como objetivo oferecer um espaço de escuta, orientação e preparação para a vida profissional dos alunos da faculdade. Por meio desse projeto, realizamos cursos, oficinas e orientação profissional e de carreira aos alunos da unidade, a fim de promover desenvolvimento pessoal e profissional.

A convivência com os estudantes e a escuta constante de suas demandas e angústias, frente às escolhas profissionais e ao futuro da carreira, despertaram em mim inquietações que motivaram a elaboração da presente pesquisa de doutorado, mas foi só em meu encontro com a professora Dr.^a Lúcia Pereira Leite e o GEPDI, que definimos o foco nos universitários com deficiência. O contato com as pesquisas desenvolvidas pela professora Lúcia e os outros integrantes do GEPDI, me fizeram olhar com mais atenção para as demandas de universitários com deficiência e a relevância de programas de orientação e desenvolvimento junto a estes – e é nesse contexto que se realizou esta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

1.1 O Desenvolvimento Humano: reflexões sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência

O desenvolvimento humano tem sido amplamente estudado por diversas abordagens teóricas na Psicologia, como a abordagem maturacionista (Gesell), a cognitivista (Piaget), a comportamentalista (Skinner), a psicanalítica (Freud), a psicodinâmica (Erikson) e a sociocultural (Vigotski).

A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, enfatiza a interação entre o sujeito e o meio social, considerando a cultura como um fator essencial na formação das funções psicológicas superiores, diferentemente das teorias biologicistas, as quais enfatizam o desenvolvimento como determinado geneticamente, ou das teorias maturacionistas, que propõem uma maturação orgânica necessária para que ocorra o desenvolvimento (Andrade; Smolka, 2012). Em sua obra *A Formação Social da Mente* (1994), por exemplo, o autor propõe que o aprendizado precede o desenvolvimento, sendo, portanto, uma perspectiva essencial para se compreender o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois desloca o foco da limitação biológica para as potencialidades desenvolvidas no meio social.

Para essa abordagem, o desenvolvimento humano é entendido como um processo dinâmico e mediado socialmente, no qual o indivíduo se forma em função das interações sociais e da internalização de práticas culturais. O desenvolvimento humano não ocorre isoladamente, mas dentro de um contexto cultural e social específico. Desde o nascimento, a criança interage com os adultos e com o ambiente à sua volta, internalizando significados, símbolos e práticas culturais, portanto, o modo como as pessoas se desenvolvem depende da época, do local e das condições socioculturais em que vivem (Rabello; Passos, 2010).

Vigotski denomina mediação o processo pelo qual o indivíduo interage com o mundo, por meio dos instrumentos culturais, transformando o ambiente e a si, nesse processo. Ele chama de mediação por instrumentos ou por ferramentas, quando este se utiliza de objetos físicos e culturais, a fim de transformar a realidade externa (como o uso de lápis, papel, computador, entre outros), e de mediação por signos ou simbólica (como a linguagem), a qual é usada para comunicar-se, planejar as ações e desenvolver o pensamento e a regulação do comportamento.

Para Vigotski (1994), existem funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores. As funções elementares são capacidades mentais espontâneas, que carregam características biológicas e que não dependeriam da mediação cultural, para seu

desenvolvimento, como a atenção involuntária, a percepção sensorial e as reações instintivas, por exemplo; enquanto as funções psicológicas superiores são os processos mentais complexos, os quais se desenvolvem historicamente, ao longo do tempo e a partir da interação social, dependendo da mediação para ocorrer; essas funções incluem, por exemplo, o pensamento abstrato, a linguagem interior, o raciocínio lógico, a memória voluntária e a atenção seletiva.

Vigotski (1994) entende que os instrumentos culturais (como a escrita, a matemática, a arte e a tecnologia) permitem que os indivíduos expandam suas capacidades cognitivas e psicológicas e que essas passem de um plano interpsicológico (no convívio entre indivíduos) para um plano intrapsicológico (no interior do próprio indivíduo). De acordo com o autor, inicialmente, as funções psicológicas são externas e mediadas por outros sujeitos e/ou objetos presentes nas suas interações sociais (interpsicológicas), porém, com o tempo, elas são internalizadas e se tornam parte da estrutura do pensamento (intrapsicológicas).

Segundo Vigotski, a linguagem também desempenha um papel central no desenvolvimento humano, pois é por meio dela que o indivíduo se apropria do conhecimento cultural e desenvolve suas funções psicológicas superiores: assim, ela seria o principal instrumento psicológico mediador do pensamento. Com a linguagem, o indivíduo organiza seu pensamento e adquire conhecimentos complexos; o pensamento e a linguagem são interdependentes, e a aquisição da fala possibilita a construção do pensamento abstrato, além da regulação do comportamento (Vigotski, 2001).

A aprendizagem, conforme Vigotski, ocorre quando o indivíduo interage com alguém que lhe oferece suporte e impulsiona seu desenvolvimento, para que ele vá para além de suas atuais capacidades. De modo a explicar isso, ele desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a diferença entre aquilo que um indivíduo consegue fazer sozinho e aquilo que ele pode realizar com a ajuda de um mediador mais experiente, o qual pode ser um colega que já consiga realizar com autonomia a atividade em questão, o professor, os pais, entre outras pessoas.

Essa perspectiva acerca do desenvolvimento humano é essencial para se compreender o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois desloca o foco da limitação biológica para as potencialidades desenvolvidas em função de sua interação com o outro e com o meio. Vigotski argumenta que as deficiências não deveriam ser vistas como barreiras absolutas para o desenvolvimento, todavia, como condições que poderiam ser compensadas através da mediação social, uso de instrumentos culturais e de práticas educacionais inclusivas (Vigotski, 2022).

Nesse sentido, a educação teria um papel crucial na ampliação das potencialidades dos indivíduos com deficiência. Estudos contemporâneos, como os de Leite (2011) e Dias e Oliveira

(2013), corroboram essa perspectiva, ao discutir como a educação inclusiva pode proporcionar experiências de desenvolvimento para esses indivíduos, indo ao encontro dos pensamentos de Vigotski, para quem a inclusão escolar deve ser pautada na interação entre os alunos, permitindo a coconstrução do conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Rabello e Passos (2010) também chamam a atenção para o fato de que, em pessoas com deficiência, a mediação da linguagem pode assumir diferentes formas, incluindo o uso de sistemas de comunicação alternativos e tecnologia assistiva; por sua vez, Venditi Júnior *et al.* (2023) destacam a importância da psicomotricidade, no desenvolvimento da pessoa com deficiência, demonstrando como ela pode promover a aprendizagem e facilitar o desenvolvimento, integrando a socialização e a inclusão social e potencializando suas habilidades.

Vigotski critica a visão tradicional, a qual considera a lesão orgânica como um defeito ou falha, propondo uma abordagem que a concebe como um estímulo para o desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação para o desenvolvimento. Ele enfatiza que o desenvolvimento cultural é a principal esfera onde é possível compensar a deficiência, sugerindo a criação de estratégias educativas e sociais adaptadas que ofereçam caminhos indiretos para o desenvolvimento, especialmente quando as funções naturais da criança não são suficientes. Para ilustrar isso, ele recorre a certos exemplos, como a escrita Braille para cegos e a dactilologia para surdos-mudos, de sorte a ilustrar como técnicas culturais podem superar limitações físicas.

Para compreender de que modo a deficiência é compreendida e os mecanismos culturais que seriam facilitadores do desenvolvimento humano, na atualidade, tendo em vista que o desenvolvimento humano, em Vigotski, é localizado e contextualizado historicamente, optou-se por se fazer uma narrativa histórica acerca das concepções de deficiência, ao longo da história, refletir sobre o processo de inclusão e exclusão, o desenvolvimento legal e de políticas públicas e educacionais, bem como a relação com o mundo do trabalho, a fim de que se possa atingir os objetivos propostos por este estudo.

1.2 Conceitos e concepções relacionados à pessoa com deficiência ao longo da história

A construção do conceito e das concepções de deficiência tem inúmeras formas, as quais variam de acordo com o período histórico, valores sociais, morais, concepções acerca do que é o indivíduo e a percepção sobre esses. Cada sociedade define o homem-ideal com base em sua

cultura, valores, religião, estrutura política e conhecimentos. A dicotomia normalidade/anormalidade é construída a partir disso. Historicamente, a deficiência sempre foi relacionada a essa dicotomia e ao papel do corpo, na percepção social (Alves, 2017).

Assim, construir uma linha do tempo, histórica, que ressalte de que modo essa concepção foi sendo construída, através do tempo, pode ser uma ferramenta para a compreensão das concepções atuais de deficiência.

Civilizações Primitivas da Pré-História

Poucos autores examinaram a percepção da deficiência, no período pré-histórico, mas Bianchetti (1995), estudando o comportamento, a vida e os costumes das civilizações primitivas, pôde inferir que, durante a vida nômade, não era muito comum a prática do cuidado, e que o comportamento frente a pessoas que tinham qualquer alteração física ou mental, fosse um adoecimento ou uma deficiência, levava a uma ação de abandonar ou tolerar (Alves, 2017).

O autor ressalta que, nas civilizações nômades, as atividades de deslocamento e caça, muitas vezes, faziam com que tais alterações corporais ou mentais fossem interpretadas como um empecilho e que, por isso, essas pessoas eram abandonadas e acabavam por morrer; às vezes, eram toleradas, mas se ressalta que não há evidências de práticas de cuidado (Bianchetti, 1995).

Antiguidade Clássica

Na Antiguidade Clássica, as concepções de deficiência eram baseadas em paradigmas de cunho mágico-religioso, utilitário e estético. A estética grega clássica era alinhada a uma ideia de corpo belo, forte e efetivo. Havia uma busca pela perfeição. Em Esparta, a qual era uma Cidade-Estado militarizada, voltada à guerra, por exemplo, ter uma deficiência podia representar uma inutilidade para as atividades praticadas (assim como no período pré-histórico) e, por essa razão o infanticídio era uma prática habitual (Alves, 2017; França, 2014).

Todos os bebês nascidos em Esparta, na Antiguidade Clássica, precisavam ser levados aos anciãos, para que estes os examinassem; se constatada uma deficiência aparente, o pai era obrigado a exterminar a criança, jogando-a em um precipício (Alves, 2017; França, 2014).

Já em Atenas, onde a atividade era distinta de Esparta, não havia a obrigatoriedade do extermínio, porém, há indícios de exclusão do convívio e da participação da vida da *polis*, pois toda a concepção de homem na Grécia antiga era pautada em suas crenças politeístas, bem

representadas e difundidas a partir de sua mitologia. Em sua mitologia, é possível ver alguns exemplos bem característicos que demonstram elementos presentes em suas concepções de deficiência (França, 2014).

No mito de Hefesto, por exemplo, isso fica evidente. Hefesto era filho de Zeus e Hera, e há duas variações de seu mito; na primeira versão, ele teria sido atirado do Olimpo por ser “coxo”, mas não teria morrido, por conta de sua condição divina, ou seja, nesse caso, a deficiência aparece como um motivo para ser morto (houve uma tentativa) e também motivo para rejeição dos pais, para exclusão da vida pública; e, na segunda versão do mito, ele teria sido atirado do Olimpo e, por isso, quebrara a perna e ficara “coxo”; nessa versão, a deficiência aparece como uma punição dos deuses; nas duas versões, ele é apresentado como alguém que é traído pelas mulheres, isto é, a deficiência aparece também nesse lugar, de que alguém com deficiência não pode ser desejado ou merecer lealdade; assim, as duas versões do mito ressaltam concepções excludentes (França, 2014).

No mito do Édipo Rei, a deficiência também surge de dois modos. Édipo é descrito como tendo os “pés distendidos”, e essa condição é interpretada pelo oráculo como uma evidência de que seu destino seria trágico; por conta dessa condição, ele é abandonado e rejeitado pelos pais; também ao final do mito, após tomar conhecimento de seus crimes (ter assassinado o pai e desposado a mãe, sem conhecimento dos laços sanguíneos), foge, enlouquece e fura os próprios olhos – novamente a deficiência figurando como uma punição (França, 2014).

Em Roma, no mesmo período, a Lei das XII Tábuas, um marco do direito romano, estabelecia que o patriarca tinha o direito de matar um filho nascido com alguma deficiência:

A Tábua Quarta estabelece normas relativas ao pátrio poder e à legitimidade de filhos. A amplitude do pátrio-poder é facilmente constatada já na primeira disposição desta tábua que confere ao pai o poder de "matar o filho que nasceu disforme mediante o julgamento de cinco vizinhos" (IV.1). Ainda que tal grave decisão seja compartilhada pela apreciação de cinco vizinhos, sua iniciativa cabe ao *pater familias*. Sabe-se que a deformidade física, em Roma, poderia ser fato que caracterizasse o *monstrum vel prodigium*, seres desprovidos de forma humana ou de configuração anormal. A essas pessoas não era reconhecida a possibilidade de contrair direitos e obrigações, modernamente designada capacidade jurídica de direito". As XII Tábuas, entretanto, não nos orientam a respeito do grau de deformidade da criança" que autorizasse sua morte (Madeira, 2007, p. 134).

É possível observar que, apesar de não obrigar à morte, como em Esparta, o direito romano também é excludente, ressaltando a ideia de que a pessoa com deficiência seria um fardo carregado pela família, o que lhe concederia o direito de matar essa pessoa, destituindo-a de direitos básicos, como, por exemplo, o direito à vida.

Idade Média

Na Idade Média, os conceitos de alma e mente se sobrepõem, quando fenômenos mentais eram interpretados, habitualmente, a partir de uma visão sobrenatural. Por essa razão, deficiências intelectuais ou adoecimentos de ordem psíquica eram considerados um fenômeno da alma, e as intervenções e práticas que se realizavam, nesse sentido, eram de cunho mágico-religioso (Alves, 2017; França, 2014).

Papiros cirúrgicos dessa época, entre outros documentos, relatam práticas de trepanação, pois constantemente alterações cognitivas ou comportamentais eram interpretadas como um fenômeno sobrenatural, de possessão de espíritos malignos, por exemplo.

A má formação física também não era considerada de forma muito diferente. Durante esse período, o pensamento era teocêntrico e, desse modo, as deficiências físicas ou aparentes eram compreendidas como um vínculo com o demônio ou como castigos/punições divinas (Alves, 2017; França, 2014).

Em virtude dessas concepções, era comum que tais indivíduos fossem condenados à fogueira, porque se acreditava que ela tinha um poder de purificação da alma (Alves, 2017; França, 2014).

Mas se sabe também que a Idade Média foi extensa (entre 476 D.C. e 1453 D.C.), um período de muitas guerras (como as cruzadas, por exemplo), e que, em diversos momentos e lugares distintos, ocorreram práticas distintas. Quando os autores se referem à prática de queimar na fogueira da Inquisição, por exemplo, estão relatando acontecimentos da baixa Idade Média (século XI ao século XV), praticados pelo Tribunal do Santo Ofício, ativo em regiões dominadas pela Igreja Católica, como França, Itália, Alemanha, Portugal, Espanha e alguns locais da América; contudo, não se pode esquecer que, para além da Europa, havia nesse período regiões onde a prática religiosa era distinta e onde as cruzadas não foram efetivas, como os países islâmicos (os quais, ao passar do tempo, adentraram toda a África e o Oriente Médio, nesse período, entre outras regiões, onde a Igreja Ortodoxa se rebelou. Dessa forma, alguns autores, ao estudar a prática de cuidado, nesse período, citam a medicina árabe como um ponto de resistência e avanço em estudos, na época (Franco Júnior; Andrade Filho, 1995).

Segundo o autor, mesmo na Europa, durante o período final da Idade Média, a prática era diferente; assim, embora com uma interpretação de cunho mágico-religioso, a Igreja Católica passa a recomendar que pessoas com deficiência fossem alvo de benevolência e misericórdia, que não fossem mais queimadas nas fogueiras; não havia uma prática de cuidado, mas a exclusão começa a ser praticada de outras formas, alterando-se a visão para uma ideia de

fragilidade, passível de sentimentos de compaixão (de que observamos resquícios, até hoje), os quais vão culminar com a criação das primeiras casas de misericórdia (já no período seguinte, porém, muito próximo do final da Idade Média, em 1498).

Renascimento e Iluminismo

O Renascimento foi marcado por um retorno ao antropocentrismo, aos saberes clássicos, e pelo surgimento da ciência. Tal mudança traz consigo uma transição também de concepção e nas ações frente à pessoa com deficiência. Na Renascença, a concepção de deficiência deixa de ter um cunho mágico-religioso e a visão passa a ser racional e médico-científica. A deficiência se configura como uma desordem, passa a fazer parte de uma lógica nosológica e, progressivamente, é medicalizada e concebida como uma condição a ser estudada e tratada (Alves, 2017; França, 2014).

