

LONI ELISETE MANICA
GERALDO CALIMAN

A educação profissional para pessoas com deficiência

Um novo jeito de ser docente



Centro UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
UM NOVO JEITO DE SER DOCENTE

LONI ELISETE MANICA
GERALDO CALIMAN

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
UM NOVO JEITO DE SER DOCENTE



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Brasília, DF
Unesco, 2015

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Afonso Celso Tanus Galvão, Célio da Cunha, Cândido Alberto da Costa Gomes, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Geraldo Caliman (Coord.), Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).

Conselho Editorial da Liber Livro Editora Ltda.

Bernardete A. Gatti, Iria Brzezinski, Maria Célia de Abreu, Osmar Favero, Pedro Demo, Rogério de Andrade Córdova, Sofia Lerche Vieira

Capa: *Edson Fogaça*

Revisão: *Jair Santana de Moraes*

Diagramação: *Samuel Tabosa de Castro*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente. / Loni Elisete Manica. Geraldo Caliman / Brasília: Liber Livro, 2015.

280 p. : il. ; 24 cm.

ISBN: 978-85-7963-134-4

Universidade Católica de Brasília. UNESCO. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

1. Direitos humanos. 2. Ensino profissional. 3. Docência. 4. Educação inclusiva. 5. Educação especial. I. Manica, Loni Elisete; Caliman, Geraldo; II. Título.

CDU 376

Índices para catálogo sistemático:

- 1. Educação : Gestão escolar 37.2
- 2. Gestão escolar : Educação 37.2

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília

Campus I, QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras

71906-700 – Taguatinga-DF / Fone: (61) 3356-9601

catedraucb@gmail.com

Liber Livro Editora Ltda.

SHIN CA 07, Lote 14, Bloco N, Loja 02,

Lago Norte – 71503-507 – Brasília-DF

Fone: (61) 3965-9667 / Fax: (61) 3965-9668

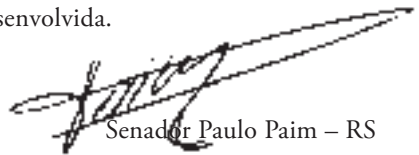
editora@liberlivro.com.br / www.liberlivro.com.br

Sou partidária de que Direitos Humanos são universais, indivisíveis e interdependentes e têm interligação com democracia e com desenvolvimento. Reconheço o avanço e conquistas no que se refere ao respeito às diferenças, à participação social, a redução das desigualdades e ao enfrentamento a todas as violações de Direitos Humanos. Seguimos lutando para que um dia, todas e todos tenham os seus direitos respeitados.



Senadora Ana Rita – ES
Presidenta da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa
Biênio 2013-2014

O tema da deficiência reivindica seu espaço nas reflexões sobre cidadania, direitos humanos e inclusão social, agregando valor ao conceito de desenvolvimento. Almejamos ultrapassar a lógica do assistencialismo e acreditarmos nos princípios da autonomia e da emancipação das pessoas com deficiência. Buscamos a equiparação de oportunidade e uma educação de qualidade, contribuindo assim para melhores oportunidades no mundo do trabalho. Creio que planejar os caminhos do futuro com essa perspectiva, é transferir para o ser humano a centralidade das reflexões acerca daquilo que esperamos de uma sociedade desenvolvida.



Senador Paulo Paim – RS
Presidente da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa
Biênio 2011-2012

SUMÁRIO

Prefácio	9
Apresentação	11
Introdução	15
Capítulo 1 – Começando nosso diálogo a partir de princípios legais.....	19
Capítulo 2 – O que e a quem a pesquisa responde?	29
Capítulo 3 – A linha do tempo das pessoas com deficiência: da extinção à inclusão	33
Capítulo 4 – A escola inclusiva	53
Capítulo 5 – Perspectiva teórica do docente inclusivo que atua com pessoa com deficiência na educação profissional	69
Capítulo 6 – O conceito do aluno com deficiência	83
Capítulo 7 – A dinâmica da pesquisa a partir da perspectiva teórica.....	93
Capítulo 8 – Sujeitos participantes e corresponsáveis.....	109

Capítulo 9 – Começando a apresentação dos resultados: um novo jeito de ser do docente na visão dos alunos com deficiência.....	127
Capítulo 10 – Um novo jeito de ser do docente na visão dos gestores que coordenam ações de inclusão na educação profissional	147
Capítulo 11 – Um novo jeito de ser do docente na visão dos próprios docentes que atuam com alunos com deficiência.....	167
Capítulo 12 – Sugestões para a prática docente: as principais categorias do novo jeito de ser docente para ministrar aulas a pessoa com deficiência na educação profissional	193
Capítulo 13 – Cruzando os dados: uma resposta final de um novo jeito de ser docente para atuar com alunos com deficiência na educação profissional.....	227
Capítulo 14 – Considerações finais para um novo jeito de ser do docente que ministra aulas para alunos com deficiência na educação profissional.....	249
Referências bibliográficas.....	255
Anexo – Afunilando os dados: Quadro das categorias significativas e sugestões para um novo jeito de ser do docente.....	269

