

Suporte Familiar e Educacional para Pessoas com Deficiência e Autonomia no Trabalho

Raissa Pedrosa Gomes¹, Maria Nivalda de Carvalho-Freitas²,
Marcos Santos de Oliveira³

¹ <https://orcid.org/0000-0002-2425-967X> / Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), São João del Rei, MG, Brasil

² <https://orcid.org/0000-0001-7071-7179> / Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), São João del Rei, MG, Brasil

³ <https://orcid.org/0000-0003-4395-4640> / Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), São João del Rei, MG, Brasil

Resumo

Esse estudo pretendeu compreender de que forma os suportes familiar e educacional, além do contexto de trabalho, contribuem para a autonomia no trabalho de pessoas com deficiência. Foram construídos e validados dois inventários sobre suporte familiar e suporte educacional, os quais foram aplicados em 235 pessoas com deficiência de todas as regiões do país, juntamente com questões acerca da acessibilidade no contexto de trabalho atual e sobre autonomia no trabalho. Os resultados demonstraram que a percepção de maior autonomia está relacionada ao suporte familiar (encorajamento e estímulo por parte dos pais à educação e ao desenvolvimento), ao suporte escolar (adaptações físicas nos ambientes e nos recursos pedagógicos) e ao contexto organizacional (condições de trabalho que possibilitem acessibilidade nos ambientes e adaptações nos instrumentos e na forma de executar o trabalho). Replicações da pesquisa são desejáveis para avaliar os resultados em outros contextos, além das características de validade dos instrumentos.

Palavras-chave: construção de medidas, inclusão, condições de trabalho.

Work Autonomy and Family and Educational Support for People With Disabilities

Abstract

This study aimed to understand how family and educational support, in addition to the work context, contribute to work autonomy for people with disabilities. Two inventories on family support and educational support were developed and validated, and these were applied to 235 people with disabilities from all regions of the country, along with questions about accessibility in the current work context and about work autonomy. The results showed that a greater perception of autonomy is related to family support (encouragement and stimulation from parents toward education and development), school support (physical adaptations in environments and pedagogical resources), and the organizational context (working conditions that allow for accessibility in environments and adaptations in tools and in the way work is performed). Replications are desirable to assess the results in other contexts, beyond the validity characteristics of the instruments.

Keywords: measurement construction, inclusion, working conditions.

Apoyo Familiar y Educativo para Personas con Discapacidad y Autonomía en el Trabajo

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo comprender de que forma el apoyo familiar y educativo, además del contexto laboral, contribuyen a la autonomía en el trabajo de las personas con discapacidad. Se desarrollaron y validaron dos inventarios sobre apoyo familiar y apoyo educativo, los cuales fueron aplicados a 235 personas con discapacidad de todas las regiones del país, junto con preguntas sobre la accesibilidad en el contexto laboral actual y sobre la autonomía en el trabajo. Los resultados demostraron que una mayor percepción de autonomía está relacionada con el apoyo familiar (compromiso y estímulo por parte de los padres hacia la educación y el desarrollo), el apoyo escolar (adaptaciones físicas en los entornos y en los recursos pedagógicos) y el contexto organizacional (condiciones laborales que permiten accesibilidad en los entornos y adaptaciones en las herramientas y en la forma de realizar el trabajo). Se recomiendan replicaciones para evaluar los resultados en otros contextos, además de las características de validez de los instrumentos.

Palabras clave: construcción de medidas, inclusión, condiciones laborales.

O núcleo familiar representa uma vasta gama de condutas e sentimentos que são determinantes para explicar o desenvolvimento de seus membros (Love et al., 2017). Quando na família surge um membro com alguma deficiência, há uma ruptura na idealização dos progenitores e é comum que, à princípio, apareçam sentimentos de negação, resignação, revolta, confusão e culpa, gerando conseqüentemente choque e tristeza. Reajustadas as expectativas frente à nova realidade, as famílias podem reagir por meio de ações positivas e de resiliência, superproteção e permissividade, ou ainda depreciação e descrédito (Matthews et al., 2021).

Condutas baseadas na superproteção e na permissividade são comuns em pais de crianças com deficiência e podem dificultar seu desenvolvimento profissional (Azevedo et al., 2021; Benitez et al., 2020). Por outro lado, o apoio e suporte recebidos da família podem permitir o enfrentamento de atitudes preconceituosas daquelas pessoas que, ao desconhecem as potencialidades das pessoas com deficiência, as inibem de exercer determinadas atividades no contexto social. Assim, o suporte da família é preponderante para constituir um espaço de desenvolvimento para a pessoa com deficiência (M. A. Santos & Pereira-Martins, 2016). Nesta pesquisa, suporte familiar é definido como as atividades que garantem a integridade física e psicológica do indivíduo, promovidas pelas interações familiares para assegurar o bem-estar. Esse suporte influencia as emoções, vínculos e padrões de relacionamento do indivíduo, refletindo nas demais interações sociais (Castro & Cruz, 2015). Além disso, está ligado à percepção de ser valorizado e parte de uma rede de apoio e obrigações mútuas (Camargo et al., 2015).

A escola compartilha, juntamente com a família, funções de educação e de socialização na infância. A educação inclusiva parte do princípio de que todos os indivíduos, independentemente de suas dificuldades ou diferenças, devem aprender juntos em escolas regulares. Isso deve ocorrer dentro de um projeto educacional comum e plural, que promova o sentimento de pertencimento e garanta o acesso equitativo à educação e ao desenvolvimento (Sousa & Lima, 2023).

Nos últimos anos, diversas modificações foram desenvolvidas no sistema de ensino fazendo com que o número de matrículas de estudantes com deficiência na rede regular alcançasse um crescimento significativo, passando de 13% para 76% entre os anos de 1998 e 2012. Em 2005, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, conhecido como "Programa Incluir", **visando** à promoção de mecanismos que buscassem a eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação no ensino superior federal. Apesar do aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência, é importante destacar que a simples admissão em instituições de ensino não assegura a inclusão educacional. Para que isso ocorra, é essencial a implementação de políticas institucionais de acompanhamento contínuo, capazes de identificar e atender as reais necessidades educacionais dessas pessoas (Secuntino & Santos, 2023).

A utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas pode ser pensada como um recurso ou suporte que possibilita o acesso dos alunos ao conhecimento e constitui elemento facilitador para efetivar com qualidade o processo de inclusão. O suporte educacional, nesta pesquisa, refere-se às estratégias e recursos pedagógicos desenvolvidos pelas instituições de ensino para garantir a inclusão e permanência de alunos com deficiência em escolas regulares. Essas práticas incluem, principalmente,

a adaptação curricular, uso de técnicas e recursos específicos, acessibilidade arquitetônica, novas formas de avaliação e o envolvimento de pais e comunidade (Barcelli & Rosalino, 2022; Benitez et al., 2020).

Além da família e da escola, o trabalho constitui um contexto relevante para a inclusão social de pessoas com deficiência, principalmente considerando a centralidade que ele ocupa na sociedade e o quanto ele pode impactar a independência, a sensação de pertencimento, a criação de vínculos e a valorização pessoal da pessoa com deficiência (Amâncio & Mendes, 2023). Para tanto, o acesso e a adequação de instrumentos e condições de trabalho são contextos organizacionais essenciais (Berberi & Fracaro, 2022; Porte & Trindade, 2021) e contribuem para a maior satisfação e comprometimento de trabalhadores com deficiência (Carvalho-Freitas et al., 2019). Em ambientes com pouca acessibilidade, pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida enfrentam maiores limitações, o que impacta diretamente sua independência nas atividades e reduz significativamente sua autonomia (Azevedo et al., 2021).