Em alguma medida, esse olhar, apesar de distinto do anterior, pode ser igualmente excludente. Michel Foucault (1972), por exemplo, relata que as deficiências mentais eram compreendidas como insanidades, no Renascimento, e a surdez e mudez, muitas vezes, interpretadas como um estado demencial, associadas a alterações da percepção e, frequentemente, submetidas igualmente à “Grande Internação” do século XVII, quando a sociedade passa a isolar em instituições pessoas ligadas à desordem social, como os ditos “loucos”, pobres e outros grupos marginalizados. Tal prática é excludente, normativa e, progressivamente, vem medicalizar e tentar suprir comportamentos tidos como desviantes.

O Renascimento também é uma transição do feudalismo para o capitalismo e, além de uma mudança na ordem econômica, também marca uma mudança na compreensão de homem e no controle dos corpos. Os corpos deixam de ser propriedade divina e começam a ser úteis (ou não) para o modo de produção, o que vai contribuir para uma mudança na maneira de perceber a deficiência, a qual deixa de ser associada a uma visão religiosa de punição dos pecados e é associada a uma disfuncionalidade (Bianchetti, 1995).

Séculos XIX e XX

Se o Renascimento vai fazer emergir uma compreensão racional e biológica acerca da deficiência, os séculos XIX e XX vão consolidar e cristalizar um modelo de cuidado biomédico (Sousa; Maciel; Medeiros, 2018).

A busca pela cientificidade, apesar de propiciar o avanço na sistematização da apreensão do conhecimento, também provocou um afastamento inicial de tudo o que lembrava uma visão de cunho mágico-religioso e dos pensadores iluministas; ora, tudo o que era da ordem do psíquico, do social e do espiritual estava associado a tais questões, já que havia, nos períodos anteriores, uma sobreposição desses conceitos.

Isso possibilitou a cristalização de um paradigma biomédico acerca do corpo, que excluía da compreensão sobre os corpos qualquer saber ou explicação que não estivesse ligada à anatomia, à fisiologia, a questões orgânicas e palpáveis, fazendo com que os saberes desenvolvidos sobre a deficiência, doravante, estivessem todos atrelados a essa lógica, a esse paradigma (Sousa; Maciel; Medeiros, 2018).

O paradigma biomédico é centrado apenas nos saberes acerca do corpo biológico, é normativo e com foco no indivíduo. Entende a deficiência como uma falha do corpo e reforça padrões corpo-normativos. Os corpos só são vistos como normais, se estão dentro da norma, ou seja, se estão livres de doença ou alterações e se são vistos como eficientes; aqueles que foram considerados doentes ou deficientes passam a ser excluídos ou alvo de reparações (Sousa; Maciel; Medeiros, 2018).

Apesar dessas questões, é nesse período que a deficiência passa a ser estudada. Surgem diversas instituições de cuidado específicas às pessoas com deficiência, nascem definições e classificações. No Brasil, a partir do século XIX, são fundadas instituições destinadas exclusivamente ao cuidado de pessoas com deficiência, todas elas adeptas da “Ideologia da Normalização”, segundo a qual as instituições deviam promover reabilitações às pessoas com deficiência, para que pudessem executar sua funcionalidade o mais próximo possível do normal (França, 2014).

A Organização Mundial da Saúde lança, em 1980, uma classificação internacional exclusivamente destinada à pessoa com deficiência, a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (ICIDH), que teria um papel relevante não só para a área médica, mas também social, política, porque ela era, por exemplo, utilizada para acessar os benefícios previstos pelas políticas relacionadas à pessoa com deficiência, na época:

A proposta da OMS era expandir o repertório de doenças da CID, incluindo as lesões como consequências de doenças, ao estabelecer uma sequência lógica entre doença, lesão, deficiência e *handicap*? Como a intenção da ICIDH era não apenas unificar a terminologia internacional em torno de lesões e deficiências, mas principalmente permitir uma padronização para fins comparativos e de políticas de saúde, foi inaugurada a tripartição conceitual lesão-deficiência-handicap, que, durante vinte anos, desafiou a perspectiva do modelo social.

Segundo a ICIDH, lesão, deficiência e *handicap* deveriam ser entendidos como:

1. Lesão: é qualquer perda ou anormalidade psicológica, fisiológica ou anatômica de estrutura ou função;

2. Deficiência: é qualquer restrição ou falta resultante de uma lesão na habilidade de executar uma atividade da maneira ou da forma considerada normal para os seres humanos; e
3. Handicap: é a desvantagem individual, resultante de uma lesão ou deficiência, que limita ou dificulta o cumprimento do papel considerado normal (Diniz, 2007, p. 42)

A despeito de a ICIDH carregar muitos problemas teóricos e conceituais, abriu espaço para, mais tarde, ser substituída pela Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF), transição importante para a concepção de deficiência.

Para a CIF a compreensão de deficiência, carrega um sentido diferente do definido anteriormente pela ICIDH. Para a CIF as deficiências estariam relacionadas a problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda; já a função estaria relacionada a funções do corpo, fisiológicas, dos sistemas orgânicos incluindo aqui as funções psicológicas (OMS, 2003).

O paradigma biomédico discute a normalidade e delineia um discurso de que viver com uma deficiência é experimentar um corpo fora da norma, enquanto a contemporaneidade, a partir de um modelo social de deficiência, vai trazer à tona um olhar diferente, o qual ressalta que são os contextos sociais que não compreendem a diversidade corporal apenas como estilos de diferentes de vida (Diniz, 2007).

Contemporaneidade

O período entre o final do século XX e o início do século XXI é marcado por críticas ao modelo biomédico de deficiência e uma luta constante para firmar os paradigmas do Modelo Social de Deficiência. Também é caracterizado por estabelecer um lugar de direitos às pessoas com deficiência.

Apesar do século XXI ser um tempo de críticas ao modelo médico, não podemos ignorar o fato de este ainda ser o modelo dominante, de maneira que percebemos, no cotidiano, as consequências de concepções de deficiência baseadas em um paradigma médico. Se o corpo com deficiência é entendido como um corpo com uma falha orgânica (lesão), conclui-se que ele possui um déficit em relação a um corpo normal (sem deficiência) e, então, as intervenções pensadas ficam centradas no indivíduo, são voltadas apenas para a reabilitação e a qualquer custo, gerando inúmeras consequências (sociais e nos indivíduos), como, por exemplo, sentimento de culpa na pessoa com deficiência, por não ter um corpo que se adequa às normas (produtivas, estéticas, sociais, arquitetônicas) (Foresti; Bousfield, 2022).

Gesser (2019) resume as consequências do modelo médico: 1) A pessoa com deficiência é a única responsável pela sua condição; 2) As estratégias são direcionadas principalmente à reabilitação do corpo, para adequá-lo às normas e, assim, ser reconhecido como humano; 3) Hierarquização das condições de deficiência 4) Uma condição precária, na medida em que o Estado-nação não garante a adequação dos espaços, com base na diversidade corporal.

Tais críticas à hegemonia biomédica se unem a outros estudos e áreas de saber que também desafiam esse modelo. A aproximação das investigações sobre deficiência de pesquisas culturais e feministas também contribuiu, historicamente para fortalecer os conceitos e concepções do Modelo Social de Deficiência, que vai deslocar o foco da limitação corporal para a ideia de uma sociedade historicamente excludente (Diniz, 2007).

Os movimentos intelectuais iniciais, precursores do Modelo Social de Deficiência, se iniciam ainda no século anterior, na década de 1960. O sociólogo Paul Hunt aproxima-se dos estudos sobre estigma de Erving Goffman e, em 1972, envia uma carta a *The Guardian*:

Senhor Editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas idéias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao Parlamento as idéias das pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las.

Atenciosamente, Paul Hunt.
(Diniz, 2007, p. 13 e 14)

A carta gera uma repercussão grande e resulta na formação da primeira organização política de pessoas com deficiência, a Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação (UPIAS), formada pelos sociólogos com deficiência Paul Hunt, Michel Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein. A UPIAS tornou-se um ponto de resistência política ao modelo médico e propunha retirar do indivíduo e localizar a responsabilidade pela não inclusão na incapacidade de a sociedade incorporar corpos diversos (Diniz, 2007).

Para o Modelo social de Deficiência, tanto lesão quanto deficiência carregam uma outra definição. Lesão estaria relacionada a uma marca corporal, a uma ausência parcial ou total de um membro ou alteração de um mecanismo corporal, enquanto a deficiência seria uma experiência de opressão social compartilhada por pessoas que têm diferentes tipos de lesão (Diniz, 2007).

Por conseguinte, a normalidade carregaria ainda um sentido diferente. Enquanto a normalidade, para o modelo médico, se baseia em um parâmetro estatístico, no Modelo Social, carrega um valor político; logo, para o modelo social, a normalidade, no contexto do capitalismo, estaria relacionada a corpos que cumprem seu valor produtivo (Diniz, 2007).

Leite e Lacerda (2018), em estudos recentes, propõem uma escala de concepção de deficiência, para que seja possível aferi-la na contemporaneidade, em larga escala. A escala almeja identificar qual a concepção de deficiência de uma pessoa, amparando-se nos diferentes tipos de concepção retratados por autores contemporâneos:

1. Concepção A (orgânica): interpreta a deficiência como um atributo inerente ao indivíduo, adotando como referência o desvio de um padrão orgânico de normalidade, ou a presença de uma falha ou limite que acarreta um mau funcionamento de determinado organismo. As providências para alterar esse déficit se esgotam no indivíduo que a apresenta.
2. Concepção B (psicossocial): interpreta a deficiência como uma condição orgânica diferenciada, associada a fatores causais de natureza social, emocional, econômica e/ou educacional que influenciam a constituição humana. Aqui, a deficiência decorre de fatores inerentes ao indivíduo e ambientais, mas, para interpretá-la, é necessário centralizar a análise no sujeito que a apresenta.
3. Concepção C (histórico-cultural): interpreta a deficiência como dinâmica, relacional e processual com base na associação entre indivíduo e contexto sociocultural, que ocasiona um desenvolvimento humano diferenciado, ajustável em função das expectativas e de atitudes dirigidas a ele. A deficiência decorre de uma disfunção biológica que acarreta limitação e, como consequência, uma barreira social. É significada historicamente no contexto de sua ocorrência?.
4. Concepção D (metafísica): interpreta a deficiência como algo que transcende a condição humana, podendo estar atrelada a causas espirituais e/ou religiosas, ou a fatores sobrenaturais. Desse modo, ela é fenômeno posto, que pouco depende da atuação do homem. Mesmo sabendo que o termo metafísica pode remeter a outro universo de definições, ele foi adotado nesta escala em função de estudos sobre a deficiência que o consideram mais próprio para referir o modo de pensar a deficiência numa perspectiva metafísica, a partir de uma matriz espiritual, "e a considera uma manifestação de desejos ou castigos divinos, gerando a segregação das pessoas com deficiência e contribuindo para o surgimento de sentimentos de caridade e compaixão em relação a elas", pontuação resgatada por Carvalho-Freitas e Marques (2007, p. 74) (Leite; Lacerda, 2018, p. 436).

Aplicações recentes da escala em diferentes grupos indicaram concepções de deficiência presentes na contemporaneidade. Em aplicações em alunos de Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil e em Cuba, Leite e Lacerda (2018) encontraram resultados segundo os quais estudantes de Cuba concordaram mais com concepções biológica, social e histórico-cultural, enquanto estudantes brasileiros indicaram maior concordância com as concepções social e histórico-cultural. Já em aplicações em alunos de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras públicas e privadas, Leite, Cabral e Lacerda (2022) descobriram que, nas IES investigadas, há uma tendência de concordar com enunciados explicando a deficiência pelo modelo social (mais forte nas IES federais) e/ou biológico (mais forte nas IES estaduais), e apenas a IES privada apresentou uma concepção metafísica estatisticamente significativa.

Tais estudos, dentre outras aplicações da escala, demonstram como as concepções de deficiência podem variar, na contemporaneidade, de acordo com o contexto cultural dos participantes, dentre outras variáveis. Por essa razão, fazem-se necessários mais estudos

brasileiros acerca da concepção de deficiência, para que possamos ter uma compreensão atual do fenômeno.

1.3 Produção histórica da exclusão e da inclusão

Como já abordado no item 1.2, o processo de exclusão da pessoa com deficiência remonta ao período pré-histórico e foi manifestado de diversas formas, no decorrer da história. Conhecer os mecanismos existentes no surgimento e na manutenção da exclusão não só podem nos trazer uma compreensão maior para enfrentamento deste processo, mas também nos auxiliam a entender a história da inclusão da pessoa com deficiência, suas nuances, benefícios e falhas.

Michel Foucault (1979) discute como a exclusão é utilizada enquanto uma forma de controle social e de manutenção das estruturas de poder. Para ele, o poder não é somente repressivo, mas igualmente produtivo, manifestando-se de diversos modos e em variadas práticas, incluindo o processo de exclusão. O poder surge de diversas práticas, é complexo, multifacetado e intrinsecamente ligado ao conhecimento. Para ele, deter conhecimento é uma forma de poder, e a produção de conhecimento é uma construção social, a qual, muitas vezes, serve aos interesses do poder dominante. Ele também argumenta que o poder, ao contrário do que pensa a maioria, não é possuído por uma única pessoa ou está centrado apenas na classe dominante; ele defende a tese de que o poder é difuso, constituído por interações cotidianas, distribuído e exercido de maneira complexa, por meio das relações sociais e práticas que acabam por controlar e normalizar as pessoas, moldando seus comportamentos.

Foucault realça, ainda, como a clínica, a psiquiatria e as instituições estariam atreladas ao desenvolvimento da norma e constituídas, muitas vezes, como instrumentos de normalização, que, como já discutimos anteriormente, está atrelada à manutenção de concepções e práticas excludentes acerca da pessoa com deficiência (Foucault, 1972, 1979, 2008).

Goffman (1891), ao estudar os estigmas, já alertava para o fato de que a sociedade habitualmente estabelece expectativas normativas e, a partir de tais expectativas, categoriza as pessoas; ora, quando mais alguém é diferente dos outros e, especialmente, se tal sujeito tem uma característica indesejável, tal pessoa pode ser considerada “estragada” e ser, assim, diminuída, estigmatizada. Ele enfatiza que há três tipos distintos de estigma:

Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas

de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (Goffman, 1988, p. 7).

Goffman também vai argumentar o quanto o estabelecimento de estigmas pode compor a construção da identidade do eu e da construção social das identidades e, desse modo, como os estigmas se tornam uma barreira ao processo de inclusão (Goffman, 1988).

Conforme podemos observar, pela data dos pensamentos de Goffman, o processo de exclusão/inclusão já é objeto de reflexão e interesse desde o século XIX, porém, apesar dos avanços legais, sociais, relacionais e tecnológicos na quebra de barreiras, estas estão longe de serem sanadas. Ainda hoje podemos observar impactos da visão estigmatizada de pessoas com deficiência, nos processos de exclusão ativos na contemporaneidade.

A exclusão, na contemporaneidade, pode se manifestar de diversas formas, mas ainda com micropolíticas de poder atuantes para manter as estruturas de poder, assim como pontuado por Foucault (1979), mas agora a manutenção dos mecanismos de controle é, muitas vezes, facilitada pelas tecnologias digitais.

Sabino (2022) destaca que, na contemporaneidade, as configurações socioeconômicas e a influência das tecnologias digitais criam relações virtuais que favorecem a formação de um regime neossoberano, o qual permeia a criação de novas subjetividades administradas por manobras necropolíticas de enfraquecimento psíquico e eliminação/exclusão de corpos que não se adequam à extração cotidiana de riqueza, intensificando o sofrimento físico e psíquico e contribuindo para elaboração de subjetividades enfraquecidas, despotencializadas, deprimidas e autodestrutivas. Por conseguinte, tais mecanismos cotidianos estariam atuantes na manutenção das micropolíticas atuais de poder e no processo de exclusão.

Debord (2003) afirma igualmente que o capitalismo, na contemporaneidade, coloca o capital e o consumo como significante de satisfação pessoal e que a imagem e a estética corporal, permeadas por novas tecnologias, medeiam as relações sociais estabelecidas. Segundo o autor, isso cria uma sociedade da aparência e da performance, que ele chamou de Sociedade do Espetáculo. Em sua visão, essa dinâmica social dissemina uma cultura que determina padrões corporais e de comportamento que estariam relacionados a uma estética normativa.

Oliveira e Machado (2021), a fim de compreender a autoimagem apresentada por adolescentes, na contemporaneidade, realizaram uma pesquisa com adolescentes, para verificar a reação destes, frente a uma sociedade ainda tecida por exigências rígidas da imagem e padrões

corporais e a influência nas relações sociais e autoimagem. As autoras concluem que ainda hoje o ideal estético da sociedade do espetáculo se mantém, reforçado pelas tecnologias digitais, principalmente as redes sociais, e que esse ideal influencia não só a autoimagem, mas a percepção de si, gerando uma dificuldade de se diferenciar de seus hábitos ou desejos e influenciando as relações sociais. Elas apontam que os padrões estáticos no mundo virtual se aproximam do mundo real/concreto e são regulamentários e ditatoriais.

Tal lógica nos faz refletir que, se há a exclusão de corpos não performáticos, tais mecanismos também estariam atrelados, portanto, na atualidade, à exclusão de corpos deficientes, já que estes não correspondem ao padrão estético ditado.