A autonomia moral e a autonomia física são pilares fundamentais para garantir a dignidade das pessoas com deficiência, conforme discutido por Carvalho-Freitas et al. (2017). A autonomia moral refere-se à capacidade de gerir a própria vida, tomando decisões pessoais e profissionais de forma independente, o que promove um senso de controle e autodeterminação. Já a autonomia física está relacionada à liberdade de se movimentar e participar de diversos espaços sociais com o mínimo de dependência de terceiros, seja no trabalho ou em outras esferas da vida cotidiana.

Essas formas de autonomia impactam diretamente a qualidade de vida e a satisfação das pessoas com deficiência, especialmente em seu ambiente de trabalho. Quando essas pessoas conseguem exercer suas funções de maneira independente e participar ativamente das decisões que afetam sua rotina, elas tendem a se sentir mais valorizadas e motivadas, o que reflete positivamente no comprometimento com suas atividades profissionais e no bem-estar geral (Sia & Appu, 2015).

Assim, o conceito de autonomia vincula-se à liberdade humana e é considerada não somente como a prerrogativa de poder decisório, mas também como o exercício da cidadania e da personalidade, na forma de comportamentos que exteriorizam a identificação do sujeito. Desse modo, ser autônomo não é apenas possuir a capacidade de tomar decisões, mas o de expressá-las e vivenciá-las de algum modo. Honneth (2003) traz para a discussão a interdependência e vulnerabilidade dos indivíduos, o respeito e a estima como estruturantes das relações sociais de reconhecimento. Assim, estar apto a conduzir a própria vida não é um processo autossuficiente, pois depende de o sujeito estar amparado por relações de reconhecimento mútuo. Esta concepção intersubjetiva de sujeito vincula a autonomia ao direito, que evoca a relação do sujeito com outras pessoas e com as condições dos espaços sociais, contribuindo para o autorrespeito.

Especificamente sobre a autonomia no trabalho, Hackman e Oldham (1975) afirmaram que se refere à liberdade que os trabalhadores têm para tomar decisões sobre suas tarefas, incluindo o que fazer, como realizar e como lidar com exceções. Pesquisas posteriores ampliaram essa definição, identificando três aspectos: agendamento do trabalho, tomada de decisões e métodos de trabalho (Morgeson & Humphrey, 2006). A percepção de autonomia é um incentivo que valoriza os trabalhadores, estimulando a assunção de riscos e estando ligada ao bem-estar, satisfação, comprometimento e

criatividade no trabalho (Park & Searcy, 2012; Sia & Appu, 2015).

O objetivo do estudo foi investigar se o suporte oferecido pela família, pelas instituições educacionais e as condições do ambiente de trabalho estão associados a uma maior percepção de autonomia no trabalho. Nossa hipótese é que existem fatores específicos no contexto familiar, educacional e organizacional que contribuem de forma mais significativa para a autonomia das pessoas com deficiência em contextos de trabalho. Com isso, espera-se contribuir para o aprimoramento de políticas e práticas que promovam maior independência e inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Método

Trata-se de uma pesquisa exploratória, quantitativa e descritiva. Para atingir os objetivos da pesquisa, são descritos, a seguir, os participantes, instrumentos, e procedimentos adotados para a coleta e análise de dados, além das estratégias para construção e verificação de evidências de validade dos instrumentos, além dos procedimentos adotados para analisar a influência do suporte familiar, do suporte educacional e do contexto organizacional na predição da autonomia no trabalho.

Participantes

O método de pesquisa utilizado foi o *survey* de desenho transversal. Os participantes do estudo foram profissionais com deficiência em atividade (com vínculo de trabalho no momento da pesquisa), que tinham deficiência congênita ou adquirida na infância, e que não apresentavam comprometimento intelectual, uma vez que a compreensão das questões abordadas nos questionários era essencial. Para recrutá-los, foram adotadas diversas estratégias, incluindo o contato com empresas públicas e privadas, grupos de Recursos Humanos, e comunidades de pessoas com deficiência nas redes sociais Facebook e LinkedIn. Destaca-se que a abordagem individual por meio do LinkedIn foi a estratégia mais eficaz para localizar os participantes desejados. Os formulários foram enviados por link por meio do Google Forms. Aos participantes foi esclarecido o objetivo da pesquisa, garantido sigilo das respostas individuais, informada a possibilidade de desistência de participação em qualquer fase do processo, assim como disponibilizado acesso aos resultados da pesquisa.

Participaram do estudo 235 profissionais com deficiência distribuídos em todas as regiões do país, os quais responderam aos questionários. A região Sudeste teve alta predominância, contribuindo com 77,9% dos participantes, os demais distribuídos pela região Sul (9,9%), região Nordeste (9,5%), Centro-Oeste (1,8%) e Região Norte, com 0,9% de respondentes. A idade média dos participantes da pesquisa foi de 37,47 anos ($DP = 8,75$), sendo 54,5% do sexo masculino e 45,5% do sexo feminino. Estas características são similares à população de pessoas com deficiência empregadas no país, segundo dados divulgados pela Relação Anual de Informações Sociais - RAIS (Ministério do Trabalho e do Emprego [MTE], 2022).

A amostra foi constituída predominantemente por pessoas com deficiência física (42,5%), seguida por pessoas com deficiência auditiva (25,1%), deficiência visual (20,9%) e, pessoas com deficiência múltipla ou neurodiversidade (por exemplo, autismo, dislexia e TDAH) representando 11,5% da amostra. Não foram contempladas pessoas com deficiência intelectual, em virtude dos instrumentos utilizados no estudo. Esses índices de resposta relacionados ao tipo de deficiência

corroboram pesquisa divulgada pela RAIS (MTE, 2022) com trabalhadores de empregos formais no Brasil, a qual registrou que pessoas com deficiência física e auditiva têm uma representatividade maior no mercado de trabalho.

Quanto ao estado civil, 52,3% declararam-se solteiros, 40,9% casados e 6,8% responderam outros. Em relação ao grau de escolaridade, 51,5% dos respondentes possuem ensino superior, 27,2% têm pós-graduação, 20,9% possuem ensino médio e apenas um participante possui ensino fundamental. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, 2023) mostram que, em 2022, a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5% (enquanto para as pessoas sem deficiência foi de 4,1%). Apenas 25,6% das pessoas com deficiência brasileiras tinham concluído o Ensino Médio. Salienta-se, dessa forma, que esta pesquisa constitui uma amostra diferenciada em relação ao padrão nacional, geralmente com nível de escolaridade muito mais baixo. Nesta pesquisa, 64,7% das pessoas com deficiência trabalham na sua área de formação. A maior parte da amostra trabalha no setor de serviços (55,3%), seguido de indústria (35,3%), comércio (7,7%) e agropecuária (1,7%). Os empregos nacionais são distribuídos, segundo a RAIS 2021, predominantemente no setor de serviços, seguidos por comércio e indústria com porcentagens relativamente similares e, por fim, com porcentagem bem inferior, a agropecuária (MTE, 2022).