Apesar de perceber mecanismos de exclusão, sabemos que movimentos e luta por inclusão também são presentes. Os primeiros movimentos de inclusão são datados ainda do século XVIII e intensificados ao longo dos séculos seguintes. Os momentos históricos arrolados a seguir foram compilados a partir dos dados apresentados por Miranda (2003).

Século XIX e XX

Os primeiros movimentos de inclusão datam ainda do século XVIII e foram intensificados ao longo dos séculos seguintes. Entre os momentos históricos mais significativos, destaca-se Jean Marc Itard (1774-1838), que desenvolveu as primeiras tentativas de educar uma criança com deficiência, conhecido como o "Selvagem de Aveyron". Napoleão Bonaparte, em 1800, instruiu seus generais a reabilitarem os soldados feridos e mutilados, permitindo que continuassem a servir o exército em outras funções que não no combate. Otto Von Bismarck, chanceler alemão, promulgou em 1884 uma lei que obrigava a reabilitação e a readaptação no trabalho. Edward Seguin (1812-1880) criou o método fisiológico de treinamento e fundou uma escola para pessoas com deficiência em 1837. Maria Montessori (1870-1956) desenvolveu um programa de treinamento para crianças com deficiência mental. No Brasil, o Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant foi fundado em 1884 pelo Imperador Dom Pedro II, que também fundou em 1857 o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Já na década de 1950, destacaram-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, a primeira campanha voltada para pessoas com deficiência auditiva, lançada em 1957, e a Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão, iniciada em 1958. Nos anos 1960, houve uma expansão significativa do número de escolas de ensino especial no Brasil, e foi promovida a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes

Mentais, que incentivava a educação, o treinamento e a reabilitação de crianças com deficiência mental. Em 1963, a Federação Nacional das APAES realizou seu primeiro congresso, e a Sociedade Pestalozzi do Brasil também foi criada nesse período.

A década de 1970 foi marcada pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, institucionalizando a Educação Especial no país. Na década de 1980, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a integração escolar como um preceito constitucional, garantindo o atendimento educacional de pessoas com necessidades especiais.

Na década de 1990, iniciou-se um processo de legalização para a garantia de direitos da pessoa com deficiência, surgindo os preceitos da Educação Inclusiva.

Apesar dos movimentos em favor do processo de inclusão observados, percebe-se que, durante os séculos XIX e XX, as práticas inclusivas, mesmo extensas, eram assinaladas, em sua maioria, por características assistencialistas e curativas, o que tornou, muitas vezes, o processo de inclusão limitado e segregado.

É somente em razão das lutas para o reconhecimento da pessoa com deficiência enquanto um sujeito de direitos e dos esforços para a mudança de paradigma para uma compreensão pautada nos preceitos do modelo social de deficiência que se observa um processo de inclusão ligado à justiça social, o qual transcende a escola e se pauta em uma construção de cidadania.

Uma inclusão crítica precisa incorporar o combate ao preconceito, às desigualdades e às estruturas excludentes. A inclusão, para se tornar efetiva, deve transformar a estrutura social, questionar a norma, combater estigmas, romper a lógica excludente, repensar políticas públicas, garantir acessibilidade, entre outras ações.

1.4 A legislação brasileira e as políticas inclusivas

Conforme discutido anteriormente, os séculos XX e XXI foram marcados por uma tentativa de estabelecer um lugar de direitos para a pessoa com deficiência. Portanto, diversos foram os marcos legais e políticos importantes ao processo de inclusão para a pessoa com deficiência.

Com a criação da ONU, em 1945, crescem as preocupações em relação à preservação dos direitos fundamentais do homem e, então, o primeiro grande marco de garantia de Direitos Humanos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 (Rodrigues; Capellini, 2014).

Como já pontuado neste estudo, os serviços educacionais especializados foram inúmeros, durante o século XX, e, com o objetivo de rever as práticas educacionais especiais, na Inglaterra, é formada uma comissão e desta deriva o Relatório de Warnock, publicado em 1978, o qual tratava, de forma ampla, das necessidades educacionais especiais (NEE), ampliando o olhar, não só para alunos com deficiência, mas também para todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, tendo se tornado um relevante avanço na mudança de paradigma na atenção à pessoa com deficiência na educação, sugerindo uma mudança de um foco médico-psicológico para um enfoque educativo e inclusivo (Leite; Martins, 2012).

Em 1980, a ONU elege a década de 80 como a Década Internacional da Pessoa com Deficiência e o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, demarcando a importância das reflexões acerca do tema (Rodrigues; Capellini, 2014).

Em 1988, temos a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, um documento de capital significação para a história do país e, no que tange à pessoa com deficiência, um marco, pois estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Em 1983, durante a 69ª Sessão, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) adota a Convenção 159, que trata da “reabilitação profissional e emprego de pessoas deficientes”, aprovada no Brasil, em 1989 (OIT, 1983). Ainda em 1989, é criada a Lei nº 7.853, no Brasil, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, e define como crime a recusa de matrícula por motivo de deficiência em instituições de ensino públicas ou privadas (Brasil, 1989).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como suas atualizações posteriores, também se configura como um documento importante, pois determina a matrícula de crianças na rede regular de ensino, assegurando o direito à educação (Brasil, 2022).

Também em 1990, os Estados Unidos da América (EUA) aprovam a *Americans with Disabilities Act* (ADA), que proíbe a discriminação contra pessoas com deficiência em vários aspectos da vida pública, incluindo o trabalho, de modo a garantir que pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos e oportunidades que qualquer outra pessoa, com foco na igualdade de oportunidades no emprego e acesso irrestrito a locais públicos (EUA, 1990).

Em 1992, a ONU cria o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, 3 de dezembro (Rodrigues; Capellini, 2014).

Em 1994, como fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, é publicada a Declaração de Salamanca, que é um marco pela mudança de paradigma que propõe, ao defender que todos os alunos, independentemente das suas características ou necessidades, devem ser educados no sistema escolar regular, com o apoio necessário, reconhecendo que todas as crianças têm necessidades de aprendizagem individuais, valorizando a diversidade como um recurso e ponto forte da educação, defendendo a cooperação e incentivando a colaboração entre professores, pais e comunidade escolar, na educação (UNESCO, 1994)

Em 1995, o Reino Unido publica a *Disability Discrimination Act*, uma lei que protege o direito da pessoa com deficiência, substituída por uma nova legislação, em 2010. É relevante, por garantir o acesso ao mercado de trabalho, dentre outras coisas (Reino Unido, 1995).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) fixa diretrizes para a educação nacional, incluindo a garantia de currículos, métodos e recursos específicos para atender às necessidades de alunos com deficiência, além de assegurar a terminalidade específica e a aceleração de estudos, conforme as peculiaridades dos alunos (Brasil, 1996).

Em 1997, o Tratado de Amsterdã, que modifica os tratados da União Europeia (UE) para modernizar e reforçar a organização, é um marco no direito civil de cidadãos europeus e, apesar de não ser específico para a pessoa com deficiência, garante a proteção dos direitos fundamentais e a não discriminação, o que beneficia diretamente esse grupo de pessoas. O Tratado estabelece que as instituições comunitárias devem considerar as necessidades das pessoas com deficiência, ao adotarem medidas para aproximar as legislações dos Estados-Membros (União Europeia, 1997).

Em 1999, foi elaborada a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, também conhecida como Convenção da Guatemala, ratificada pelo Brasil, em 2001, a qual tem como objetivo garantir que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas (Brasil, 2001).

Ainda em 1999, no Brasil, foi publicado o Decreto nº 3.298/1999, que regulamentava a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, a qual define diretrizes para a inclusão social.

Em 2000, a Lei Brasileira nº 10.098/2000 divulga normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, abrangendo a eliminação de barreiras arquitetônicas e de comunicação.

Em 2002, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que o poder público apoie o uso e difusão da Libras.

Em 2004, o Decreto nº 5.296/2004 regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade e atendimento prioritário às pessoas com deficiência.

Em 2005, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, dispondo sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos, além de fixar diretrizes para o ensino de Libras e da língua portuguesa para pessoas surdas.

Em 2007, é assinada, em Nova York, pela ONU, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com o objetivo de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, baseando-se em princípios básicos, como a não discriminação, a participação plena e efetiva na sociedade, o respeito pela diferença e a aceitação da deficiência como parte da diversidade humana, a igualdade de oportunidades e a acessibilidade. Ela é promulgada, no Brasil, em 2009, através do Decreto nº 6.949/2009.

Em 2008, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta a inclusão de alunos com deficiência, no ensino regular, orientando a adaptação para promover a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica, nas instituições de ensino.

Em 2012, a Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, equiparando-a às pessoas com deficiência no que tange aos direitos e todos os efeitos legais. Ainda em 2012, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, dispõe sobre o ingresso nas instituições e universidades federais de ensino, reservando vagas para estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, alterada, em 2016, pela Lei nº 13.409/2016, e regulamentada pela Portaria Normativa nº 13/2016.

Em 2013, é assinado o Tratado de Marraqueche, um acordo internacional que visa a facilitar o acesso a obras publicadas para pessoas com deficiência visual, cegas ou com outras dificuldades para ler textos impressos. Permite que entidades autorizadas produzam e compartilhem obras em formatos acessíveis, como Braille ou audiolivros. O tratado foi promulgado no Brasil somente em 2018, através do Decreto nº 9.522/2018.

Em 2015 é promulgada a Lei Brasileira nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, um importante documento que garante direitos em diversas áreas (saúde, trabalho, lazer, educação em todos os níveis, entre outros) promovendo a acessibilidade e a inclusão social. Com status de emenda constitucional, reitera as orientações e prescrições tratadas na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, se tornando um marco legal e uma referência no país.

Em 2019, a partir do Decreto nº 9.465/2019, é criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, composta por diretorias focadas em acessibilidade, inclusão e apoio a pessoas com deficiência. Ainda em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, incluindo conhecimentos sobre educação especial e atendimento a estudantes com deficiência.

A extensa lista de legislações publicadas evidencia um avanço na garantia de direitos, porém, não é suficiente para quebrar séculos de discriminação e estruturas sociais excludentes, sendo necessárias, ainda, muitas ações para eliminar as barreiras à acessibilidade.

1.5 O processo educacional e sua relação com os modos de produção

Saviani (1994) nos relata que, desde as sociedades primitivas, o processo educacional coincide com os processos de trabalho, sendo transmitido de modo não deliberado, desorganizado e, em geral, realizado pela família, sendo apenas no período dinástico do Egito, na era clássica grega, na Roma antiga e Idade Média que a escola aparece e a educação passa a ser deliberadamente efetuada, porém, restrita à classe dominante, a qual utilizava a escola como uma forma de ocupação do tempo ocioso.

Somente na Idade Moderna se efetua uma mudança de paradigma no processo educacional e ele começa a ocorrer de maneira institucionalizada e metódica, inicialmente vinculado a instituições religiosas. É apenas com a Primeira Revolução Industrial e instituição do capitalismo que a escola se torna laica e de livre acesso (Saviani, 1994).

Brunner (2010) ressalta que só nos séculos XIX e XX ela é universalizada, por meio da padronização do processo educacional, baseado no princípio da divisão mecânica do trabalho, da especialização e sequenciamento de tarefas, hierarquização das funções, tendo como fim o disciplinamento da atividade humana.

Com isso, o modelo educacional vigente passa a ser submisso a exigências do modelo produtivo, apontando para uma intencionalidade da escola em adequar os indivíduos às exigências do mundo do trabalho. Apesar dessas reflexões, sabe-se que a função da escola é infinitamente mais ampla que isso, o que nos faz olhar para suas infinitas possibilidades (Sousa; Pestana, 2009).

Com o advento da Terceira e, agora, da Quarta Revolução Industrial, o mundo do trabalho mudou suas exigências. A demanda por uma mão de obra cada vez mais qualificada, com capacidade de aprender rapidamente e lidar com novas tecnologias e conhecimentos veio a ser imperiosa, já que mão de obra desqualificada e barata deixou de ser uma vantagem competitiva (Sousa; Pestana, 2009).

Por um lado, tal configuração contextual do mundo do trabalho desvela uma exigência cada vez mais alta em relação ao desenvolvimento pessoal e profissional; por outro, pode abrir caminho para práticas educacionais que possibilitem o pleno desenvolvimento do indivíduo e suas potencialidades, bem como uma preparação para a sua efetiva participação na vida social e no trabalho (Sousa; Pestana, 2009).

Fica evidente, desse modo, o descompasso existente entre as habilidades e as competências requisitadas pelo mercado de trabalho e as desenvolvidas durante o processo de formação profissional, principalmente no que se refere a habilidades e competências socioemocionais; porém, alguns estudos também apontam uma recorrente cobrança excessiva nos processos de recrutamento e seleção, sem que as exigências sejam correlatas com as competências que efetivamente serão usadas para o exercício profissional, além da evidente responsabilização dos colaboradores em relação à não presença de algumas competências, perpetuando a lógica mercadológica de culpabilização do trabalhador (Estiένne, 1997; Hallier; Butts, 1999).

Um dos objetivos do ensino superior é a formação profissional e, dessa forma, percebe-se uma crescente preocupação das universidades em investir na preparação de seus estudantes para a saída da faculdade e seu ingresso no mundo do trabalho.

A despeito desse papel de formação profissional das Instituições de Ensino Superior (IES), o desenvolvimento profissional e de carreira ainda é tratado como uma responsabilidade individual, centrado nas habilidades técnicas, e o efetivo desenvolvimento de habilidades e competências sociais e emocionais pelas IES ainda não é um paradigma cristalizado (Campos *et al.*, 2008).

A inserção no mercado de trabalho carrega expectativas de futuro, de projetos de vida, possibilidades de independência e autonomia, mas também se configura como uma preocupação de estudantes. (Teixeira; Gomes, 2004).

Posteriormente, serão abordadas, neste estudo, de forma mais detalhada, as exigências e características do mundo do trabalho, na contemporaneidade, mas, de maneira breve, resume-se que ele tem sido caracterizado pela instabilidade e dinamicidade, o que requer maior aprendizagem e aprimoramento das habilidades para a empregabilidade e demanda cada vez mais um processo de desenvolvimento constante.

O desenvolvimento profissional é um processo complexo que exige respostas adaptativas do estudante de ensino superior, reposicionamentos e constantes decisões de carreira, no processo de transição para o trabalho.

O processo de transição e inserção no mercado profissional para universitários com deficiência pode ser ainda mais complexo, já que carrega, ainda, estigmas sociais e culturais organizacionais impregnados de barreiras para o acesso e permanência deles, no mercado de trabalho.

1.6 O processo de produção capitalista e seus modos de manutenção da exclusão

No século XXI, a empregabilidade tem sido tema de diversos estudos que analisam as especificidades do trabalho, na contemporaneidade. Tais trabalhos abordam certas questões, como as habilidades e competências exigidas pela demanda atual, a alta necessidade de capacitação imposta pela lógica de mercado e os paradoxos que envolvem a relação das pessoas com o trabalho, assim como a dissonância entre as expectativas das organizações quanto à qualificação profissional e o que, de fato, os profissionais disponíveis no mercado podem oferecer.

As mudanças no mercado de trabalho e na economia contemporâneos fazem com que as organizações busquem colaboradores com múltiplas habilidades sociais e emocionais, capazes de se adaptar às mudanças e de trabalhar em equipe, entre outras competências, deixando de lado aqueles com conhecimentos e habilidades altamente especializados em áreas restritas.

Essa configuração atual do mercado de trabalho também nos leva a refletir sobre populações vulneráveis ou específicas que necessitam de condições especiais, para seu pleno desenvolvimento pessoal e profissional. Considerando, por exemplo, as pessoas com deficiência: até que ponto as limitações impostas podem impedir ou dificultar o

desenvolvimento profissional dessas pessoas, em sua máxima potencialidade? Será que os ambientes sociais voltados para a educação e o trabalho estão adaptados para incluir essas pessoas? As habilidades e competências que elas precisam desenvolver são as mesmas que as da população em geral?

As sociedades industriais são organizadas a partir do princípio de eficiência funcional. Pensando apenas no desenvolvimento econômico, muitas vezes as pessoas que não são percebidas em suas plenas capacidades funcionais são excluídas desse processo capitalista, sendo vistas como destituídas de força produtiva. Dessa forma, as pessoas com deficiência tornam-se alvo de estigmas sociais falsos, gerados pela sociedade, a qual as percebe como incapazes de exercer atividades no mercado de trabalho (Castro; Amaral; Borges, 2017).

Esses estigmas sociais são evidentes, ao analisarmos os dados de inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Pessoas com Deficiência 2022, apenas 26,6% das pessoas com deficiência estão inseridas no mercado de trabalho formal, enquanto 55% trabalham informalmente, no país (Brasil, 2023).

Traçando um panorama da população, dos 99,3 milhões de pessoas que declararam ter alguma ocupação no Brasil, apenas 4,7% eram pessoas com deficiência. Em um recorte por gênero, observamos que, entre as mulheres ocupadas, 5,4% eram pessoas com deficiência, enquanto, entre os homens ocupados, 4,1% eram pessoas com deficiência.