Instrumentos

Realizou-se uma revisão de literatura sobre os suportes familiar e educacional, mas não foi identificado nenhum instrumento que pudesse auxiliar no diagnóstico desses tipos de suporte para pessoas com deficiência. Dessa forma, foram realizadas 22 entrevistas com trabalhadores com deficiência, que contribuíram, juntamente com a revisão realizada, para identificar os aspectos mais relevantes desses construtos e fundamentar a elaboração de inventários que ampliassem o conhecimento nesse campo. Posteriormente, foram construídos itens para cada tipo de suporte. Além disso, realizou-se um Painel de Especialistas com seis professores pesquisadores de universidades públicas, cujas linhas de pesquisa incluem a inclusão de pessoas com deficiência, para avaliar a abrangência e relevância dos itens propostos para cada construto. Nesse processo, um item foi descartado, três foram incorporados aos inventários e a redação de cinco foi aprimorada para maior clareza. Finalmente, aplicou-se o instrumento em uma amostragem piloto (seis pessoas) com as mesmas características da população do estudo, visando verificar a adequação semântica dos itens, como a compreensão das instruções, a assimilação dos itens e a ausência de ambiguidade.

Foram construídos dois instrumentos: o 'Inventário de Percepção de Suporte Familiar', com 31 itens; e o 'Inventário de Percepção de Suporte Educacional', com 26 itens (ambos com escala Likert de 6 pontos, nos seguintes termos: 1 = discordo totalmente, 2 = discordo muito, 3 = discordo pouco, 4 = concordo pouco, 5 = concordo muito e 6 = concordo totalmente).

Os inventários foram construídos de forma a avaliar a percepção retrospectiva dos participantes, ou seja, como eles percebem o suporte familiar e escolar que receberam ao longo da vida. A memória autobiográfica é composta por um conjunto de acontecimentos referentes ao passado de experiências de vida pessoais (Rubin, 2005) e um dos seus núcleos é a tendência para preservar o essencial da maioria dos acontecimentos e menos

frequentemente os detalhes (Nakash & Brody, 2006). Embora possa ser argumentado que a memória possa sofrer vieses ao longo do tempo (Jacques & Levine, 2007), consideramos, para efeito do presente estudo, que todo processo de constituição do sujeito (do que ele é, do que ele conta sobre si e para si mesmo) é sempre mediado pela interpretação que ele faz sobre o que vivenciou (Quiroga, 1987). Nesse sentido, a variável memória é dependente da forma como o sujeito interpreta sua história. Então, se a avaliação retrospectiva dos suportes familiar e educacional é válida para o sujeito, também a consideramos válida para o processo de pesquisa.

Além disso, foram incluídas três questões específicas sobre o contexto organizacional atual dos participantes. O objetivo dessas perguntas foi avaliar condições de trabalho que impactam diretamente a experiência de pessoas com deficiência, como: a) presença de acessibilidade arquitetônica nas instalações da empresa, indagando se as estruturas físicas são adaptadas para atender às necessidades dos funcionários com deficiência, b) possibilidade de adequação dos espaços de trabalho, visando compreender se as organizações estão dispostas a realizar ajustes nos ambientes para garantir conforto e funcionalidade, e c) se a empresa fornece recursos adaptativos, como tecnologias assistivas, que possam facilitar a execução das tarefas diárias. Essas questões foram elaboradas pelos autores com base em pesquisas anteriores que ressaltam a importância desses fatores para a promoção da inclusão e do bem-estar no ambiente de trabalho (Amâncio & Mendes, 2023; Carvalho-Freitas et al., 2023). Os participantes avaliaram suas respostas utilizando uma escala de concordância que variava de 1 a 6.

Foram aplicadas também três questões do WDQ – Inventário do Desenho do Trabalho, relativas à autonomia. Os autores Morgeson e Humphrey (2006) o construíram utilizando quatro categorias: características das tarefas, características do conhecimento, características sociais, e contexto do trabalho. Na categoria "características da tarefa" insere-se a subcategoria 'autonomia no planejamento do trabalho', com três itens utilizados nesse estudo, a saber: "o meu trabalho possibilita que eu decida sobre quando fazer minhas atividades"; "o meu trabalho possibilita que eu decida a ordem em que as coisas são feitas", e "o meu trabalho possibilita que eu planeje como fazer minhas atividades". Estas questões foram escolhidas por terem sido aspectos relevantes em pesquisa desenvolvida por Silva & Carvalho-Freitas (2021). Os participantes registraram suas respostas em uma escala de concordância também de 1 a 6. Além disso, foram coletadas informações sobre características pessoais e profissionais dos respondentes, como idade, gênero, tipo de deficiência, estado civil, nível de escolaridade e setor de atuação profissional.

Procedimentos de Coleta de Dados e Cuidados Éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da universidade (CAAE: 94280318.5.0000.5151, Número do Parecer: 5.622.016) e todas as perguntas e instrumentos foram integrados no formulário no Google Forms. Utilizou-se a técnica de autopreenchimento e não houve contatos acerca de dúvidas ou dificuldades quanto aos itens dos instrumentos adotados.

Procedimentos de Análise de Dados

A base de dados foi organizada, codificada e processada com auxílio do *software* SPSS for Windows. A análise dos dados

envolveu a utilização de modelos estatísticos, compreendendo as seguintes técnicas: estatística descritiva; análise da adequação da representação dos construtos, por meio da análise fatorial exploratória (principais eixos fatoriais; rotação oblíqua), sendo o critério de retenção de fatores apresentar *eigenvalue* > 1, conforme Damásio (2012); e da análise de consistência interna (alfa de Cronbach) (Pasquali, 2009); correlação de Pearson; teste *t* de Student, para verificar se havia diferença significativa entre as médias de duas condições sociodemográficas; e análise de Variância (ANOVA), para verificar se existiam diferenças significativas entre as médias dos grupos em função dos fatores sociodemográficos (com três ou mais opções de resposta).

Por fim, foram construídos modelos de regressão (método *stepwise*) para verificar se os suportes familiar e educacional, além do contexto de trabalho, poderiam explicar a autonomia.

Resultados e Discussão

Os dados são apresentados em duas fases, sendo a primeira referente à análise de evidências de validade dos dois inventários construídos e a segunda referente às contribuições dos suportes familiar, educacional e do contexto organizacional na predição da autonomia.

Evidências de Validade dos Inventários Suportes Familiar e Educacional

Dentro de um parâmetro estatístico, para determinar o tamanho mínimo de uma amostra, Hair Jr. et al. (2005) determinam que, "como regra geral, o mínimo é ter pelo menos cinco vezes mais observações do que o número de variáveis a serem analisadas" (p. 98), o que foi correspondido e ultrapassado pela amostra da pesquisa. Como foram considerados apenas os questionários totalmente respondidos, não foram encontrados dados faltantes. O número de participantes foi definido em função do número de itens dos questionários, sendo utilizado o critério "razão itens/sujeito" para garantir a possibilidade de realização de análise fatorial (Pasquali, 2009).

Para o 'Inventário de Suporte Familiar (ISF-PD)', composto por 31 itens, os resultados indicaram, à princípio, 4 fatores com *eigenvalues* superiores a 1,0. Ao realizar a análise da precisão do instrumento, por meio do método de consistência interna (coeficiente alfa de Cronbach) dos quatro fatores encontrados, três apresentaram consistência interna superior a 0,80, o que indica confiabilidade altamente satisfatória da consistência interna em pesquisa exploratória (Hair Jr. et al., 2005). No entanto, um dos fatores abrangeu somente um item do inventário (item 4), e, portanto, não obteve confiabilidade e foi retirado do inventário. A análise foi executada novamente após a exclusão deste item, para confirmar se os resultados permaneceriam iguais. Dessa forma, conforme pode ser observado na Tabela 1, o inventário foi empiricamente constituído por três fatores. A solução de três fatores apresentou os requisitos exigidos para a realização da análise fatorial, KMO maior que 0,6 (0,943) e teste de esfericidade de Bartlett significativo ($p < 0,001$).

Assim, a estrutura final compreendeu 30 itens distribuídos em três fatores com percentual de variância explicada de 65,0%. As saturações de cada item nos respectivos fatores são apresentadas na Tabela 1, e estão dispostos conforme numeração apresentada no inventário (itens com cargas superiores a 0,4).