Quanto à faixa etária das pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho, 55,3% tinham entre 30 e 49 anos, 43,9% tinham entre 14 e 29 anos, 42,6% tinham entre 50 e 59 anos e 10,2% tinham mais de 60 anos (IBGE, 2023). O rendimento médio das pessoas com deficiência também foi 30% menor do que o rendimento médio das pessoas sem deficiência, no Brasil (IBGE, 2023).

Os dados revelam que, no mercado de trabalho formal, apenas 26,6% das pessoas com deficiência estão inseridas, em comparação com 60,7% das pessoas sem deficiência. Além disso, 55% das pessoas com deficiência trabalham em situação informal, e o rendimento médio mensal dessa população foi de 1860 reais (Brasil, 2023).

No que diz respeito aos empregos formais, a nota técnica número 275 do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), de julho de 2023, dá conta de que apenas 0,53% das pessoas com deficiência empregadas formalmente ocupam cargos de chefia. Essa realidade impacta diretamente a média salarial dessa população (DIEESE, 2023).

Outro dado importante refere-se ao preenchimento das vagas destinadas a pessoas com deficiência. Pouco mais de 50% dessas vagas foram preenchidas e, no setor público, somente

10% das vagas potenciais foram ocupadas (DIEESE, 2020). É possível problematizar, a partir desses dados, que menos cargos que exigem formação em ensino superior são ocupados por essa população. Isso normalmente resulta em uma média salarial menor, pois os cargos de alta complexidade requerem, em geral, formação em ensino superior, sendo o sistema de remuneração associado à complexidade.

Portanto, compreende-se que, por diversas razões, essa população enfrenta um descompasso que provoca um contingente de vagas disponíveis não preenchidas, de forma desproporcionalmente maior do que no mercado de trabalho geral.

1.7 Inclusão da pessoa com deficiência no Sistema do Ensino Superior brasileiro

O Censo de 2022, com base em dados preliminares da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), demonstra a existência de 18,6 milhões de pessoas com deficiência, no Brasil (considerando a população com idade superior a dois anos) que representa 8,2% da população em geral. O cenário aponta também para uma baixa inserção, das pessoas com deficiência, na escola e no mercado de trabalho (Brasil, 2023).

Segundo a PNAD, a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência chega a 19,5% (enquanto, entre pessoas sem deficiência, é de 4,1%) (Brasil, 2023).

Levando-se em conta apenas a população de pessoas com deficiência acima dos 25 anos de idade, 63,3% não tinham instrução alguma ou tinham apenas o Ensino Fundamental incompleto; 11,1% tinham o Ensino Fundamental completo ou o Médio incompleto; 25,6% concluíram o Ensino Médio e apenas 7% dessas pessoas tinham nível superior (entre as pessoas sem deficiência, com mais de 25 anos, esse indicador é de 20,9%) (Brasil, 2023).

Apesar da percepção de que a educação inclusiva e a inserção na educação superior são fundamentais para a inserção da pessoa com deficiência, no mundo do trabalho, elas não são suficientes (Pereira; Bizelli; Leite, 2017; Morgado; Cabral, 2020).

Num estudo em que se analisou o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal, as autoras apontaram que 44,5% apresentaram aspectos negativos acerca das competências para o estudo, como gestão de tempo, estratégias de aprendizagem e organização e hábito do estudo. Na dimensão carreira, 33 % ressaltaram aspectos negativos, o que contribuía para um abandono do curso, porém, 78% destacavam a importância dos relacionamentos interpessoais e sua relevância para a permanência no curso (Ciantelli; Martins; Leite, 2024).

Percebe-se, com tudo isso, que são necessárias mudanças atitudinais para diminuição de atitudes discriminatórias, políticas de inserção no mercado de trabalho, articulação das IES com as organizações de trabalho, preparo e flexibilidade das organizações de trabalho em adaptar os ambientes laborais para receberem pessoas com deficiência, além da necessidade de tais organizações centrarem seus olhares nas habilidades, competências e potencialidades da pessoa com deficiência, ao invés de olharem apenas para as limitações impostas por tais deficiências (Leite; Oliveira; Cardoso, 2019; Camargo; Feijó, 2017; Morgado; Cabral, 2020).

Mesmo com a inserção da pessoa com deficiência no Ensino Superior, a PNAD nos mostra como o acesso ao mercado de trabalho continua muito desigual: 54,7% das pessoas com deficiência que declararam possuir ensino superior estavam empregadas, todavia, quando se trata de pessoa sem deficiência e com ensino superior, essa taxa é de 84,2%, indicando uma desigualdade na participação da força de trabalho, no Brasil (IBGE, 2023).

1.8 A OPC enquanto ferramenta de desenvolvimento profissional e as experiências de aplicação junto a pessoas com deficiência

A Orientação Profissional e de Carreira (OPC) é uma prática que tem por objetivo auxiliar as pessoas em suas tomadas de decisão sobre a carreira e no desenvolvimento profissional. A OPC pode ser utilizada em diferentes momentos da vida e por motivos distintos, como, por exemplo, escolher uma profissão, mudar de profissão, planejar a carreira profissional, preparar-se para o ingresso no mundo do trabalho, refletir sobre as decisões de carreiras tomadas, entre outras coisas (ABOP, 2019).

Para ser orientador, o profissional necessita de uma formação específica em orientação profissional, a qual inclui estudos teóricos, práticos, éticos e desenvolvimento pessoal. A formação não é restritiva a profissionais da Psicologia, mas, no Brasil, a grande maioria dos profissionais são psicólogos ou pedagogos e, na atualidade, tem aumentado o número de profissionais da área da administração (ABOP, 2019).

A OPC tem uma grande gama de aplicação e pode ser aplicada em diversos contextos, como o contexto clínico, educacional e organizacional, entre outros (ABOP, 2019).

A OPC teve origem no século XX, a partir de um intercâmbio com questões da Psicologia Organizacional e do Trabalho, e seu contexto de surgimento pode estar relacionado às questões concernentes à Primeira Revolução Industrial (Sparta, 2003).

A Primeira Revolução Industrial, acontecida no final do século XVIII, provocou uma transformação profunda nas formas de produção, nas dinâmicas sociais e na vida cotidiana da

população. A substituição do trabalho manual pela mecanização fabril, impulsionada por certas inovações, como a máquina a vapor e os teares mecânicos, consolidou o sistema capitalista industrial e inaugurou um novo modelo de organização do trabalho (Rocha; Lima; Waldman, 2020).

Tal contexto representou um marco decisivo na história econômica e social da humanidade, e muitas mudanças no estilo de vida ocorreram. O êxodo rural, por exemplo, foi um fenômeno crescente, com milhares de camponeses abandonando o campo em busca de oportunidades de emprego, nas cidades industriais em expansão; no entanto, as cidades não estavam preparadas para acolher esse contingente humano, resultando no crescimento desordenado e no agravamento da pobreza urbana. As condições de vida e de trabalho tornaram-se precárias, com a predominância da exploração de populações vulneráveis. As áreas densamente povoadas careciam de infraestrutura adequada e serviços básicos, levando à pobreza extrema, doenças e desemprego. Ao mesmo tempo que impulsionou o progresso técnico e o crescimento econômico, a industrialização revelou um lado sombrio: o aumento da desigualdade social e a precarização das condições de vida, especialmente nas grandes cidades industriais (Rocha; Lima; Waldman, 2020).

Enquanto uma pequena elite empresarial acumulava lucros, as massas operárias viviam em condições degradantes. Além disso, a ausência de políticas públicas voltadas à educação e à qualificação profissional impedia os jovens de ter melhores perspectivas de vida, perpetuando o ciclo de exclusão social. Assim, começaram a surgir iniciativas de caráter filantrópico, religioso e educativo, promovidas especialmente por setores da burguesia preocupados com os impactos sociais da industrialização. Estes passaram a defender a necessidade de oferecer formação moral e técnica à juventude pobre, como uma forma de inseri-la no mundo do trabalho, de maneira mais funcional ao sistema industrial nascente (Hobsbawm, 2014).

É nesse ambiente que começam a aparecer as primeiras experiências que mais tarde dariam origem à orientação profissional como campo sistematizado de práticas, mas o marco oficial de práticas sistematizadas de orientação profissional só ocorre em 1909.

Ao longo do tempo, a Orientação Profissional foi demarcando sua importância e, aos poucos, foi sendo incorporada por algumas instituições, como escolas, empresas, serviços públicos. No Brasil, em 1929, por exemplo, surge o Serviço de Seleção e Orientação Profissional para os alunos da Escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, durante a gestão de Roberto Mange, o qual seria, depois, um dos idealizadores do SENAI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (IFCH/UNICAMP, 1984). Em 1947, foi fundado, no Brasil, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), com a finalidade

de oferecer orientação profissional a instituições de administração, à indústria e ao comércio; em 1981, o nome foi alterado para Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais, mas a sigla ISOP foi mantida; esse instituto foi extinto em maio de 1990 (Portugal, 2009).

Ao longo da história diversos modelos teóricos e de intervenção foram desenvolvidos. Nas diversas abordagens da OPC existem aproximações e distinções. Os objetivos da OPC em geral se mantêm, porém, alterando-se a compreensão de sujeito, de sua relação com o trabalho e a profissão.

Para as reflexões e discussões acerca da OPC neste estudo será utilizada a contribuição teórica agregada pelo autor brasileiro Silvio Duarte Bock, especialmente por desenvolver uma teoria para a orientação profissional fundamentada nos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e Leontiev.

Para Bock (2014), a abordagem sócio-histórica vai questionar que a aproximação dos indivíduos das profissões ocorra somente determinada por perfis ou características da personalidade e do desejo individual, pois a abordagem refuta a concepção liberal de indivíduo.

A abordagem sócio-histórica entende o homem como multideterminado por questões históricas, sociais e também individuais; mas o individual, para Vigotski, também é formado a partir da interação social. Para ele, a personalidade resulta das interações sociais, em um processo mediado pela linguagem, onde o que era intersubjetivo passa a ser intrassubjetivo, formando o que Vigotski nomeia de personalidade social, enquanto o desenvolvimento do intrassubjetivo se daria por meio da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, também a partir da relação com o outro social (Bock, 2014).

Dessa forma, o desenvolvimento profissional também passa a ser compreendido como um processo social, multideterminado por contextos sociais, econômicos, culturais e a história de vida do indivíduo. Segundo Bock, os interesses profissionais, por exemplo, podem surgir de uma identificação do indivíduo com a imagem formada a respeito de uma profissão, imagem essa constituída em função de valores sociais, isto é, construída a partir de sua interação com a sociedade (Bock, 2014).

A abordagem, tenta construir um caminho que entenda o indivíduo em sua relação com a sociedade, de forma dinâmica e dialética, compreendendo que a construção da carreira é parte dessa interação. E o papel do orientador, portanto, seria concebido enquanto um mediador do processo de desenvolvimento (Bock, 2014).

Com essa visão, Bock constrói um programa de orientação profissional que ele descreve como um conjunto de intervenções estruturadas, com objetivos de promover uma apropriação

dos determinantes das escolhas profissionais que levem a uma compreensão das decisões e possibilitem a elaboração de projetos:

Com base no conceito de desenvolvimento proximal de Vigotski, utiliza-se a expressão programa, e não apenas orientação profissional, para este tipo de intervenção. Isto para deixar claro que existem objetivos, organizados em etapas, que pressupõem procedimentos de intervenção e avaliação, e são fundamentados em determinada visão filosófica, política e psicológica de ser humano. Trata-se de um trabalho de cunho educativo, mas que não deixa de se constituir como intervenção para a promoção de saúde, na medida em que trabalha com o indivíduo a partir de suas relações sociais, buscando compreendê-las e transformá-las conforme propõem Aguiar & Bock (1995). A melhor escolha profissional é aquela que consegue dar conta (reflexão) do maior número de determinações para, a partir delas, construir esboços de projetos de vida profissional e pessoal. Utiliza-se o termo projeto para firmar a possibilidade da transformação/mudança da pessoa e, por que não, também de toda a sociedade na qual ela está inserida (Bock, 2014, p. 157).

O programa de orientação profissional desenvolvido por ele é formatado para aplicação grupal e é dividido em três módulos principais, onde cada módulo aborda uma questão central: módulo I — significado da escolha profissional; módulo II — o trabalho; módulo III — autoconhecimento e informação profissional (Bock, 2014).

No primeiro módulo, o foco é introduzir a questão da escolha profissional. As sessões começam com atividades de aquecimento, para fortalecer os laços entre os membros do grupo, criando um ambiente acolhedor e respeitoso. Em seguida, discute-se o conto "A Profissão", de Isaac Asimov, que aborda certos temas, como aquisição de conhecimentos, teste vocacional, pressão familiar e social, e a condição da mulher no mercado de trabalho. O objetivo do módulo é promover uma reflexão sobre os valores e a importância da escolha profissional na sociedade (Bock, 2014).

O segundo módulo contempla o trabalho. As atividades incluem a montagem de uma empresa fictícia, onde os participantes assumem papéis profissionais e discutem os recursos necessários para a produção, como matérias-primas, instrumentos de trabalho e mão de obra. Também se aborda a divisão do trabalho, o conceito de mercadoria, força de trabalho e salários. A ideia é proporcionar uma compreensão prática e teórica do trabalho, na sociedade atual (Bock, 2014).

No terceiro módulo, o foco é o autoconhecimento e a informação profissional. As sessões começam com um jogo de fichas das profissões, onde os participantes classificam diferentes profissões, em grupos de atividades básicas; a segunda atividade é um "jogo de imagem" e, depois, uma atividade chamada de "atividade da lâ", a qual é empregada para promover o autoconhecimento e a reflexão sobre as expectativas familiares e pessoais. O

módulo também inclui discussões sobre a realização pessoal e profissional, focando sobre a importância de se fazer escolhas informadas (Bock, 2014).

Para abarcar as transformações contemporâneas no mundo do trabalho, a orientação profissional atual, exige um olhar crítico e inovador. As carreiras hoje não são lineares, exigem múltiplas escolhas, ao longo da trajetória, e são permeadas por incertezas decorrentes das rápidas e intensas mudanças nas profissões existentes e na forma de atuação de cada uma, incluindo as mais tradicionais.

Com essas alterações no mundo do trabalho, o papel do orientador também está mudando. Exige cada vez mais um maior envolvimento na reflexão acerca do papel da escola, das instituições, do trabalho, das políticas públicas.

Outra questão levantada, na atualidade, é a respeito da orientação profissional junto a populações vulneráveis. A Unesco salienta que um dos objetivos mais desafiadores para o século XXI é a inclusão contínua de pessoas com deficiência na sociedade (Unesco, 2009).

Alguns estudos sobre a Orientação Profissional com pessoas com deficiência podem ser destacados como uma ferramenta essencial para reflexão sobre a atuação em OPC junto a essa população. Cabral (2013), em um trabalho realizado em diversos países europeus a propósito da orientação acadêmica e profissional de universitários com deficiência, propõe várias reflexões importantes acerca dessa prática. Segundo o autor, diversas problemáticas implicam a discussão desse tema, como a transição da escola para a universidade; ajustes no espaço e no currículo; percepção dos alunos sobre os serviços oferecidos pela universidade; orientação profissional; aquisição de laboratórios e computadores para o trabalho; transição universidade mundo do trabalho; problemas no ambiente de trabalho; discriminação na universidade. Em seu estudo, ele descreve alguns serviços de orientação acadêmica e profissional, enfatizando elementos presentes na promoção da orientação profissional dos estudantes com deficiência.

Segundo Cabral (2013), em todos os processos de orientação profissional nos programas estudados por ele, foi possível observar que o aluno/orientando é diretamente envolvido no processo de orientação profissional, e o acompanhamento do processo de orientação é feito com uso de instrumentos de avaliação e monitoramento. Na maioria dos programas de OPC, foi também foi possível notar um envolvimento dos professores no processo. Com exceção de uma universidade, todos os outros programas envolviam serviços internos e externos à universidade, verificando-se que somente uma universidade envolvia a família dos alunos no processo de orientação.

Cabral (2013) aponta que, para um programa de OPC para universitários com deficiência ser efetivo, é necessário ativar, estimular e reforçar a sinergia entre os serviços da

universidade e da região, a organização e a cultura de inclusão, o relacionamento interpessoal, a autodeterminação e a motivação, as habilidades e as necessidades dos alunos. Ele afirma ainda que um programa eficiente de OPC para alunos com deficiência deve promover um ambiente favorável à comunicação, uma participação ativa e confiança, porque esta vai permitir que o estudante se sinta mais confortável para expor aspectos pessoais. Ele também defende o envolvimento de figuras políticas nas iniciativas de OPC, a fim de que haja facilitação na mobilização de empresas, associações e autoridades locais, à luz das normas vigentes.

O autor reforça igualmente que tanto a universidade quanto o mundo do trabalho devem promover, monitorar e orientar o aluno para o trabalho e disponibilizar iniciativas que permitam que o aluno discuta seus próprios conhecimentos, competências e necessidades, para que ele compreenda e encontre seu valor, em uma sociedade do conhecimento e da produção, com uma abordagem que ele chama de *lifelong learning*. Ele corrobora a posição de outros autores, os quais apontam que a orientação deve estimular as habilidades dos estudantes, para que possam superar situações de estigma e de baixa autoestima que afetam a transição para o mundo do trabalho.