O primeiro fator foi definido como 'FATOR 1 - Estímulo ao desenvolvimento e à educação', referindo-se a uma atenção e clareza na identificação das necessidades das crianças e

Tabela 1

Resultado da análise fatorial do Inventário de Percepção de Suporte Familiar para Pessoas com Deficiência (ISF-PD)

Item do ISF-PD	Carga fatorial		
	1	2	3
Fator 1: Estímulo ao desenvolvimento e à educação			
5. Eu me sentia incluído na família.	0,61		
6. Minha família me estimulava a estudar.	0,64		
7. Minha família (mãe ou outro membro) lia para mim quando criança.	0,66		
8. Meus familiares tinham contato com meus professores.	0,78		
9. Meus familiares me incentivavam nos meus projetos.	0,81		
10. Meus familiares me acompanhavam na rotina de estudos e tarefas escolares.	0,82		
11. Meus familiares me elogiavam.	0,80		
13. Acredito que minha família me oferecia condições emocionais satisfatórias.	0,65		
14. Acredito que minha família me oferecia condições materiais satisfatórias.	0,66		
15. Meus familiares participavam da minha rotina escolar, estando presentes em eventos, feiras, apresentações, etc.	0,80		
16. Meus familiares me estimulavam a fazer as tarefas escolares.	0,83		
18. Tive apoio da minha família para realizar meus projetos.	0,76		
19. Meus familiares me cobravam bom desempenho na escola.	0,62		
21. Meus familiares percebiam quando era importante me deixar fazer algo sozinho (por mim mesmo).	0,60		
25. Meus familiares percebiam quando era necessário me ajudar.	0,59		
29. Minha família (mãe ou outro membro) brincava comigo para estimular minha aprendizagem	0,62		
30. A educação é algo muito importante para minha família.	0,56		
Fator 2: Atuação social da família			
1. Os membros da minha família tinham informações sobre os direitos das pessoas com deficiência.		0,74	
3. Os membros da minha família participavam de grupos de apoio sobre a deficiência.		0,67	
20. Meus familiares cobravam que as escolas que frequentei ofertassem condições adequadas de ensino.		0,56	
23. Os membros da minha família tinham informações sobre minha deficiência.		0,59	
24. Os membros da minha família buscavam atualizar suas informações sobre a minha deficiência.		0,73	
26. Os membros da minha família cobravam atitudes inclusivas nos espaços que eu frequentava.		0,83	
27. Os membros da minha família cobravam que meus direitos fossem atendidos na escola que eu frequentava.		0,81	
28. Os membros da minha família cobravam que meus direitos fossem atendidos nos diversos espaços que eu frequentava.		0,80	
Fator 3: Experiências de independência na família			
2. Tive responsabilidades nas atividades em minha casa.			0,62
12. Fui independente naquilo que escolhi para a minha vida.			0,71
17. Tive várias experiências de ter que me virar sozinho na infância e adolescência.			0,74
22. Minha família me fazia sentir que eu tinha condições de cuidar de mim.			0,63
31. O trabalho é muito importante para minha família.			0,73
<i>Eigenvalues</i>	15,63	2,78	1,74
(%) Variância explicada	50,41	8,96	5,60

presença de apoio e amparo nas atividades que contribuem de maneira significativa para a manutenção da integridade e desenvolvimento do indivíduo com deficiência. O segundo fator foi denominado 'FATOR 2 - Atuação social da família' e relaciona-se à busca por informações acerca da deficiência e direitos das pessoas com deficiência e também à exigência de que comportamentos inclusivos fossem estabelecidos nos diversos espaços sociais, visto que as pessoas com deficiência são historicamente marginalizadas econômica, social e politicamente. O terceiro fator foi definido como 'FATOR 3 - Experiências de independência na família' e é referente a atitudes familiares que subsidiaram a condução do indivíduo a ter responsabilidades e obrigações ao longo da sua trajetória, ao contrário de comportamentos de proteção excessiva que dificultam a obtenção de individualidade, assim como o desenvolvimento de suas potencialidades.

A análise descritiva, conforme Tabela 2, demonstrou que a maior média foi no fator 'Experiências de independência

na família' ($M = 4,97$, $DP = 1,05$) e a menor média no fator 'Atuação social da família' ($M = 3,51$, $DP = 1,44$), indicando que os respondentes tendem a perceber que suas famílias os estimulavam e os encorajavam a serem ativos e não passivos para gerir suas vidas, porém, na percepção deles, não tinham tantas informações sobre a deficiência e seus direitos sociais, não era usual cobrar inclusão nos diversos espaços sociais e nem participar de grupos de defesa de direitos acerca da inclusão. Esse resultado mostra circunstancial mobilização e ação política destes familiares, que pareciam exercer uma ação maior no âmbito do indivíduo e dentro do espaço privado, mostrando a esses filhos que eles eram capazes e dignos de inclusão social, no entanto, sem exercer uma organização coletiva mais sistemática com outros pais e/ou instituições. Segundo A. C. C. Silva e Oliver (2019) a falta de militância entre grupos de pessoas com deficiência decorre de falhas no modelo de representatividade, uma vez que existem variados tipos e vivências acerca da deficiência, o que faz com que haja

Tabela 2*Propriedades dos fatores do ISF-PD*

Fator	M	DP	Amplitude	alfa de Cronbach (α)
Estímulo ao desenvolvimento e educação	4,58	1,27	1-6	0,96
Atuação social da família	3,51	1,44	1-6	0,92
Experiências de independência na família	4,97	1,05	1-6	0,81

uma multiplicidade de interesses e necessidades dentro deste grupo, dificultando a construção de uma identidade coletiva.

Para o segundo inventário, denominado 'Inventário de Percepção de Suporte Educacional para Pessoas com Deficiência (ISE-PD)' foram realizadas as mesmas análises. Os 26 itens foram elaborados de forma a considerar as percepções dos respondentes com deficiência acerca de estratégias didático-pedagógicas que garantiram a entrada e permanência nas instituições de ensino. O ISE-PD se organizou em cinco fatores após a análise fatorial. Este modelo apresentou 69,4% da variância total explicada.

A solução de cinco fatores apresentou os requisitos exigidos para a realização da análise fatorial, com KMO maior que 0,6

(0,905) e teste de esfericidade de Bartlett significativo ($p < 0,001$). A Tabela 3 mostra a operacionalização em indicadores (afirmativas), seu agrupamento em fatores e as cargas fatoriais (cargas superiores a 0,4). Os itens estão organizados por fator.

O primeiro fator, denominado 'FATOR 1 - Comportamento inclusivo,' compreende 7 itens e relaciona-se às condutas e procedimentos realizados por professores, colegas de classe e equipe pedagógica que favoreciam e estimulavam o convívio, a interação e os vínculos entre os alunos. O segundo fator, com 5 itens, é chamado 'FATOR 2 - Adaptação pedagógica da escola' e condensa as práticas que visavam integrar todos os alunos no mesmo ambiente de aprendizagem, como adaptações na estruturação da sala de aula, na metodologia de ensino e no

Tabela 3*Resultado da análise fatorial do Inventário de Percepção de Suporte Familiar para Pessoas com Deficiência (ISF-PD)*

Item do ISF-PD	Carga fatorial				
	1	2	3	4	5
Fator 1: Comportamento inclusivo					
14. Meus professores estimulavam que eu fizesse trabalhos em equipe com outros colegas de classe.	0,55				
18. Sentia-me incluído nas atividades de lazer da escola.	0,75				
19. Meus colegas acreditavam em minha capacidade.	0,83				
20. Meus colegas me auxiliavam nas atividades escolares.	0,68				
21. Eu ajudava meus colegas em atividades escolares.	0,67				
22. Era convidado pelos meus colegas de classe para atividades de lazer nos intervalos de aulas ou recreio.	0,86				
23. Era convidado pelos meus colegas de classe para atividades de lazer fora da escola (aniversários, festas, eventos, etc).	0,80				
Fator 2: Adaptação pedagógica da escola					
1. Foram feitas adaptações no material escolar (livros, apostilas, etc) para facilitar minha aprendizagem.		0,82			
3. Foram feitas adaptações na metodologia de ensino para facilitar minha aprendizagem.		0,88			
4. Tive acesso a materiais escolares específicos para as minhas condições.		0,85			
5. Os professores faziam adaptações durante as aulas para facilitar minha aprendizagem.		0,83			
6. Na minha escola as turmas eram reduzidas.		0,65			
Fator 3: Experiências de independência na família					
9. Minha sala de aula era adaptada para pessoas com deficiência.			0,79		
10. Os outros espaços necessários para a rotina escolar (portarias, banheiros, cantinas, etc) eram adaptados.			0,85		
11. Os espaços de convivência da escola (pátios, quadras, bibliotecas, etc) eram adaptados para pessoas com deficiência.			0,85		
13. Meus professores criavam ou adaptavam recursos pedagógicos especialmente para mim.			0,57		
16. Meus professores receberam capacitação/treinamento para lidar com a minha deficiência.			0,75		
17. Tive acesso a um professor-apoio.			0,68		
Fator 4: Relação de apoio entre família e escola					
7. Meus familiares tinham contato próximo com meus professores.				0,79	
8. Tive professores que acreditaram na minha capacidade.				0,60	
24. A escola chamava meus pais para reuniões/ conversas sobre meu desempenho.				0,63	
Fator 5: Importância da educação					
25. Ter um diploma era importante para mim.					0,85
26. Estar sempre aprendendo é importante para mim.					0,88
<i>Eigenvalues</i>	9,89	3,92	1,72	1,49	1,03
(%) Variância explicada	38,03	15,09	6,61	5,73	3,95

material escolar. O terceiro fator possui 6 itens e é denominado 'FATOR 3 - Acessibilidade física da escola', agrupando os itens relativos às adaptações dos espaços escolares, presença de professor-apoio e capacitação dos professores para lidar com a deficiência. O quarto fator, 'FATOR 4 - Relação de apoio entre família e escola', com 3 itens, refere-se ao contato e interação entre família e escola, e o quinto fator, 'FATOR 5 - Importância da educação' possui 2 itens e relaciona-se a importância de ter um diploma e de se atualizar constantemente.

A partir da análise fatorial, foi realizada uma análise descritiva dos itens finais do instrumento, apresentadas na Tabela 4. Os participantes apresentaram as mais altas médias, respectivamente, no 'FATOR 5 - Importância da educação', 'FATOR 4 - Relação de apoio entre família e escola' e no 'FATOR 1 - Comportamento inclusivo'. Isso significa que os respondentes tendem a acreditar que a educação é um processo essencial para a formação e transformação deles enquanto indivíduos, que houve contato próximo entre familiares, professores e equipe pedagógica da escola, e também que perceberam a presença de comportamentos inclusivos por parte dos professores e colegas.

Tabela 4

Propriedades dos fatores do ISE-PD

Fator	<i>M</i>	<i>DP</i>	Amplitude	alfa de Cronbach (α)
Comportamento inclusivo	4,25	1,30	1-6	0,90
Adaptação pedagógica da escola	2,44	1,53	1-6	0,92
Acessibilidade física da escola	2,55	1,59	1-6	0,93
Relação de apoio entre família e escola	4,30	1,42	1-6	0,80
Importância da educação	5,53	1,03	1-6	0,87

Considerando que esta é uma amostra que obteve progresso educacional (quase 80% da amostra possui ensino superior ou pós-graduação), observa-se, com esses resultados, uma questão fundamental: com média de 5,53 ($DP = 1,03$) no FATOR 5, estas pessoas creditaram uma forte importância ao processo educacional. Além disso, as famílias destas pessoas mantiveram contato efetivo com professores e equipe pedagógica da escola - 'FATOR 4 - Relação de apoio entre família e escola' ($M = 4,30$, $DP = 1,42$). A importância da relação e colaboração entre a escola e a família para o desenvolvimento e a aprendizagem humana é discutida e reforçada em várias pesquisas, como em Costa et al. (2019) e Marques e Pessoa (2023).

Os respondentes também tendem a crer que seus professores e colegas de sala os faziam sentir-se incluídos - 'FATOR 1 - Comportamento inclusivo' ($M = 4,25$, $DP = 1,30$). Assim, à medida que os agentes educacionais incentivavam sua participação, os alunos se sentiam mais confortáveis para se envolver e passavam a valorizar ainda mais os momentos escolares e, conseqüentemente, a educação; alimentando, assim, o círculo virtuoso de inclusão. Vale e Carvalho-Freitas (2022) também identificaram que o investimento por parte do professor resultou na percepção de inclusão e no desenvolvimento do aluno com deficiência, o que, por sua vez, retroalimentou os investimentos por parte do professor. Professores capacitados e o bom relacionamento entre pares (Guimarães et al., 2021) são fatores relevantes para o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência, de forma que aqueles que têm baixa percepção de valorização na escola tendem a ter desempenho inferior (Rose et al., 2016).

Médias mais baixas foram encontradas em 'FATOR 3 - Acessibilidade física da escola' ($M = 2,55$, $DP = 1,59$) e 'FATOR 2 - Adaptação pedagógica da escola' ($M = 2,44$, $DP = 1,53$).

Assim, os respondentes perceberam pouca acessibilidade nos espaços escolares (como salas de aula, portarias, banheiros, pátios, bibliotecas, etc.) e pouca acessibilidade pedagógica (adaptações do material escolar, acesso a um professor-apoio, uso de técnicas e recursos específicos e alterações da metodologia de ensino). Mesmo levando em conta que esta é uma percepção retrospectiva e que a maior parte destes respondentes estudou entre as décadas de 90 e 2000 e que muitas mudanças legislativas ocorreram desde então, resultados de outras pesquisas corroboram a presença de barreiras arquitetônicas na atualidade. Dutra et al. (2021) destacam a persistência de barreiras arquitetônicas em escolas e locais de trabalho, que limitam a acessibilidade e autonomia dessas pessoas, mesmo com o avanço de políticas de inclusão. O estudo de M. G. M. Santos et al. (2022) aponta para a superlotação das salas de aula como outro obstáculo, dificultando a atenção individualizada e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o que impacta diretamente o aprendizado de alunos com deficiência. Além disso, Vale e Carvalho-Freitas (2022) ressaltam a carência de recursos adequados, como tecnologias assistivas e adaptações materiais, que são fundamentais para garantir a

inclusão plena e o desenvolvimento educacional e profissional das pessoas com deficiência. Essas dificuldades são estruturais e continuam atuais, comprometendo a efetividade das políticas de inclusão.

Contribuições dos Suportes Familiar, Educacional e do Contexto Organizacional na Predição da Autonomia

Em relação ao contexto organizacional, os participantes da pesquisa indicam uma tendência em concordar com a presença de acessibilidade arquitetônica, possibilidade de adequação dos espaços, e fornecimento de recursos adaptativos, com média de 4,74 ($DP = 1,28$), relativa às três perguntas sobre condições específicas de trabalho para pessoas com deficiência. Isso significa que, de forma geral, costumam ter acesso e possibilidade de utilização de todos os espaços, são autorizados a modificar a forma como realizam o trabalho para adaptar à sua diferença e têm instrumentos que permitem a realização do seu trabalho.