Baseado em sua pesquisa, ele constrói indicações de boas práticas em OPC para alunos universitários com deficiência.

Figura 1 – Recomendações às Universidades para aplicação de Programas de OPC para Universitários com Deficiência

Recomendações
Planejar e desenvolver uma avaliação inicial e um monitoramento contínuo dos objetivos, necessidades e desenvolvimento do aluno reconhecendo projeto de vida, identidade e motivações.
Promover módulos de formação e atualização sobre questões relacionadas à deficiência direcionadas aos profissionais da universidade e tutores.
Estabelecer atividades de aconselhamento para estimular a responsabilidade e a solução de problemas dos alunos.
Promover a relação entre o aluno e o mundo do trabalho por meio de atividades de estágio e formação.
Incentivar a participação em programas locais.
Organizar atividades que permitam aos alunos a aquisição de competências específicas para elaboração do Curriculum Vitae e apresentação pessoal.
Estabelecer um encontro eficaz entre a procura e a oferta de trabalho, baseado no perfil dos alunos.
Fornecer consultorias às empresas sobre as competências profissionais dos graduandos com e sem deficiência e sobre adequações específicas no local de trabalho.
Contactar estruturas de centros de emprego regionais e outros serviços responsáveis, para planejar e implementar políticas empregatícias em conjunto.

Instaurar relações com associações de empresas locais para promover atividades de sensibilização.
Promover maiores oportunidades empreendedoras entre os jovens.
Manter atualizado o banco de dados com informações sobre oportunidades de estágio e emprego.

Fonte: Cabral, 2013.

Quanto às experiências brasileiras de OPC com pessoas com deficiência, Heinrichs *et al.* (2018) relatam um programa formatado com o objetivo de inserção de surdos no mercado de trabalho. Ao descrevê-lo, as autoras salientam que é um serviço desenvolvido e oferecido desde 1998 pela Associação de Apoio, Atendimento e Assessoramento à Comunidade Surda Geny de Jesus Souza Ribas (ACAP Geny Ribas) e a Escola Bilingue para Surdos Geny Ribas e que tem por objetivo a preparação surdos para o trabalho, a fim de promover uma vida autônoma e com independência financeira.

Elas também ressaltam que o Programa de Desenvolvimento Profissional (PoP) propicia aos orientados a consciência pessoal e profissional; orienta sobre a legislação trabalhista; promove informações para que eles conheçam profissões, cargos e funções existentes; encaminha a serviços de profissionalização e agências de trabalho; acompanha os surdos no ingresso no mercado de trabalho; auxilia as empresas em relação a adaptações necessárias, inclusive ministrando cursos de Libras para aquelas que tenham surdos em seu quadro de funcionários; discute temas atuais com avanços da Cultura Surda. As autoras apontam, ainda, que o trabalho realizado no PoP atende às necessidades e anseios do surdo, considerando sua individualidade e sua história de vida, buscando propiciar momentos de reflexão, de modo que eles descubram no trabalho uma forma de realização pessoal e socialização (Heinrichs *et al.*, 2018).

Morgado e Cabral (2020), em uma investigação que busca identificar a produção científica acerca da OPC de estudantes universitários com deficiência, analisaram sete estudos selecionados que relatam experiências na área. A partir da análise, eles discutem que é possível observar uma desarticulação entre a Universidade e o mundo do trabalho, além de o espectro legislativo não garantir, de fato, na prática, a participação dessa população em todas as esferas da sociedade.

Defendem ainda que as IES brasileiras precisam se (re)organizar, para que favoreçam processos de construção universitária de estudantes com deficiência, capaz de legitimarem sua cidadania. Reforçam que os programas de OPC para universitários com deficiência devem se constituir numa inter-relação dinâmica, interdisciplinar, multivetorial de recursos humanos,

materiais didáticos, tecnológicos e financeiros e, ainda, promover um envolvimento transversal e concomitante de sujeitos e contextos, tanto das IES como do mundo do trabalho. Recomendam também que os programas precisam considerar as diferenças e as subjetividades, numa perspectiva biopsicossocial (Morgado; Cabral, 2020).

Acerca do trabalho com essa população, Sulenta *et al.* (2023) discutem que os estudos analisados pelos autores, em sua pesquisa, percebem a orientação profissional enquanto um método de apoio ao processo de inclusão. Apesar de encontrados sete estudos por Morgado e Cabral (2020) que abordem a OPC junto à estudantes universitários com deficiência, nenhum deles propunha uma intervenção ou programa de desenvolvimento profissional, como proposto na pesquisa em tela.

Sulenta *et al.* (2023) em uma revisão bibliográfica sobre a orientação profissional com as pessoas com deficiências, no intervalo entre 2015 a 2020, elencam seis artigos que abordam a temática, que tratavam de análises documentais ou da percepção de jovens acerca dos processos de inclusão, porém nenhum descrevia ou propunha um programa de intervenção. Dos seis estudos encontrados, três abordavam o contexto do ensino superior e os autores ressaltam que a baixa escolaridade e a falta de capacitação são desafios para a inclusão no mercado de trabalho, especialmente no sistema capitalista que exige maior escolaridade e preparo técnico e apontam o ingresso no ensino superior como uma saída para esta questão. Ressaltam ainda que, pessoas com deficiência enfrentam exclusão do mercado de trabalho devido à falta de reabilitação física e profissional, apoio familiar e qualificação e relacionam a qualificação profissional adequada à satisfação, e aumento da autoestima, e da motivação, colocando a inserção no ensino enquanto um processo fundamental para melhorar o desempenho pessoal, profissional e social (Figueiredo, Figueiredo e Castelo, 2020; Santos e Teixeira, 2019; Sassaki 2003).

Logo, fica evidente a importância de mais programas de OPC direcionados a essa população, sendo implementados nas IES Brasileiras, assim como o monitoramento e estudos que validem sua repercussão em pequeno, médio e longo prazo. Os estudos evidenciam igualmente o papel de programas de OPC no processo de inclusão de estudantes universitários com deficiência.

1.9 Desenvolvimento profissional no século XXI, possibilidades e o papel da Psicologia

Frequentemente, o cenário contemporâneo é descrito como inconstante e suscetível a rápidas mudanças, principalmente quando se trata do mundo do trabalho ou dos negócios. Diante disso, alguns autores, como Carvalho *et al.*, Bennett, Lemoine, Stiehm e Whiteman utilizam o acrônimo VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity*) para descrever esse contexto; ou seja, o mundo contemporâneo é considerado volátil, incerto, complexo e ambíguo, e os reflexos dessas características, nas organizações e no mundo do trabalho, têm sido amplamente estudados, nos últimos anos (Calvosa; Franco, 2022).

Ora, os reflexos nas organizações são inúmeros e a gestão precisa se adaptar. Segundo Calvosa e Franco (2022), o ambiente no qual as organizações são mais bem gerenciadas são aquelas em um contexto de ambiente 4.0, ou seja, aquelas que incorporam tecnologias avançadas, para otimizar os processos de comunicação, produtividade e gestão, estando alinhadas aos conceitos da Quarta Revolução Industrial, chamada de indústria 4.0 ou Transformação Digital. Segundo os autores, um ambiente 4.0 minimiza os efeitos negativos do mundo VUCA, nas organizações.

Os autores sugerem utilizar o VUCA como uma ferramenta organizacional que, ao estimular novas direções, a partir da instabilidade, pode protagonizar mudanças significativas nas empresas, gerando inúmeras consequências, como, por exemplo: tornar a organização mais ágil, aprimorar perspectivas digitais, fomentar a inovação disruptiva, treinar o tomador de decisão, alinhar o foco no curto prazo, readaptar a estratégia, reconhecer e reter talentos, reavaliar o uso e o estoque de recursos, diminuir a dependência estatal, incentivar a proatividade e a criatividade, promover um planejamento dinâmico (plano simples + abordagem quantitativa), estimular o risco e a formação de equipes competitivas, intensificar a manifestação de capacidades dinâmicas, fornecer tranquilidade e estabilidade para os *stakeholders*, permitir maior flexibilidade no ambiente de negócios, redesignar parcial ou totalmente a cadeia de suprimentos e as operações essenciais, forçar a organização a gerenciar o conhecimento, a experimentação e dispositivos de armazenamento e de compartilhamento de informações, desenvolver uma equipe com ênfase em aprendizagem e no senso de pertencimento, estabelecer um ambiente organizacional de confiança na liderança, criar uma cultura organizacional de valorização de intangíveis, valores, colaboração e comunicação, dar voz e representatividade às comunidades e aos clientes da organização (Calvosa; Franco, 2022).

Enquanto alguns autores percebem o VUCA de modo negativo, outros veem um cenário de oportunidades e o percebem “[...] como circunstância propícia e impulsionadora de

dinâmicas positivas para a mudança de mentalidade gerencial, adequada para a proposição de um novo cenário organizacional competitivo e estratégico - o Ambiente 4.0” (Calvosa; Franco, 2022).

Se, por um lado, o ambiente VUCA é mais instável, e ainda é incerta a sua permanência ou transitividade, por outro, gerir uma organização de trabalho, nesse contexto, pode exigir uma transformação de mentalidade e transformar as organizações em ambientes mais flexíveis e adaptáveis, com características inovadoras e disruptivas, capazes de favorecer a diversidade. Nesse contexto, precisamos refletir se não é possível aproveitar o contexto para aliar às políticas gerenciais, promover um ambiente de inclusão, uma mudança de paradigma na inserção da pessoa com deficiência, nos ambientes de trabalho.

De qualquer modo, novos desafios se colocam e requerem cada vez mais novas competências para o trabalho, além de uma atualização constante delas, para se adaptar a um contexto dinâmico, instável e ágil; a construção e a gestão da carreira profissional exigem, nesse contexto, reflexões constantes e capacidade de autogestão, para manter a empregabilidade.

A empregabilidade pode ser definida como a capacidade de conseguir um emprego e se manter empregado, sendo diversos os fatores contextuais, habilidades e competências necessárias para que isso ocorra (Campos *et al.*, 2008).

Enfatiza Zarifian:

Competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se defronta. Competência é uma inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta. Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade (Zarifian, 2003, p. 137, *apud* Nakano *et al.*, 2021).

Ou seja, parece que a competência tem sido referida como uma capacidade de aplicar as habilidades desenvolvidas em diversos contextos, ressaltando as características de flexibilidade.

Quanto às habilidades, os estudos apontam que as habilidades facilitadoras da empregabilidade, na atualidade, precisam ser estimuladas e desenvolvidas, tanto no Ensino Fundamental e Médio quanto no Ensino Superior. Salientam ainda a necessidade do desenvolvimento de não somente de habilidades técnicas, as quais envolvem a tecnologia da informação, a análise de dados (interpretação de dados, estatísticas), a comunicação em idiomas estrangeiros, os conhecimentos em inteligência artificial, a automação e a sustentabilidade, mas igualmente competências comportamentais, emocionais, sociais e éticas, como o desenvolvimento do pensamento crítico e de resolução de problemas, a criatividade e a

inovação, a comunicação eficaz (tanto verbal quanto escrita), a capacidade de desenvolver trabalho em equipes colaborativas (inclusive em times multiculturais e remotos), a adaptabilidade e a flexibilidade (para lidar com mudanças rápidas e se adequar a diversos contextos), a autogestão (organização, disciplina, autonomia), a empatia e a inteligência emocional (compreender e gerenciar emoções próprias e dos outros), a resiliência, o aprendizado contínuo (estar sempre atualizado e buscando novos conhecimentos), a capacidade de reconhecer e valorizar a diversidade e promover a inclusão, a capacidade ética e integridade no trabalho e a responsabilidade social e ambiental (Campos *et al.*, 2008; Fernandes, 2013; Nakano *et al.*, 2021; Siqueira, 2016).

Tais habilidades são consideradas fundamentais ao desenvolvimento pessoal e profissional, além de propiciar a percepção de que elas podem atuar como impulsionadoras da empregabilidade. Por essa razão, elas também têm sido fomentadas, no âmbito internacional, por algumas instituições, como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) junto a governos e formuladores de políticas públicas (Clerkin, 2018).

Assim, pode-se pensar que a Psicologia e a Orientação Profissional e de Carreira, utilizando-se de seus saberes e aportes teóricos acerca do desenvolvimento humano, do desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, têm muito a contribuir nesse contexto e ser uma grande aliada na construção de trajetórias profissionais mais conscientes, adaptáveis, efetivas e prazerosas, as quais impulsionem a autonomia e a inclusão.

Pensando no desenvolvimento de habilidades e competências como facilitadoras para a empregabilidade e nas mudanças necessárias aos ambientes de trabalho, para que esses possam ser mais inclusivos, a autonomia e a alteridade podem ser igualmente ferramenta relevante no enfrentamento dos processos de exclusão das pessoas com deficiência do sistema produtivo contemporâneo. O desenvolvimento da autonomia gera a capacidade de agir, de maneira crítica e consciente, suscitando indivíduos menos alienados frente à lógica excludente do sistema produtivo, o que pode resultar em pessoas mais críticas e colaborativas, empenhadas em buscar novas formas de organização do trabalho. Já a alteridade diz respeito à capacidade de reconhecimento do outro, em sua diferença, o que possibilitaria o enfrentamento da subjetivação imposta pelo neoliberalismo e minimizaria a possibilidade de exclusão e marginalização de grupos minoritários ou vistos como “menos produtivos. Juntas, elas podem tanto empoderar a pessoa com deficiência a enfrentar a lógica excludente quanto estimular os diversos atores do ecossistema produtivo a valorizar as diferenças humanas e, assim, gerar práticas mais inclusivas (Kosvoski; Silva, 2020; Berg, 2021).

Problema de pesquisa e justificativa

A partir do contexto apresentado e tendo em vista a problemática da inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e sua participação do ensino superior enquanto uma ferramenta importante para a reflexão sobre os processos de inclusão e a formação profissional, delinea-se esta pesquisa.

Levando-se em consideração as especificidades das pessoas com deficiência, compreendemos, através dos estudos expostos aqui, a necessidade de práticas e programas de orientação e desenvolvimento profissional direcionados a este segmento populacional. No entanto, é preciso mencionar que para além das especificidades existem demandas comuns a todos, ou seja, a estudantes com ou sem deficiência no contexto do ensino superior, para o desenvolvimento e orientação profissional.

Estudos nessa área se justificam pela escassez de trabalhos de OPC direcionados a pessoas com deficiência, principalmente quando se trata de alunos inseridos no ensino superior brasileiro; muitos estudos ressaltam a importância de práticas de OPC mas foram encontrados estudos que relatem casos reais de programas de OPC ou de desenvolvimento profissional em universidades (Morgado; Cabral, 2020; Selenta et al., 2023) deixando uma lacuna no que tange à pesquisas intervencionistas.

Pesquisas nessa direção também revelam uma relevância social e econômica, na medida em que, ensejando o desenvolvimento profissional das pessoas com deficiência inseridas no ensino superior, pode-se propiciar aos mesmos a possibilidade de superarem a necessidade de tutela e exercerem plenamente sua cidadania, por meio do acesso ao mercado de trabalho e a oportunidade de atingirem cargos de maior complexidade, alterando a lógica mercadológica, assim como explicitado pelos dados apresentados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou demonstrar os efeitos de uma proposta de intervenção que estimulou o desenvolvimento profissional dos universitários com deficiência. Defende-se a tese de que a formação profissional é uma construção social, de desenvolvimento contínuo, e que a Psicologia Histórico-Cultural constitui um importante arcabouço teórico para subsidiar esse processo. Defende-se, ainda, que as instituições de ensino superior possuem potencial para atuar como mediadoras no desenvolvimento de pessoas com deficiência, por meio de programas e serviços de orientação profissional e de carreira que articulem a universidade, a comunidade e o mundo do trabalho.

Os autores da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvem conceitos e indicativos práticos que fornecem instrumentos para a compreensão tanto do indivíduo quanto do desenvolvimento profissional mediado pela orientação profissional.

Embora não fosse objetivo deste estudo avaliar a repercussão da aplicação do programa, os dados imediatos passíveis de análise demonstram que ele se configurou como um espaço seguro, livre de julgamentos, pautado na escuta e no diálogo — tanto sobre barreiras quanto sobre possibilidades. Os participantes puderam compartilhar experiências e desenvolver habilidades que serão importantes ferramentas no exercício da futura atuação profissional.

Espera-se, portanto, que estudos futuros possam investigar os efeitos do programa na vida prática dos estudantes, possibilitando uma análise mais aprofundada e abrangente.

Apesar das limitações do estudo o programa demonstrou ser aplicável e eficaz, ao possibilitar o desenvolvimento da consciência de si, da realidade externa, do ambiente de trabalho e das relações interpessoais. Ademais, propiciou uma interação que favorece o desenvolvimento pessoal e profissional, alinhando-se aos preceitos de mediação social e às compreensões sobre desenvolvimento compartilhado, bem como às ideias de construção de carreira e projeto de vida.