No que diz respeito a variável dependente do estudo, autonomia no trabalho, em geral, há, por parte dos respondentes, uma tendência a perceber grau de liberdade e independência para agendar o trabalho, tomar decisões e escolher os métodos usados para executar tarefas ($M = 4,23$, $DP = 1,66$), relativa às três perguntas sobre autonomia no planejamento do trabalho retiradas do WDQ – Inventário do Desenho do Trabalho. Este resultado é análogo à pesquisa realizada por O. A. Silva e Carvalho-Freitas (2021), com amostra semelhante, mas diverge da maior parte das pesquisas realizadas, as quais indicam que pessoas com deficiência têm pouca autonomia no trabalho. Cabe salientar a particularidade da amostra, composta por pessoas com deficiência com alto nível de escolaridade, o

que indica que a maior escolaridade está relacionada a maior percepção de autonomia no trabalho. A falta de autonomia está frequentemente associada a controles excessivos, especialmente em estruturas de gestão e organização altamente hierárquicas. Nesse contexto, indivíduos mais experientes, com maior escolaridade e em posições de gestão tendem a perceber um nível de autonomia maior em comparação com pessoas mais jovens, com menor escolaridade e que não ocupam cargos de liderança (Lucas & Marcon, 2021).

Além disso, foi verificada a possível relação dos fatores sociodemográficos com o suporte familiar, educacional, contexto organizacional, e autonomia no trabalho. A normalidade de distribuição dos dados foi testada através da análise dos valores dos coeficientes de assimetria e curtose. Não se encontraram valores indicativos de violações da normalidade nos resultados da presente investigação. Para as variáveis gênero, estado civil, grau de escolaridade e área de formação, foi realizado o teste *t* para amostras independentes. Em relação ao gênero, verificou-se que não houve diferença significativa em nenhuma das variáveis consideradas. Em relação ao estado civil, os resultados demonstraram uma diferença significativa para o Inventário de Percepção de Suporte Familiar, $t(233) = 2,09, p = 0,038$, com um tamanho de efeito pequeno (d de Cohen = 0,28), indicando médias maiores para os respondentes não casados ($M = 4,47, DP = 0,99$) em comparação aos casados ($M = 4,18, DP = 1,17$); para o Inventário de Suporte Educacional, $t(233) = 2,55, p = 0,011$, também foi observada uma percepção mais alta entre os não casados ($M = 3,95, DP = 1,02$) do que entre os casados ($M = 3,61, DP = 0,97$), com um tamanho de efeito pequeno (d de Cohen = 0,34); em relação à autonomia, $t(233) = -2,25, p = 0,025$, as médias foram menores para os não casados ($M = 4,03, DP = 1,68$) e maiores para os casados ($M = 4,52, DP = 1,60$), também com um tamanho de efeito pequeno (d de Cohen = 0,30).

Em relação ao grau de escolaridade, não se obteve diferença estatística significativa para nenhuma das variáveis consideradas. Em relação à área de formação, os respondentes que não trabalham na sua área de formação tiveram médias menores do que aqueles que trabalham na sua área de formação em todas as variáveis analisadas. Especificamente, pessoas que não trabalham na sua área de formação possuem: menos percepção de suporte familiar ($M = 4,16, DP = 1,04$) do que as pessoas que trabalham na área de formação ($M = 4,46, DP = 1,08$), com uma diferença significativa, $t(233) = -2,08, p = 0,038$, e um tamanho de efeito pequeno (d de Cohen = 0,28); menos percepção de suporte educacional ($M = 3,60, DP = 0,91$) do que as que trabalham na área de formação ($M = 3,93, DP = 1,05$), com $t(233) = -2,35, p = 0,019$, e um tamanho de efeito pequeno (d de Cohen = 0,32); menos percepção de autonomia no trabalho ($M = 3,92, DP = 1,68$) do que as pessoas que trabalham na área de formação ($M = 4,40, DP = 1,63$), com $t(233) = -2,13, p = 0,034$, e um tamanho de efeito pequeno (d de Cohen = 0,29); e menos percepção de contexto organizacional favorável ($M = 4,44, DP = 1,38$) do que pessoas que trabalham na área de formação ($M = 4,90, DP = 1,19$), com uma diferença entre os dois grupos representada por $t(149) = -2,59, p = 0,010$, e um tamanho de efeito pequeno a moderado (d de Cohen = 0,37).

Para a variável contínua 'idade', foi realizada uma correlação de Pearson, que indicou uma correlação significativa com o ISF ($r = -0,207, p = 0,001$), com o ISE ($r = -0,266, p < 0,001$) e com as condições de trabalho ($r = -0,222, p = 0,001$). Os resultados demonstram correlações negativas, apontando então que, quanto maior a idade, menores as

percepções de suporte familiar, suporte educacional e contexto organizacional favorável. Esse resultado pode estar relacionado às transformações culturais e legislativas que ocorreram nas últimas duas décadas, que asseguram os direitos sociais de pessoas com deficiência. Estas mudanças impactaram no aumento da acessibilidade e na diminuição do preconceito, fazendo com que pessoas mais jovens com deficiência tenham a percepção de que obtiveram melhores condições dentro das diferentes esferas da vida, como família, escola e trabalho. Por último, a ANOVA foi realizada para as variáveis 'tipo de deficiência' e 'setor de atuação', que continham mais de dois níveis de resposta, mas não se obteve nenhuma relação estatisticamente significativa para as variáveis consideradas.

Por fim, efetuou-se análise de regressão linear múltipla para que fossem identificados os possíveis fatores explicativos da percepção de autonomia no trabalho por parte das pessoas com deficiência. Os modelos de regressão foram construídos com o método stepwise visando identificar quais variáveis seriam possíveis preditores de autonomia no trabalho. Todos os modelos foram validados, apresentando valores dos coeficientes de assimetria e curtose para os resíduos dentro do intervalo de referência, ou seja, entre -2,0 e 2,0 (George & Mallery, 2010), o que reforça a validade dos resultados da regressão. Além disso, foi calculado o índice de Durbin-Watson (DW), que verifica se os resíduos adjacentes ao plano de regressão são correlacionados. O valor obtido, $DW = 2,157$, corrobora a hipótese de distribuição normal dos dados, uma vez que valores próximos ou superiores a 2 indicam baixa correlação entre os resíduos. Também avaliamos a multicolinearidade por meio do fator de inflação da variância (VIF), que mede o quanto a variância de um coeficiente de regressão estimado pode aumentar devido à correlação entre as variáveis preditoras. Os valores de VIF para as variáveis preditoras Contexto Organizacional, Acessibilidade Física da Escola e Estímulo ao Desenvolvimento e Educação foram, respectivamente, 1,22, 1,13 e 1,29, indicando alguma correlação entre as variáveis, mas ainda em níveis que não são motivo de grande preocupação. Em geral, um VIF entre 5 e 10 sugere alta correlação e possível problema de multicolinearidade, enquanto valores acima de 10 indicam que os coeficientes de regressão podem estar mal estimados devido à forte multicolinearidade.

Foram utilizadas como variáveis preditoras o 'Suporte Familiar', 'Suporte Educacional' e 'Contexto Organizacional' e também as variáveis sociodemográficas: gênero (0: feminino; 1: masculino), estado civil (0: não casado; 1: casado), escolaridade (0: ensino fundamental e médio; 1: ensino superior e pós-graduação), se trabalha na sua área de formação (0: não; 1: sim) e idade (medida em anos).

Os resultados das análises de regressão para o fator 'Autonomia' apresentados na Tabela 5 mostram que o FATOR 1 do suporte familiar, o FATOR 3 do suporte social educacional e o contexto organizacional têm médio poder explicativo sobre ela, sendo responsáveis por 26,3% da variância dos resultados. A análise resultou em um modelo estatisticamente significativo [$F(3,231) = 27,421; p < 0,001; R^2 = 0,263$]. O contexto organizacional ($\beta = 0,433; t = 6,959; p < 0,001$), o estímulo ao desenvolvimento e à educação ($\beta = 0,162; t = 2,528; p < 0,001$) e a acessibilidade física da escola ($\beta = -0,264; t = -4,400; p < 0,001$) são preditores da autonomia.

Isso significa que, quanto maior a percepção de recursos no trabalho e de envolvimento de pais e familiares no processo educacional, maior é a percepção de autonomia no trabalho. Por outro lado, quanto menor a percepção de acessibilidade física dos ambientes educacionais, maior é a percepção de

Tabela 5

Análises de regressão múltipla prevendo autonomia no trabalho

Variável	t	95% IC do B		EP B	β	R ²	Δ R ²
		LI	LS				
Passo 1							
Constante	1,52(***)	0,78	2,26	0,38		0,19	0,19
Contexto Organizacional	0,57(***)	0,42	0,72	0,08	0,44(***)		
						0,24	0,05
Passo 2							
Constante	1,81(***)	1,07	2,54	0,37			
Contexto Organizacional	0,64(***)	0,49	0,79	0,08	0,49(***)		
Acessibilidade Física da Escola	-0,23(***)	-0,36	-0,11	0,06	-0,23(***)		
						0,26	0,02
Passo 3							
Constante	1,29(**)	0,46	2,12	0,42			
Contexto Organizacional	0,56(***)	0,40	0,72	0,08	0,43(***)		
Acessibilidade Física da Escola	-0,28(***)	-0,40	-0,15	0,06	-0,26(***)		
Estímulo Desenvolvimento e Educação	0,21*	0,05	0,38	0,08	0,16*		

Nota. IC = intervalo de confiança; LI = limite inferior; LS = limite superior. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

autonomia.

Isso sugere que as famílias que valorizam a educação como principal fonte de desenvolvimento e, por isso, promovem na criança uma relação positiva com os estudos e com a escola, desempenham um papel fundamental na formação de adultos que tendem a perceber maior autonomia no ambiente de trabalho. E justamente a ausência de suporte físico nos ambientes educacionais provavelmente fez com que os participantes desta pesquisa precisassem ser capazes de – com resiliência e autonomia – enfrentar as dificuldades encontradas ao longo do caminho. Esta busca de superação das barreiras construídas ainda na infância os acompanhou durante a trajetória de vida, fazendo com que se tornassem adultos com maior percepção de autonomia no trabalho. Por outro lado, a ausência de acessibilidade física das escolas dificultou a trajetória da maioria dos estudantes com deficiência, conforme indicado nos dados de escolaridade nacionais dessas pessoas (IBGE, 2023). Esse paradoxo precisa ser considerado com cautela para não superestimar o mérito individual e obstruir a possibilidade de formação de um enorme contingente de pessoas.

Além disso, considerando que é a partir dos modelos familiares que as crianças constroem seus primeiros modelos de identificação, uma vez que os pais se mostram entusiastas na promoção da aprendizagem delas, estas crianças passam a reconhecer, na educação, a garantia e o respaldo para terem acesso ao conhecimento e desenvolvimento. Assim, estes pais e familiares atuaram como modelos positivos e ofereceram a estas pessoas, durante sua trajetória de vida, a estima e a consideração, influenciando-as a acreditar que são merecedoras, contribuindo para o autorrespeito e mobilizando sua busca por situações de igualdade tanto no âmbito educacional quanto no âmbito laboral.

Considerações Finais

Foi identificado, empiricamente, que os dois inventários construídos neste artigo apresentam evidências de validade de conteúdo e fidedignidade, além de se correlacionar significativamente com outro construto, no presente caso, a autonomia, o que indica sua validade convergente e consolida bom potencial de explicação. Portanto, esses achados integram a literatura sobre o papel importante das famílias, das escolas e

de outras instituições de ensino na formação e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Os itens dos inventários elaborados são de baixa complexidade e fácil entendimento, o que permite sua utilização tanto em contextos de pesquisa quanto em situações de diagnóstico visando à identificação da presença ou da ausência de suportes familiar e escolar. Além disso, favorecem também a aplicação em pessoas com deficiência com baixa escolaridade. Isso importa porque em diversos países, inclusive o Brasil, ainda há uma significativa massa de pessoas com deficiência com baixos níveis de formação.

Os resultados obtidos sobre os impactos dos contextos familiares, educacionais e organizacionais na autonomia de pessoas com deficiência no trabalho sugerem que a percepção de maior autonomia está relacionada ao contexto familiar (no sentido do encorajamento e estímulo por parte dos pais), no contexto escolar (no sentido de falta de adaptações físicas nos ambientes e nos recursos pedagógicos) e no contexto organizacional (no sentido de condições de trabalho que possibilitem acesso aos ambientes e adaptações nos instrumentos e na forma de executar o trabalho). Pesquisas com pessoas com deficiência que tiveram acessibilidade nas escolas deverão ser realizadas para identificar sua importância na inclusão e autonomia dessas pessoas.

Em decorrência desses resultados, sugere-se alguns comportamentos que podem favorecer a autonomia entre adultos com deficiência, como por exemplo: exposição da criança a situações novas sem proteção excessiva dos familiares; estímulo constante no desenvolvimento das suas potencialidades; envolvimento dos familiares na realização da tarefa de casa e estudos; construção e constituição de vínculos de familiares com professores, colegas, pais de outros alunos e equipe escolar; comunicação efetiva entre professor e familiares ou cuidadores; garantia de adequação das condições e práticas de trabalho; e favorecimento de tecnologias assistivas em geral.

Esse estudo traz contribuições práticas, uma vez que pode inspirar a implementação de estratégias que devem ser realizadas por diferentes agentes envolvidos na inclusão social, passando por famílias, instituições de ensino e de trabalho. A principal limitação deste estudo refere-se às características educacionais da amostra (alto nível de escolaridade). É importante abordar como esta característica pode influenciar a aplicabilidade dos resultados em populações mais amplas.

Replicações são desejáveis para avaliar os resultados em outros contextos, além de características de validade dos instrumentos.