Conclui-se que a articulação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Orientação Profissional se mostra uma ferramenta valiosa no processo de desenvolvimento profissional dos universitários com deficiência. É fundamental que as instituições de ensino superior implementem serviços adequados de orientação profissional, articulando a universidade, a comunidade e o mercado de trabalho, a fim de promover efetivamente o desenvolvimento pessoal e profissional desses indivíduos, ao longo de toda a sua trajetória de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise Soares da Silva. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. **Revista Polyphonia**, v. 28, n. 1, p. 31-44, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/43435>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba de; MAGALHÃES, Andrea Seixas. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 2, p. 205-214, 2011.

ANDRADE, Joana de Jesus de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em estudo**, v. 17, p. 699-709, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/ncDbfmSj5PybgFx54jcXQmg/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL (ABOP). **Você sabe o que é orientação profissional?** Oriente-se. Brasília, DF: ABOP, 2019.

AUDIBERT, Alyane; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Escala de adaptabilidade de carreira: Evidências de validade em universitários brasileiros. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 16, n. 1, p. 83-93, 2015.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERG, Tábata. Alteridades estranhadas: contradições e potencialidades da forma ser-outra no capitalismo vigente. **Sociedade e Estado**, v. 36, n. 02, p. 745-769, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/3Nnh5gYsDGdpt5XnpNrd6bQ/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 03, p. 07-19, 1995. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65381995000100002&script=sci_abstract. Acesso em : 15 jan. 2025.

BOCK, Silvia Duarte. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo (org.). **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.trt2.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/OIT/OIT_159.html. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Atualizado até a Lei nº 14.344, de 2022. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-365575-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até a Lei nº 14.816, de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. Decreto nº 3.956, 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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012a. Dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência em instituições de educação superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012b. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei Brasileira nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 9.522, de 30 de outubro de 2018. Regulamenta a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 31 out. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para garantir a acessibilidade para pessoas com deficiência no serviço público. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de dezembro de 2019**. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: MEC, 2019a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 17 de julho de 2019b. Regulamenta a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 jul. 2019.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRUNNER, Jose Joaquin. **Educação**: cenários de futuro. novas tecnologias e sociedade da informação. Rio de Janeiro: PREAL, 2000.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência**: perspectivas internacionais. 2013. 217f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Università Degli Studi di Roma “Foro Itálico”, São Carlos, 2013.

CALVOSA, Marcello; FRANCO, Isabela. Descomplicando o VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity). Investigação e Considerações sobre as Publicações A1 da Área 27 do Qualis/Capes. In: ENANPAD - ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XLVI., 2022. Disponível em: <https://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/21c2c25487b9f30af6c4a9f6f10b09b2.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CAMARGO, Mário Lázaro; FEIJÓ, Marianne Ramos. **Inclusão de pessoas com deficiência no trabalho**: orientações para organizações contratantes. Araraquara: Letraria, 2017.

CAMPOS, Keli Cristina de Lara; VIEIRA, Vania Franciscon; CAMARGO, Ana Paula de; SCHEGUSCHEVSKI, Araci; TAVARES, Fabiana Torres; PIOVEZAN, Nayane Martoni; ALKSCHBIRS, Sany Robert. Empregabilidade e competências: uma análise de universitários sob a ótica de gestores de recursos humanos. **Revista Psicologia**: Organizações

e Trabalho, v. 8, n. 2, p. 159-183, 2008. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/10164>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CASTRO, Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de; AMARAL, Shirlena Campos de Souza; BORGES, Luís Felipe Câmara. A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: perspectivas sobre a exclusão produtiva. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21. Nº 3 p. 1433-1447, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10175>. Acesso em: 11 out.2024.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; MARTINS, Maria Helena; LEITE, Lúcia Pereira. Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade: Retratos do Brasil e de Portugal. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 13, n. 1, p. 1-21, 2024. Disponível em:
https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=cd1t7ZEAAAAJ&sortby=pubdate&citation_for_view=cd1t7ZEAAAAJ:_kc_bZDykSQC. Acesso em: 10 jan. 2025.

CLERKIN, Aidan. Filling in the gaps: A theoretical grounding for an education programme for adolescent socioemotional and vocational development in Ireland. **Review of Education**, v. 6, n. 2, 2018 Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/324801921_Filling_in_the_gaps_A_theoretical_grounding_for_an_education_programme_for_adolescent_socioemotional_and_vocational_development_in_Ireland. Acesso em: 10 abr. 2025.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Railton Souza Guedes. São Paulo: Coletivo Periferia, 2003.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Nota Técnica nº 246**: Nota técnica sobre a Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. São Paulo: DIEESE, 2020.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Nota Técnica nº 275**: Nota técnica sobre a Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. São Paulo: DIEESE, 2023.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 169-182, 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA). **Americans with Disabilities Act of 1990**: ADA. Public Law 101-336, 26 jul. 1990. Disponível em: <https://www.ada.gov>. Acesso em: 06 abr. 2025.

ESTIÉNNE, Marion. An organizational culture compatible with employability. **Industrial and Commercial Training**, v. 29, n. 6, p. 194-199, 1997.

FERNANDES, Graça Maria Pissarra. **A formação como instrumento de desenvolvimento de competências facilitadoras da empregabilidade:** estudo exploratório como finalistas do ensino superior. 2013. Dissertação (Mestrado integrado em psicologia) – Universidade de Lisboa, Portugal, 2013.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa Barbará S. Barbará Silva. A compreensão da deficiência a partir da teoria dos modelos médico e social. **Revista Psicologia Política**, v. 22, n. 55, 2022. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpp/article/view/21872>. Acesso em: 05 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Tradução de Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANÇA, Tiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10550>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FRANCO JÚNIOR, Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira. **Atlas de história geral**. São Paulo: Scipione, 1995. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001241205>. Acesso em: 03 abr. 2025.

GAUDENZI, Paula; Ortega, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3061-3070, 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade. Tradução: Mathias Lambert, 4. ed. Rio de Janeiro: Coletivo Sabotagem, 1988.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 299-309, 2002.

HALLIER, Jerry; BUTTS, Stewart. Employers' discovery of training: self-development, employability and the rhetoric of partnership. **Employee Relations**, v. 21, n. 1, p. 80-95, 1999.

HEINRICHS, Anagiza; LOPES, Ines Chuy; LOPES, Maria Barbara Chuy. Programa de Orientação Profissional POP: Buscando caminhos para a autonomia. **Cadernos Humanidades em Perspectivas** – I Simpósio de Pesquisa Social e I Encontro de Pesquisadores em Serviço Social. Edição Especial Julho, 2018.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções:** 1789-1848. Tradução de Maria Célia Paoli. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (IFCH/UNICAMP). **Bibliografia Roberto Mange**. Acervo do Arquivo Edgard Leuenroth (AEL). Campinas: Unicamp, 1984.

KOSVOSKI, Deysi Maia Clair; SILVA, Sara Farias da. O porquê é preciso alteridade: a subjetivação do neoliberalismo sobre os sujeitos. **Periferia**, v. 12, n. 1, p. 177-191, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552164484008/552164484008.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

OLIVEIRA, Marileide Antunes de; LEITE, Lúcia Pereira. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 21, p. 197-205, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/ZYcKYkrqkCNND3XydMSfBrC/?lang=pt&forma>. Acesso em: 17 jan. 2024.

LEITE, Lúcia Pereira; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Concepções sobre deficiência em instituições públicas e privadas da Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, p. e0233127, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/p9TrN437Ggdbdt6HNpq5nYf/?format=html>. Acesso em: 17 jan. 2024.

LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia USP**, v. 29, p. 432-441, 2018.

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto Oliveira. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica/ABEU, 2012.

LEITE, Lúcia Pereira; OLIVEIRA, Taize de; CARDOSO, Hugo Ferrari. Concepções de deficiências em profissionais de uma universidade do interior paulista. **Barbarói**, 153-170, 2019. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.11309>.

LEITE, Lúcia Pereira; OLIVEIRA, Taize de; SERRANO, Elsie Alejandrina Perez. Concepções de deficiência em universitários em dois países politicamente distintos: Cuba e Brasil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 5, n. 1, p. 95-110, 2018.

LENT, Robert W.; BROWN, Steven D.; HACKETT, Gail. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. **Journal of vocational behavior**, v. 45, n. 1, p. 79-122, 1994. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000187918471027X>. Acesso em: 17 jan. 2024.

LEONG, Frederick T. L.; SERAFICA, Felicissima C. Cross-cultural perspective on Super's career development theory: Career maturity and cultural accommodation. In: LEONG, Frederick; BARAK, Azy. **Contemporary models in vocational psychology**. New Jersey: Routledge, 2005.

MADEIRA, Eliane Maria Agati. A Lei das XII tábuas. **Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo**, v. 13, 2007.p.125-138. Disponível em: <https://revistas.direitosbc.br/fdsbc/article/view/226/171>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Orientação profissional para estudantes universitários com deficiências: conceitos, políticas e práticas. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-20, 2020.

NAKANO, Tatiana de Cassia; PRIMI, Ricardo; ALVES, Rauni Jandé Roama. Habilidades do século XXI: relações entre criatividade e competências socioemocionais em estudantes brasileiros. **Educar em Revista**, v. 37, p. e81544, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ccYWfCPrGtYqKPFd9hkJrZv/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

OLIVEIRA, Michelle Rodrigues de; MACHADO, Jacqueline Simone de Almeida. O insustentável peso da autoimagem:(re) apresentações na sociedade do espetáculo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 2663-2672, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2021.v26n7/2663-2672/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 159, de 20 de junho de 1983**. Relativa à readaptação profissional e ao emprego de pessoas inválidas. Genebra, 1983. Disponível em: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_COD E:C159. Acesso em: 06 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde: CIF**. Tradução da Organização Pan-Americana da Saúde. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/arquivos/CIF.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

OZELLA, Sérgio. Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica. In: OZELLA, Sérgio. **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 349-349.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; BIZELLI, José Luís; LEITE, Lúcia Pereira. Organizações de ensino superior: inclusão e ambiente de trabalho. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 99-115, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKtCq7ydBKJcbYTm5MtQZWt/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

PORTUGAL, Francisco Teixeira. ABP: um pouco de história. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, p. 194-195, 2009. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v61n1/v61n1a19.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. Vigotski e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, p. 1-10, 2010. Disponível em: <https://www.pbat.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

REINO UNIDO. **Disability Discrimination Act 1995**: Chapter 50. London: The Stationery Office, 1995. Disponível em: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents>. Acesso em: 06 abr. 2025.

RIBEIRO, Marcelo Afonso; UVALDO, Maria da Conceição Coropos. Frank Parsons: Trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 8, n. 1, p. 19-31, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203016904002.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

ROCHA, Bruno Augusto Barros; LIMA, Fernando Rister de Sousa; WALDMAN, Ricardo Libel. Mudanças no papel do indivíduo pós-revolução industrial e o mercado de trabalho na sociedade da informação. **Revista Pensamento Jurídico**, v. 14, n. 1, 2020. Disponível em: <https://ojs.unialfa.com.br/index.php/pensamentojuridico/article/view/419>. Acesso em: 15 abr. 2025.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais. **Curso de Especialização em Educação Especial**. Texto, p. 01-D02, 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155248/1/unesp-nead_reei1_ee_d02_texto01.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

SABINO, César. Corpos descartáveis: neosoberania e exclusão na era digital. **Sociologias**, v. 24, n. 59, p. 362-385, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/T8XtcXFywr6KfpJZZz3fFt/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 147-164. Disponível em: <https://shre.ink/eP6R>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SAVICKAS, Mark L. Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. **The Career Development Quarterly**, Alexandria, v. 45, n. 3, p. 247-259, mar. 1997.

SAVICKAS, Mark L.; PORFELI, Erik J. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, v. 80, n. 3, p. 661-673, 2012.

SAVICKAS, Mark L. The 2012 Leona Tyler Award Address: Constructing careers-actors, agents, and authors. **The Counseling Psychologist**, Thousand Oaks, v. 41, n. 4, p. 648-662, 2013.

SIQUEIRA, Éder Wilian de Macedo. O paradigma emergente da formação acadêmica no século XXI: o ensino baseado no desenvolvimento de competências como fator de empregabilidade. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, IV., 21-23 abr. 2026, Recife-PE. **Anais [...]**. Recife-PE: FBV, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/30095/O+PARADIGMA+EMERGENTE+DA+FORMA%C3%87%C3%83O+ACAD%C3%8AMICA+NO+S%C3%89C>

[ULO+XXI+-+ANAIS+IV+SIMEP+ARTIGO+2016.pdf?sequence=1](#). Acesso em: 10 abr. 2025.

SOUSA, Clarilza Prado; PESTANA, Maria Inês. A polissemia da noção de competência no campo da educação. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 36, p. 133-151, 2009.

SOUSA, Patrícia Fonseca; MACIEL, Silvana Carneiro; MEDEIROS, Katrucky Tenório. Paradigma biomédico x psicossocial: onde são ancoradas as representações sociais acerca do sofrimento psíquico?. **Trends in Psychology**, v. 26, p. 883-895, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/KpjrW4hrdsLPCQZ5sJrbYs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2025.

SPARTA, Mônica. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, n. 4, p. 1-11. 2003. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=s1679-33902003000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 10 abr. 2025.

SULENTA, Suzane; COLLA, Gustavo Marcel; COBALCHINI, Andressa; FAVRETTO, Liani. A orientação profissional com as pessoas com deficiências: Revisão bibliográfica 2015 a 2020. **Apae Ciência**, v. 20, n. 2, p. 52-67, 2023. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/332>. Acesso em: 05 jan. 2025.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; BARDAGI, Marúcia Patta; GOMES, William Barbosa. Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5115876>. Acesso em: 05 jun. 2022.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; OLIVEIRA, Marina Cardoso; MELO-SILVA, Lucy Leal; TAVEIRA, Maria do Céu. Escalas de Desenvolvimento de Carreira de Universitários: construção, características psicométricas e modelo das respostas adaptativas. **Revista psicologia organizações e trabalho. Brasília. Vol. 19, n. 3 (jul./set. 2019), p. 703-712.**, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/261773>. Acesso em: 05 jun. 2022.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – ONU. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 mar. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 06 abr. 2025.

UNIÃO EUROPEIA. **Tratado de Amsterdã que altera o Tratado da União Europeia, os Tratados que instituem as Comunidades Europeias e alguns atos relativos a estes**

Tratados. Amsterdã, 2 out. 1997. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=LEGISSUM:xy0027>. Acesso em: 06 abr. 2025.

VENDITI JÚNIOR, Rubens; CADIMA JÚNIOR, Paulo César; PRADO JÚNIOR, Milton Vieira do; LOPES, Súsel Fernanda. A pessoa com deficiência e a psicomotricidade: desenvolvendo potencialidades e possibilidades no convívio com as diferenças e desenvolvimento humano. *In*: SILVA, Américo Júnior da (org.). **A educação enquanto fenômeno social: política, economia, ciência e cultura 2**. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 224-254. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704626/1/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20enquanto%20Fen%C3%B4meno%20Social%20Pol%C3%ADtica,%20Economia,%20Ci%C3%A2ncia%20e%20Cultura%202.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas**. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Cascavel: Edunioeste, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) RESOLUÇÃO nº 466/2012

CONVIDO você para participar do Projeto de Pesquisa intitulado “A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL”, que será implementado por mim, Letícia Negrisoni, (Psicóloga, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Faculdade de Ciências, Unesp-Bauru), com orientação da Psicóloga e Professora Dr.^a Lúcia Pereira Leite, da Faculdade de Ciências, Unesp-Bauru.

Estou estudando o desenvolvimento profissional de estudantes autodeclarados com alguma deficiência que estejam matriculados no ensino superior. A ideia da pesquisa é elaborar um programa de orientação profissional e de carreira direcionado especificamente para alunos com deficiência e verificar os seus efeitos.

Para isso, é preciso aplicar o programa em um grupo de alunos de graduação que tenham declarado possuir alguma deficiência. Seus dados de identificação e contato foram obtidos a partir das informações contidas na autodeclaração realizada no ato da matrícula. Essas informações foram utilizadas exclusivamente para fazer contato com você e convidá-lo a participar da pesquisa, assegurando-se que será guardado absoluto sigilo sobre os seus demais dados.

O programa terá a duração de 12 a 14 semanas e abordará determinadas temáticas, como as seguintes: Identificação de experiências acadêmicas e profissionais prévias. Compreensão do contexto familiar, social, cultural e econômico. Compreensão das expectativas profissionais, pessoais, planejamento de vida. Significados e sentidos da escolha profissional e das decisões de carreira. Estratégias para a autogestão de competências para o trabalho. Tomada de decisão e autonomia. Condições do mundo do trabalho. Cultura organizacional e a pessoa com deficiência. Questões legais para o acesso ao mundo do trabalho. Estágio e prática profissional e seu papel na formação acadêmica e profissional. Temática sugerida pelo grupo de participantes.

Os encontros acontecerão uma vez por semana e terão a duração de 1h30 a 2 horas. Os encontros serão gravados e posteriormente transcritos, para análise dos dados. Após a utilização dos dados e resguardado o período necessário, as gravações serão apagadas.

Além disso, você precisará responder a um questionário sociodemográfico, uma escala chamada EDCU, para compreender seu desenvolvimento profissional, algo que levará uns 20 minutos e se dará depois do último encontro.

O conteúdo das gravações e das respostas às escalas e questionários é sigiloso e estará protegido pelo pesquisador.

Os riscos em participar deste estudo consistem numa possível situação de desconforto, possibilidade de vergonha, ao responder aos instrumentos ou ao participar dos encontros, medo de não saber o que responder ou de ser identificado, estresse, cansaço, ao responder às perguntas, ou cansaço por comparecer semanalmente aos encontros.

O benefício do estudo será participar de um processo de orientação profissional e de carreira, com a possibilidade de desenvolver autoconhecimento, estratégias para inserção e permanência no mercado de trabalho, entre outras habilidades relacionadas às temáticas descritas acima. Além disso, após os pesquisadores terem o conhecimento dos resultados da pesquisa, os resultados do estudo poderão trazer benefícios para outros estudantes com deficiência e para a comunidade acadêmica em geral.

Fique ciente de que sua participação é voluntária e que, mesmo após ter dado seu consentimento para participar da pesquisa, você poderá retirá-lo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Você tem direito de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes desta pesquisa e o direito à assistência integral e gratuita a você, em caso de quaisquer danos decorrentes da participação nesta pesquisa.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será elaborado em duas vias de igual teor; uma via será entregue a você, devidamente rubricada, e a outra via será arquivada e mantida pelos pesquisadores, por um período de cinco anos após o término da pesquisa.

Para sanar qualquer dúvida adicional, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, através do telefone (14) 3103-9400 e *e-mail*: cepesquisa.fc@unesp.br. O CEP funciona das 8h às 12h e das 13h30 às 17h30, de segunda a sexta-feira, na Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru/SP. Os dados de localização dos pesquisadores estão abaixo descritos:

Após terem sido sanadas todas minhas dúvidas a respeito deste estudo, CONCORDO em participar, de forma voluntária, estando ciente de que todos os meus dados estarão

resguardados, através do sigilo pelo qual os pesquisadores se comprometeram. Estou ciente de que os resultados dessa pesquisa poderão ser publicados em revistas científicas.

Nome da pesquisadora: Letícia Negrison

Telefone: (14) 997493131

E-mail: leticia.negrison@unesp.br

APÊNDICE B

CARTA AOS VICE- DIRETORES

AOS VICE-DIRETORES DAS UNIDADES DA UNESP

Olá, sou a aluna Letícia Negrisoni, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências, Unesp-Bauru, com orientação da Psicóloga e Professora Dr.^a Lúcia Pereira Leite, da Faculdade de Ciências, Unesp-Bauru.

Estou estudando o desenvolvimento profissional de estudantes com deficiência matriculados no ensino superior. A ideia da pesquisa é desenvolver um programa de orientação profissional e de carreira direcionado especificamente para alunos com deficiência e verificar os seus efeitos. Como parte da pesquisa, é preciso aplicar o programa em um grupo de alunos de graduação que tenham declarado possuir deficiência.

O programa será constituído por 12 etapas com temáticas específicas (descritas abaixo) e poderá ser aplicado no período de 10 a 12 semanas. A aplicação ocorrerá remotamente, de forma síncrona. A intenção é que ele seja aplicado no período de 26/09 até 10/12 deste ano.

As temáticas desenvolvidas no programa de desenvolvimento profissional serão:

- 1) Identificação de experiências acadêmicas e profissionais prévias.
- 2) Compreensão do contexto familiar, social, cultural e econômico.
- 3) Compreensão das expectativas profissionais, pessoais, planejamento de vida.
- 4) Significados e sentidos da escolha profissional e das decisões de carreira.
- 5) Autogestão de competências para o trabalho.
- 6) Tomada de decisão e autonomia.
- 7) Condições do mundo do trabalho.
- 8) Cultura organizacional e a pessoa com deficiência.
- 9) Questões legais para o acesso ao mundo do trabalho.
- 10) Estágio e prática profissional e seu papel na formação acadêmica e profissional.
- 11) Temática sugerida pelo grupo de participantes.
- 12) Temática sugerida pelo grupo de participantes.

Solicito auxílio dos vice-diretores na divulgação do programa aos alunos com deficiência matriculados nos diversos cursos de graduação da sua unidade, bem como auxílio

para operacionalizar a aplicação do curso. Fico à disposição para esclarecimentos que forem necessários.

Contato: leticia.negrisoli@unesp.br e através do número (14)997493131.

APÊNDICE C

CARTA-CONVITE

CONVIDO você, aluno de graduação que se declara pessoa com deficiência, para participar de um **PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL** que faz parte do Projeto de Pesquisa intitulado “A formação do estudante com deficiência: elaboração de um programa de desenvolvimento profissional”, que será desenvolvido por mim, Letícia Negrisoli (Psicóloga, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Faculdade de Ciências, Unesp-Bauru), com orientação da Psicóloga e Professora Dr.^a Lúcia Pereira Leite (Faculdade de Ciências, Unesp-Bauru).

Estou estudando o desenvolvimento profissional de estudantes com deficiência que estejam matriculados no ensino superior. A pesquisa consiste na aplicação de um programa de orientação profissional e de carreira direcionado especificamente para alunos com deficiência e verificar os seus efeitos. Para isso, é preciso aplicar o programa em um grupo de alunos de graduação que tenham declarado possuir alguma deficiência.

Seus dados de identificação e contato foram obtidos a partir das informações contidas na autodeclaração realizada no ato da matrícula, e essas informações foram utilizadas exclusivamente para fazer contato com você e convidá-lo para participar da pesquisa. Será guardado absoluto sigilo sobre os seus dados.

O programa terá a duração de 10 a 12 semanas e abordará determinadas temáticas, como as seguintes: Experiências acadêmicas e profissionais prévias. Contexto familiar, social, cultural e econômico e suas relações com o trabalho. Expectativas profissionais, pessoais, planejamento de vida. Significados e sentidos da escolha profissional e das decisões de carreira. Estratégias para a autogestão de competências para o trabalho. Tomada de decisão e autonomia. Condições do mundo do trabalho. Cultura organizacional e a pessoa com deficiência. Questões legais para o acesso ao mundo do trabalho. Estágio e prática profissional e seu papel na formação acadêmica e profissional, dentre outras temáticas sugeridas pelo grupo de participantes. Os encontros acontecerão *on-line*, uma vez por semana, com a duração de duas horas. Serão necessárias de uma a duas entrevistas individuais, a serem realizadas em horário combinado com o participante.

Se você tem interesse em participar do programa, inscreva-se através do *link*:

<https://forms.gle/AvKXJ2RNXUPVtDF28>

Contato: leticia.negrisoli@unesp.br e através do número (14)997493131.

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO INICIAL PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Estou estudando o desenvolvimento profissional de estudantes com deficiência que estejam matriculados no ensino superior. Então, este é um convite para participar de um programa de desenvolvimento profissional que terá a duração de 10 a 12 semanas e abordará certas temáticas, como as seguintes: Experiências acadêmicas e profissionais prévias. Contexto familiar, social, cultural e econômico e suas relações com o trabalho. Expectativas profissionais, pessoais, planejamento de vida. Significados e sentidos da escolha profissional e das decisões de carreira. Estratégias para a autogestão de competências para o trabalho. Tomada de decisão e autonomia. Condições do mundo do trabalho. Cultura organizacional e a pessoa com deficiência. Questões legais para o acesso ao mundo do trabalho. Estágio e prática profissional e seu papel na formação acadêmica e profissional. Haverá também outras temáticas sugeridas pelo grupo de participantes. Os encontros acontecerão *on-line*, uma vez por semana, com a duração de duas horas. Antes do início dos encontros, será necessária a realização de uma a duas entrevistas individuais, também a serem realizadas remotamente, em horário a ser combinado com o participante. Será guardado absoluto sigilo sobre os seus dados.

Se desejar participar da pesquisa, favor responder ao questionário abaixo:

1. Você tem interesse em participar do programa?
2. Qual seu *e-mail*? (O contato com você para participação no programa será feito por esse *e-mail*)
3. Você se autodeclara como sendo uma pessoa com deficiência?
4. Qual é a sua deficiência?
5. Qual a sua idade?
6. Com qual gênero você se identifica?
7. Em qual câmpus da UNESP você estuda?
8. Em qual segmento acadêmico você estuda? (graduação, especialização, mestrado, doutorado)
9. Necessita de algum recurso de acessibilidade, para que seja possível participar do programa?

10. Quais recursos materiais e humanos você precisa, para garantir a acessibilidade na realização do curso que será ministrado de maneira remota?
11. Você tem mais de 18 anos?
12. Você exerce trabalho remunerado regular?
13. Se você respondeu “sim” à pergunta anterior, é na área do seu curso?
14. Você realiza ou já realizou algum estágio?
15. Se sim, ele é remunerado?

APÊNDICE E

Roteiro para aplicação do Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP)

Encontro 1 – Apresentação

Objetivos do encontro

Ambientação e apresentação dos participantes

Explicar os objetivos do PDP.

Apresentar o cronograma de encontros e acordar as datas com os participantes.

Explicitar as temáticas abordadas no programa.

Momento inicial: Dinâmica de apresentação dos participantes

Regras da Dinâmica de Apresentação

1. Utilize a [apresentação](#) para iniciar a dinâmica.
2. O mediador do encontro iniciará fazendo uma autodescrição, depois se apresentando e explicando brevemente a dinâmica.
3. Após a apresentação do organizador, avance para o próximo *slide*.
4. Solicite um voluntário para começar. Essa pessoa deve fazer uma autodescrição e depois se apresentar, falando sobre si do modo como se sentir à vontade e, em seguida, deve escolher um número no *slide*.
5. Ao clicar no número escolhido, uma pergunta será revelada. O voluntário deve responder à pergunta.

6. Após responder, o voluntário escolhe o próximo participante, para continuar.
7. Repita o processo, até que todos os participantes tenham se apresentado e respondido a uma pergunta.
8. Podem ser realizadas diversas rodadas de perguntas e respostas, a fim de que os participantes se conheçam melhor.

Observação: A apresentação original, em *PowerPoint*, contém recursos de acessibilidade, para que os participantes com deficiência visual possam navegar e utilizar leitores de tela.

Apresentação dos objetivos do programa

O Programa tem por objetivo o desenvolvimento profissional, através de diversas interações grupais e atividades que promovam reflexões, treinos, mediações de temáticas relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional. Ele foi desenvolvido especificamente para universitário com deficiência, pensando questões e acessibilidade específicas desse público.

Apresentação do cronograma do encontro

Data do encontro	Temática do encontro
17/12	Apresentação
28/01	Comunicação
04/02	Autonomia e tomada de decisão
25/02	Mundo do trabalho - a inserção da pessoa com deficiência
04/03	Cultura organizacional
18/03	Valores organizacionais
25/03	Recursos internos e externos para lidar com as barreiras
01/04	Avaliação, devolutivas e finalização

Encontro 2- Comunicação

Objetivo do encontro: Abordar questões acerca das dificuldades de comunicação, suas repercussões no ambiente de trabalho e possibilidades para o desenvolvimento.

Momento inicial (Aproxime-se): Um momento de 20 minutos para uma aproximação do tema.

Para aproximação do tema, o mediador do encontro inicia, apresentando alguma situação famosa envolvendo falha de comunicação:

“O acidente aéreo que vitimou a banda Mamonas Assassinas ocorreu em 2 de março de 1996 e foi um dos acidentes mais marcantes da aviação brasileira, tanto pela tragédia em si quanto pelo enorme impacto cultural da perda da banda, que estava no auge da fama. Segundo o relatório oficial do CENIPA (Centro de Investigação e Prevenção de Acidentes Aeronáuticos), a causa principal foi uma falha de comunicação e tomada de decisão inadequada por parte da tripulação, além de um erro de julgamento na manobra de aproximação ao aeroporto”.

Detalhamento das falhas de comunicação

1. Desentendimento com o controle de tráfego aéreo (ATC):

A tripulação tentou pousar em Guarulhos, mas teve que arremeter, devido ao tráfego aéreo intenso. Ao invés de seguir os procedimentos padrões (seguir uma nova rota autorizada pelo ATC), o piloto tentou manobrar a aeronave por conta própria, sem a devida coordenação com o controle de tráfego.

2. Comunicação não padronizada:

O piloto usou termos informais e não seguiu a fraseologia padrão da aviação, o que dificultou o entendimento claro das suas intenções pelo controlador.

3. Falta de entendimento do terreno:

Após a arremetida, o piloto virou para o lado errado (norte, em direção à Serra da Cantareira), uma área montanhosa, voando em altitude inadequada, o que levou a aeronave a se chocar com

a montanha. Essa manobra foi feita sem aviso claro ao ATC e, provavelmente, sem total consciência da geografia local.

4. Comunicação interna falha:

A relação entre piloto e copiloto também mostrava sinais de falhas. Em voos como esse, a cooperação da tripulação é essencial. Havia indicações de que o copiloto não questionou ou corrigiu a decisão do piloto de voar para uma área de risco.

O acidente dos Mamonas Assassinas foi causado por uma combinação de fatores, mas as falhas de comunicação — tanto com o controle de tráfego quanto dentro da cabine de comando — foram cruciais. O não seguimento dos protocolos, a escolha de uma rota não autorizada e o uso inadequado da linguagem aeronáutica contribuíram decisivamente para o desfecho trágico.

Trocas de experiências (Trocas): Os participantes comentam sobre o caso, para entrarem no assunto “falhas de comunicação” e, depois, falam das próprias experiências, escutam as experiências relatadas pelos outros participantes e interagem, trocando recomendações e impressões.

Atividade Colaborativa (Pratique):

Transmitir o vídeo para os participantes, de modo a exemplificar, de forma descontraída, falhas comunicacionais e estimular a atividade. Em seguida, os participantes são convidados a compartilhar situações ou episódios de falha na comunicação que vivenciaram ou presenciaram. Posteriormente, devem refletir, debater e propor formas de enfrentamento para esses entraves.

Encerramento (Amplie):

Participantes compartilham como se sentiram com a experiência grupal que tiveram. Materiais e ferramentas para ampliar o conhecimento acerca da temática:

Para Leitura:

O que é comunicação interpessoal: A comunicação interpessoal é uma necessidade em todos os contextos do convívio humano e, por isso, desenvolver a sua pode oferecer inúmeras vantagens em relacionamentos e até resultados.

Desconstruindo preconceitos: a importância de eliminar o capacitismo linguístico. O capacitismo linguístico é um termo que ganha cada vez mais destaque, na luta pela inclusão e igualdade.

Comunicação efetiva no combate ao capacitismo nas empresas: É crucial para qualquer empresa que deseje criar um ambiente igualitário e cujo objetivo seja combater o capacitismo.

Para Assistir:

TEDx Carolina Nalon: Carolina Nalon , uma bióloga de formação, mudou o rumo da carreira para trabalhar com desenvolvimento humano e comunicação não violenta e tornou-se uma eterna inquieta, que acredita no poder da empatia. Ela conduz um projeto chamado “Caminho da Comunicação Autêntica” e já impactou centenas de pessoas, no Brasil e ao redor do mundo.

Como aprender a escutar o outro: Vídeo do canal da Casa do Saber ajudará a melhorar sua comunicação e relacionamentos com outras pessoas, através do ato de escutar o outro.

Ninguém ouve ninguém: Palestra do professor e filósofo Leandro Karnal discute e reflete as interações, na atualidade, e a importância de escutar os outros para entender, realmente, o que estão tentando dizer.

Encontro 3 – Autonomia e tomada de decisão

Objetivo do encontro: Refletir sobre a importância da autonomia, no processo de tomada de decisões, e a respeito das condições necessárias para decisões assertivas.

Momento inicial (Aproxime-se): Um momento de 20 minutos para uma aproximação do tema. O mediador do encontro inicia, apresentando um vídeo para aproximação com o tema e, depois, seguem-se comentários e impressões sobre o vídeo, abordando as dificuldades para a tomada de decisão e as diferenças contextuais que implicam diferentes decisões.

Trocas de experiências (Trocas): Os participantes têm até 40 minutos para, livremente, trocarem experiências, falarem de seus processos pessoais e diferentes contextos para o desenvolvimento da autonomia e como aprenderam a tomar decisões.

Atividade Colaborativa (Pratique):

Para conduzir a atividade colaborativa, o mediador do encontro deve:

1. Dividir os participantes em trios.
2. Pedir a cada participante que compartilhe, no trio, "a decisão mais difícil que já tomou na vida e as motivações para essa decisão."
3. Após o compartilhamento em trio, solicite que elenquem questões importantes acerca dos processos de tomada de decisão.
4. Abra espaço para que essas questões sejam debatidas com todo o grupo.

Encerramento (Amplie):

Participantes compartilham como se sentiram com a experiência grupal que tiveram.