Referências

- Azevedo, C. S., Freire, I. M., & Moura, L. N. (2021). Reorganizações familiares no contexto do cuidado ao bebê com Síndrome Congênita do Zika Vírus. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 25, e190888. <https://doi.org/10.1590/interface.190888>
- Amâncio, D. L. P., & Mendes, D. C. (2023). Pessoas com deficiência e ambiente de trabalho: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, e0140. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0140>
- Barcelli, J. C., & Rosalino, I. (2022). Desafios e Estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual. *Ipê Roxo*, 4(1). <https://doi.org/10.61389/iproxo.v4i1.6445>
- Benitez, P., Kirchner, L. F., Ribeiro, G. W., & Tatsumi, D. I. (2020). Educational Social Skills of parents of children with and without Intellectual Disability. *Psico-USF*, 25(3), 415-424. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250302>
- Berberi, M. A., & Fracaro, F. (2022). Pessoas com deficiência, acessibilidade e tecnologia: entre possibilidades e desafios para a inclusão. *Pensar*, 27(4), 1-14. <https://doi.org/10.5020/2317-2150.2022.11972>
- Camargo, V. C. V., Calais, S. L., & Sartori, M. M. P. (2015). Estresse, depressão e percepção de suporte familiar em estudantes de educação profissionalizante. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 595-604. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400003>
- Carvalho-Freitas, M. N., Silva, O. A., Tette, R. P. G., & Silva, C. V. (2017). Diversidade em contextos de trabalho: Pluralismo teórico e questões conceituais. *Revista Economia & Gestão*, 17(48), 174-191. <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2017v17n48p174-191>
- Carvalho-Freitas, M. N., Tette, R. P. G., Souza, G. C., Bentivi, D. R. C., & Oliveira, M. S. (2019). Percepção de Desempenho de Pessoas com Deficiência e Desenho do Trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 19(4), 781-790. <https://doi.org/10.17652/rpot/2019.4.17381>
- Carvalho-Freitas, M. N., Oliveira, M. S.; Tette, R. P. G.; & Santos, J. C. (2023). Organizational context and inclusion: Perceptions of managers and people with disabilities. *Applied Psychology-An International Review*, 23, 1-29. <https://doi.org/10.1111/apps.12486>
- Castro, M. C. D., & Cruz, R. M. (2015). Prevalência de transtornos mentais e percepção de suporte familiar em policiais civis. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 271-289. <https://doi.org/10.1590/1982-370300702013>
- Costa, M. A. A. da, Silva, F. M. C. da, & Souza, D. da S. (2019). Parceria entre escola e família na formação integral da criança. *Práticas Educativas, Memórias E Oralidades - Rev. Pemo*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i1.3476>
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 11(2), 213-228. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n2/v11n2a07.pdf>
- Dutra, V. M. M., Neves, R. B., Simões, S. H. S. C., & Folha, D. R. da S. C. (2021). Barreiras arquitetônicas e suas implicações no contexto escolar para pessoas com deficiência física e visual em um projeto educacional. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, 2(5), 204-217. <https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto39758>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Guimarães, M. C. A., Borges, A. A. P., & Petten, A. M. (2021). Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0059. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0059>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170. <https://doi.org/10.1037/h0076546>
- Hair Jr., J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados*. Bookman.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 34.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD contínua [educação 2023]. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>
- Jacques, P. L., & Levine, B. (2007). Ageing and autobiographical memory for emotional and neutral events. *Memory*, 15, 129-144. <https://doi.org/10.1080/09658210601119762>
- Love, H. R., Zagana, A. L., Kurth, J. A., & Miller, A. L. (2017). Parents' Experiences in Educational Decision Making for Children and Youth With Disabilities. *Inclusion*, 5(3), 158-172. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-5.3.158>
- Lucas, J. I. P., & Marcon, S. R. A. (2021). A produção do comum e a autonomia no mundo do trabalho / Production of the common and autonomy in the world of work. *Brazilian Journal of Development*, 7(8), 85658-85673. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n8-667>
- Marques, E. S. A., & Pessoa, J. C. de S. (2023). O processo de colaboração entre família e escola como possibilidade de formação humana de estudantes em espaço escolar. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, 25, e023019. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2023v25id4169>
- Matthews, E. J., Ptoplamp, V., & Gelech, J. M. (2021). Tactics and Strategies of Family Adaptation among Parents Caring for Children and Youth with Developmental Disabilities. *Global qualitative nursing research*, 8, <https://doi.org/10.1177/23333936211028184>
- Ministério do Trabalho e do Emprego. (2022). *Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2022*. <http://pdet.mte.gov.br/index.php/rais>
- Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1321-1339. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.6.1321>
- Nakash, O., & Brody, L. (2006). The Effects of Social Roles and Personality Motives on Autobiographical Memory. *Sex Roles: A Journal of Research*, 54(1-2), 39-56. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-8868-z>
- Park, R., & Searcy, D. (2012). Job autonomy as a predictor of mental well-being: The moderating role of quality-competitive environment. *Journal of Business and Psychology*, 27(3), 305-316. <https://doi.org/10.1007/s10869-011-9244-3>
- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Revista da escola de enfermagem da USP*, 43(spe), 992-999. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342009000500002>
- Poker, R. B., Valentim, F. D., & Garla, I. A. (2018). Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 127-134. <https://doi.org/10.1590/2015902175-3539/2018/010>
- Porte, M. S., & Trindade, J. D. R. (2021). Barreiras tecnológicas: um fator limitador na acessibilidade das pessoas com deficiência. *Texto Livre*, 14(3), e32563, 1-18. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.32563>
- Quiroga, A. P. (1987). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social: desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Ediciones Cinco.
- Rose, C. A., Simpson, C. G., & Ellis, S. K. (2016). The relationship between school belonging, sibling aggression and bullying involvement: implications for students with and without disabilities. *Educational Psychology*, 36(8), 1462-1486. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1066757>
- Rubin, D. C. (2005). A basic-systems approach to autobiographical memory. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 79-83. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00339.x>
- Santos, M. A., & Pereira-Martins, M. L. de P. L. (2016). Estratégias de enfrentamento adotadas por pais de crianças com deficiência intelectual. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3233-3244. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.14462016>
- Santos, M. G. M., Leite, P. L., Martins, I. C., & Gimenez, R. (2022). The Conditions for Inclusion of Students with Down Syndrome in Regular School: a Literature Review. *Brazilian Journal of Development*, 8(2), 11522-11535. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n2-203>
- Secundino, F. K. M., & Santos, J. O. L. dos. (2023). *Special education in Brazil: a historical-bibliographic approach*. In SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5582>
- Sia, S. K., & Appu, A. V. (2015). Job Autonomy and Workplace Creativity: Moderating Role of Task Complexity. *Global Business Review*, 16, 772-784. <https://doi.org/10.1177/0972150915591435>
- Silva, O. A., & Carvalho-Freitas, M. N. (2021). Inclusão, desenho do trabalho e satisfação de servidores públicos com diferença funcional. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 21(2), 1518-1527. <https://doi.org/10.5935/rpot/2021.2.20971>
- Silva, A. C. C., & Oliver, F. C. (2019). Pessoas com deficiência no caminho da democracia participativa. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27(2), 279-292. <https://doi.org/10.4322/2526-8910>
- Sousa, N. M. F. R., & Lima, D. C. (2023). A inclusão no ensino superior: O que revelam as narrativas de estudantes com deficiência física. *Revista Contexto & Educação*, 38(120), e10751. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.10751>
- Vale, C. A. do, & Carvalho-Freitas, M. N. de. (2022). Influências de ações docentes na trajetória de estudantes universitários com diferença funcional. *Educação*, 47(1), e66, 1-29. <https://doi.org/10.5902/1984644452429>

Informações sobre os autores:

Raissa Pedrosa Gomes

Universidade Federal de São João Del Rei

Praça Dom Helvécio, 74, Dom Bosco

36301-160 São João del Rei, MG, Brasil

Contribuições da autora: conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, visualização, escrita – rascunho original, escrita – revisão e edição.

E-mail: raissapedrosagomes@gmail.com

Maria Nivalda de Carvalho-Freitas

Contribuições da autora: conceituação, curadoria de dados, análise formal, supervisão, escrita – rascunho original, escrita – revisão e edição.

E-mail: nivalda@ufsj.edu.br

Marcos Santos de Oliveira

Contribuições do autor: curadoria de dados, análise formal, escrita – rascunho original, escrita – revisão e edição.

E-mail: mso@ufsj.edu.br

Conflitos de interesse:

Os autores declaram a inexistência de conflitos de interesse na realização e na comunicação dessa pesquisa.