Materiais e ferramentas para ampliar o conhecimento acerca da temática:

Para Leitura:

Âncoras de Carreira: Entenda a importância do autoconhecimento nas decisões profissionais.

Autonomia e participação social: Profissionais com deficiência querem participar das decisões sobre inclusão, nas empresas.

Para Assistir:

Como ter autonomia na vida: O professor Gilberto Godoy considera a autonomia importante, na produção de qualidade de vida. Trata-se de um conjunto de comportamentos voltados a obter o que precisamos e manter o que alcançamos, sustentados por valores e referências próprias, sem esperar ou exigir dos outros ações pelas quais nós somos responsáveis.

Autonomia, liberdade e objetivos - Mario Sergio Cortella e Luiz Hanns: O que falta na educação para que as crianças e jovens desenvolvam autonomia? Qual a relação entre autonomia e liberdade, tanto para educandos quanto para educadores? Qual a relação entre a nossa autonomia e os nossos objetivos?

Como tomar decisões difíceis: O medo de tomar decisões e a dúvida sobre como decidir são importantes, na hora de pensar, mas não podem ser uma prisão. A melhor tomada de decisão que você pode ter é aquela que te leva pra vida que você realmente quer.

Encontro 4 – Inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho

Objetivo do encontro: O Objetivo do encontro foi refletir sobre a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Momento inicial (Aproxime-se): Um momento de 20 minutos, para uma aproximação do tema, a partir do vídeo de Humor “Diversidade”. Após assistirem ao vídeo, os participantes são convidados a refletir sobre a temática da inclusão no mercado de trabalho.

Trocas de experiências (Trocas): Os participantes têm até 40 minutos para, livremente, trocarem experiências e falarem de suas vivências pessoais.

Atividade Colaborativa (Pratique):

Para conduzir a atividade colaborativa, o mediador do encontro deve orientar os participantes:

1. Reflitam sobre quantas pessoas com deficiência vocês conheceram, em seus ambientes de trabalho ou estágio.
2. Listem essas pessoas e os ambientes pelos quais elas circulam.
3. Após a reflexão e enumeração individual, o mediador deverá conduzir um debate acerca da temática.

Encerramento (Amplie):

Participantes compartilham como se sentiram com a experiência grupal que tiveram. Materiais e ferramentas para ampliar o conhecimento acerca da temática:

Para Assistir:

[Pessoas com deficiência vivem situações de exclusão | CNN Tonight](#): uma discussão sobre representatividade e inclusão de pessoas com deficiência.

Encontro 5 – Cultura Organizacional

Objetivo do encontro: O Objetivo do encontro foi refletir sobre a cultura organizacional e a inserção de pessoas com deficiência, no contexto de trabalho.

Momento inicial (Aproxime-se): Um momento de 20 minutos para uma aproximação do tema. Após assistir ao vídeo, conversar sobre ele, estabelecendo os conceitos de cultura organizacional e como a percebemos.

Trocas de experiências (Trocas): Os participantes têm até 40 minutos para, livremente, trocarem experiências e falarem de suas vivências pessoais, sobre vivências no ambiente de trabalho.

Atividade Colaborativa (Pratique): Foram apresentadas diversas situações do cotidiano de trabalho e foi solicitado aos participantes que votassem se aquela situação focalizada era capacitista ou não capacitista, debatendo-se cada situação.

Situações apresentadas:

1. Juliana é uma mulher surda oralizada e, após uma entrevista para uma vaga administrativa, sentiu que tudo tinha corrido muito bem. Alguns dias depois, recebeu uma ligação: “Você é ótima, mas achamos que essa vaga exige um perfil mais dinâmico... Sabe, o telefone toca o tempo todo aqui.”
2. Carla, uma mulher com deficiência visual, foi contratada para o setor jurídico de uma empresa. No primeiro dia, o setor de TI já havia instalado *softwares* leitores de tela e garantido a acessibilidade dos documentos. Quando ela levantou uma sugestão para melhorar o fluxo de leitura de relatórios, a equipe não somente ouviu, como também implementou a mudança.
3. André trabalha no setor de criação de uma agência de publicidade. Ele tem paralisia cerebral, o que afeta sua fala, mas não sua capacidade cognitiva. Durante as reuniões com clientes, ele raramente é chamado. Certa vez, um colega disse: “Deixa que eu apresento por você, só pra não virar confusão com o cliente.”

4. Rafael, um jovem com deficiência intelectual, começou a trabalhar no setor de almoxarifado de uma empresa. A liderança do setor passou por uma formação específica sobre inclusão e comunicação acessível. Além disso, ele tinha um colega de referência, um parceiro de trabalho que, igualmente, além de outras atribuições, ficava disponível para sanar suas dúvidas, se elas surgissem.

5. Durante um processo de reestruturação de equipe, a empresa convidou funcionários de diferentes perfis para uma roda de conversa sobre como melhorar o ambiente de trabalho. Ana, uma profissional com deficiência auditiva, compartilhou como a falta de legendas em vídeos institucionais a excluía das comunicações. Na semana seguinte, todos os vídeos começaram a ser legendados automaticamente, não só por causa de Ana, mas como prática permanente.

6. Luciana é uma analista de dados que utiliza cadeira de rodas. Em um evento interno da empresa, um diretor a chamou no palco e, diante de todos, disse: “Luciana nos inspira todos os dias, superando suas limitações.”

Encerramento (Amplie):

Participantes compartilham como se sentiram com a experiência grupal que tiveram. Materiais e ferramentas para ampliar o conhecimento acerca da temática:

Para Ler:

[Infographic: 9 Reasons Workplace Culture Matters](#)

Pilares da [cultura organizacional](#) para a retenção de funcionários

Para Assistir:

[Cultura inclusiva](#) e carreiras tech

[Quebrando Barreiras](#): Caminhos para uma Cultura mais Inclusiva

Encontro 6 – Valores Organizacionais

Objetivo do encontro: O Objetivo do encontro foi refletir sobre os valores organizacionais e a congruência destes com seus valores pessoais.

Momento inicial (Aproxime-se): Um momento de 20 minutos para uma aproximação do tema. Os participantes foram convidados a ver uma publicação e depois debateram os valores implícitos e explícitos no vídeo, na legenda, nas empresas citadas.

Trocas de experiências (Trocas): Os participantes têm até 40 minutos para livremente trocarem experiências e falarem de suas vivências pessoais.

Atividade Colaborativa (Pratique):

1. Dividir os participantes em grupos.
2. Fornecer aos grupos uma lista de valores e várias situações cotidianas de trabalho.
3. Instruir os grupos a associar os valores às situações correspondentes.
4. Após as associações, orientar uma discussão dentro dos grupos, para observar se eles compartilham os mesmos valores exemplificados ou não.

Situações apresentadas:

Situações
Situação: Durante uma reunião, um colaborador de um setor menos valorizado compartilha uma ideia. A liderança escuta com atenção, agradece e inclui a sugestão na discussão estratégica.
Situação: A equipe de desenvolvimento é incentivada a reservar 10% do tempo de trabalho para projetos experimentais que podem melhorar os processos internos.
Situação: Um gestor recusa uma parceria comercial, ao descobrir que a outra empresa está envolvida em práticas ambientais ilegais, mesmo que o contrato pudesse trazer lucros significativos.
Situação: Um colaborador recebe uma proposta de trabalho de outra empresa, mas decide ficar, porque sente que é valorizado e tem espaço para crescer internamente.
Situação: Nos processos seletivos, a empresa adota entrevistas às cegas (sem identificação de gênero, idade, raça ou deficiência), garantindo que a contratação seja baseada nas competências.
Situação: Um colaborador com filhos pequenos solicita alteração no horário de entrada. A empresa adapta a rotina com um modelo híbrido.

Valores
Valor revelado: Equidade. Compromisso com oportunidades equitativas e combate a vieses inconscientes.
Valor revelado: Inovação. A abertura ao novo e o incentivo à criatividade fazem parte da cultura de inovação da empresa.
Valor revelado: Ética. A decisão ética prevalece sobre interesses financeiros.
Valor revelado: Igualdade. A escuta ativa e o reconhecimento mútuo mostram que todas as vozes são valorizadas, independentemente da posição hierárquica.
Valor revelado: Lealdade. A relação de confiança construída entre o colaborador e a organização.
Valor revelado: Flexibilidade. A valorização do bem-estar e das necessidades individuais mostra uma cultura flexível e humana.

Encerramento (Amplie):

Participantes compartilham como se sentiram com a experiência grupal que tiveram.

Materiais e ferramentas para ampliar o conhecimento acerca da temática:

Para Ler:

[Como conhecer a cultura de uma empresa: 6 dicas importantes](#)

Para Assistir:

[Como conhecer a Cultura de uma Empresa antes de entrar](#)

[O novo significado do Trabalho](#) | Alexandre Pellaes

Encontro 7 – Recursos para enfrentamento de barreiras

Objetivo do encontro: O objetivo do encontro foi refletir sobre os recursos internos e externos necessários ao enfrentamento das barreiras.

Momento inicial (Aproxime-se): Um momento de 20 minutos para uma aproximação do tema. Os participantes foram convidados a [assistir a um vídeo](#) onde duas jovens falam sobre a relação com a música e como ela é uma estratégia de enfrentamento, para elas.

Trocas de experiências (Trocac): Os participantes têm até 40 minutos para, livremente, trocarem experiências e falarem de suas vivências pessoais. Incentive-os a compartilhar suas próprias experiências e estratégias utilizadas.

Atividade Colaborativa (Pratique):

Para a realização da atividade:

1. Divida os participantes em duplas.
2. Convide os participantes a refletirem sobre a efetividade das estratégias de enfrentamento apresentadas a partir do diálogo e devolutivas de sua dupla.
3. Proporcione um espaço de reflexão coletiva e incentive o compartilhamento e o debate sobre outras estratégias e recursos que podem ser úteis, no enfrentamento de barreiras.

Encerramento (Amplie):

Participantes compartilham como se sentiram com a experiência grupal que tiveram.

Materiais e ferramentas para ampliar o conhecimento acerca da temática:

Para Ler:

Informativo Instituto Rumo – [Capacitismo e Barreiras Atitudinais, como enfrentar](#).

[Afinal](#), o que uma pessoa analista de diversidade e inclusão faz?

Para Assistir:

[Saúde mental](#) da pessoa com deficiência

APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO PARA DEVOLUTIVAS/*FEEDBACK*

1. A plataforma usada para aplicação do programa apresentou acessibilidade, para você?
2. Faltou algo para que houvesse acessibilidade?
3. Quais recursos materiais e humanos você precisou para garantir acessibilidade?
4. Você considera que o programa contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?
5. Se você respondeu “sim” à pergunta anterior, de que modo?

ANEXOS

ANEXO A

ESCALA DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA PARA UNIVERSITÁRIOS

Responda os itens abaixo marcando (com um X) o número que melhor representa a sua opinião, de acordo com a chave de respostas. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você acha que cada afirmação corresponde ao modo como você pensa, sente ou age. Se você acha que a sentença é falsa a seu respeito, marque “1”. Se você acha que a frase é verdadeira, marque o “5”. Se você considerar que a frase não é falsa nem verdadeira, marque “3”. Considere que quanto mais você acha que a frase é verdadeira a seu respeito, maior deve ser o valor a ser marcado na escala (respostas 4 e 5); quanto mais você achar que a frase é falsa a seu respeito, menor será o valor a ser registrado na escala (respostas 1 e 2). Note que todos os valores da escala podem ser marcados. Não existem respostas certas ou erradas. É importante que as suas respostas sejam sinceras e que você responda de acordo com o modo como você se sente, pensa ou age no momento atual. Por favor, responda a todos os itens.

A frase é totalmente <i>falsa</i> a seu respeito (não corresponde de maneira alguma ao modo como você se sente, pensa ou age)	1	2	3	4	5	A frase é totalmente <i>verdadeira</i> a seu respeito (corresponde perfeitamente ao modo como você se sente, pensa ou age)
---	---	---	---	---	---	--

1.	Eu tenho planos profissionais já bem estabelecidos.	1 4	2 5	3
2.	Eu tenho metas definidas em relação à minha profissão e um plano para alcançá-las.	1 4	2 5	3
3.	Eu tenho clareza sobre quais são os meus objetivos profissionais.	1 4	2 5	3
4.	* Tenho dificuldade em definir um plano profissional para mim.	1 4	2 5	3
5.	* Não sei muito bem o que fazer em termos profissionais depois que eu me formar.	1 4	2 5	3
6.	* Eu não estou seguro sobre qual caminho seguir dentro da minha profissão.	1 4	2 5	3
7.	* Eu me sinto um tanto perdido em relação ao meu futuro profissional.	1 4	2 5	3
8.	Eu considero que tenho um projeto profissional realista para mim.	1 4	2 5	3

9.	Tenho buscado modos de lidar com possíveis barreiras a meus planos profissionais.	1 4	2 5	3
10.	Tenho avaliado o rumo que minha carreira está seguindo a fim de verificar se meus objetivos estão sendo atingidos.	1 4	2 5	3
11.	Tento construir e manter uma rede de contatos pessoais que possam me ajudar a ingressar no mercado de trabalho.	1 4	2 5	3
12.	Tento identificar possíveis barreiras ou dificuldades para executar meus planos profissionais.	1 4	2 5	3
13.	Busco ativamente informações sobre oportunidades de trabalho em minha profissão.	1 4	2 5	3
14.	Quando estabeleço uma meta relacionada à minha carreira, eu procuro desenvolver uma estratégia clara de como alcançá-la.	1 4	2 5	3
15.	Procuro pessoas que eventualmente possam me auxiliar no desenvolvimento de minha carreira.	1 4	2 5	3
16.	Procuro sempre planejar o que estarei fazendo daqui a um semestre ou um ano em termos profissionais ou educacionais.	1 4	2 5	3
17.	Tenho procurado realizar cursos complementares para atuar em minha profissão (extensão, atualização, capacitação, aperfeiçoamento, pós-graduação).	1 4	2 5	3
18.	Eu me sinto capaz de executar satisfatoriamente as tarefas relacionadas à minha	1 4	2 5	3

	profissão.			
19.	* Tenho medo de não ser competente na minha profissão.	1 5	2	3 4
20.	Eu me sinto confiante para solucionar problemas e tomar decisões no dia-a-dia da minha profissão	1 5	2	3 4
21.	Eu me considero um profissional bem preparado na área em que atuo ou pretendo atuar.	1 5	2	3 4
22.	Eu tenho confiança na minha capacidade de lidar com situações profissionais imprevistas.	1 5	2	3 4
23.	* Sinto que tenho ou terei dificuldades para me desempenhar bem em meu papel profissional.	1 5	2	3 4
24.	* Eu me sinto inseguro para exercer a minha profissão.	1 5	2	3 4
25.	Eu me considero capaz de lidar com situações novas para mim em minha profissão.	1 5	2	3 4
26.	* Acho que não tenho conhecimentos suficientes para exercer minha profissão satisfatoriamente.	1 5	2	3 4

27.	Eu percebo que tenho qualidades pessoais importantes para exercer bem a minha profissão.	1 5	2	3	4
28.	* Conseguir uma boa posição na minha profissão depende de eventos que estão fora do meu controle.	1 5	2	3	4
29.	* Eu vejo o meu futuro profissional dependendo de forças externas a mim.	1 5	2	3	4
30.	* Eu vejo as minhas oportunidades profissionais dependendo mais do mercado de trabalho ou dos outros do que de mim mesmo.	1 5	2	3	4
31.	Eu sou o principal responsável pelo que acontece ou acontecerá em minha carreira profissional.	1 5	2	3	4
32.	Para mim o sucesso profissional depende fundamentalmente do esforço pessoal.	1 5	2	3	4
33.	* Para eu me dar bem profissionalmente precisarei contar com a ajuda da sorte.	1 5	2	3	4
34.	* Não há muita coisa que eu possa fazer para aumentar minhas chances de sucesso profissional.	1 5	2	3	4
35.	* Eu escolheria outra carreira profissional se pudesse voltar no tempo.	1 5	2	3	4
36.	* Fico imaginando se outras profissões não estariam mais de acordo com meus interesses e valores.	1 5	2	3	4
37.	* Tenho dúvidas se realmente quero seguir carreira na profissão que escolhi.	1 5	2	3	4
38.	Eu me sinto satisfeito e tranquilo com minha opção profissional.	1 5	2	3	4
39.	Eu me sinto comprometido e envolvido com a minha opção profissional.	1 5	2	3	4
40.	Eu consigo me imaginar no futuro trabalhando na profissão que escolhi.	1 5	2	3	4
41.	Trabalhar na profissão que escolhi é muito importante para minha realização pessoal.	1 5	2	3	4
42.	* Eu não me sinto motivado com a carreira profissional que escolhi para mim.	1 5	2	3	4

Nota: itens marcados com “*” devem ter as respostas revertidas antes do cômputo de escores Escalas:

DEC – Decisão de carreira (itens 1 a 8)

EXP – Exploração ampliada de carreira (itens 9 a 17)

EFI – Auto-eficácia profissional (itens 18 a 27)

LOC – Locus de controle profissional (itens 28 a 34)

IDE – Identidade de carreira (itens 35 a 42)