PREFÁCIO

Maria Stela Santos Graciani*

O livro trás em seu empreendimento inovador e revelador uma substantiva e competente contribuição à *Educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente*, nome e identidade de desveladora abordagem dos quadros conceituais, institucionais e jurídicos, encarnada na prática e na práxis vivida especialmente pela autora, com grande acuidade e abrangência constituída de coragem (*cor* = coração e *agem* = ação), questões decisivas para a cultura profissional e científica, não só para os gestores, trabalhadores e formadores docentes que estimulam e concretizam a educação profissional de alunos deficientes que desencadeiam processos, técnicas e estratégias capazes de ampliar o conhecimento, mas acima de tudo a amorosidade relacional com a busca incessante de possibilitar a inclusão pela animação relacional socioeducativa, por meio envolvente, paternariado, trabalho em equipe interdisciplinar e em rede nacional.

É um tema desafiador e complexo que requer visão totalizadora, multidisciplinar, holística e heurística da proposta dos autores e do leitor crítico, engajado e preocupado com essa realidade desvelada.

O estudo meticuloso apresenta não só as tendências, como as conflitualidades de perspectivas no seio da investigação, na área epistemológica, em correlação estreita e substanciosa problemática em sua globalidade, bem

* Professora doutora em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e coordenadora do Núcleo de Trabalhos Comunitários dessa universidade. Autora de vários livros no campo da Pedagogia Social.

como os enfrentamentos de suas especificidades na avaliação detalhada e na supervisão conscientizadora.

Ao destacar o relevo que é dado aos contributos da educação profissional para pessoas com deficiência, há um detalhamento fecundo do perfil do docente em diferentes dimensões, trazendo à tona um novo jeito de ser, com novas características e exigências, com precisas habilidades possíveis engendradas e exigidas nessa nova postura, além de competências complexas para tal especificidade educativa profissional do deficiente, uma vez que os processos de institucionalização deste têm tido, na relação docente/discente, dificuldades recíprocas, na construção do Projeto Político-Pedagógico, de um lado, e na construção identitária da autonomia individual no âmbito dos projetos de reinserção social, familiar e profissional do deficiente. As competências pretendem solidificar, portanto, a integração e a ampliação da dimensão profissional do docente como formador, a partir de exigências comportamentais, atitudinais e objetivas, com o fito de alcançar sucesso na aprendizagem formativa de seus educandos, sendo uma política pública fecunda e abrangente como cultura escolar, para produzir avanços significativos nessa área educacional.

Os autores fomentam a transparência no perfil dos profissionais, entendidos como um novo jeito de ser docente, para obter melhores resultados, desenvolver um novo paradigma de educação profissional para as pessoas com deficiência, e ser capaz de se encaminhar para obter conhecimentos na área, em que a flexibilização da aprendizagem seja prioridade e a abertura de empregabilidade e de cidadania seja possível, mediante uma linguagem dialógica como missão cultural de educação profissionalizante, mesmo que ocorra num complexo campo de limitações e de possibilidades de realizar a inclusão na educação profissional para pessoas com deficiências. Daí a importante contribuição dos autores, para a criação de um novo jeito de ser docente.

Os autores trazem, portanto, indicadores muito concretos, em sua investigação, descortinando uma forma radical de inclusão, por meio da competência do docente, de um lado, e o protagonismo emancipatório do discente, de outro, numa relação primorosa de educação inclusiva.

APRESENTAÇÃO

Este livro traz à tona a discussão de um novo *jeito de ser do docente para atuar na educação profissional com alunos com deficiência*. O livro apresenta respostas evidenciadas a partir de uma pesquisa nacional com gestores e docentes que atuam com alunos com deficiência na educação profissional e, ainda, o que pensam os próprios alunos com deficiência sobre o jeito de ser do professor que ministra aulas para eles, em salas ou laboratórios de aprendizagem industrial.

Começamos a geração de dados em setembro de 2011 e só concluímos a redação do que aqui apresentamos no final de 2013. Os anos de 2011 e 2012 serviram para coletarmos os dados em 18 Estados do Brasil. O final de 2012 e o ano de 2013 serviram para tabularmos os dados e analisarmos o material coletado. Somente em 2014 nasce este livro, que contém resultados significativos para a atuação do docente de alunos com deficiência na educação profissional.

Na coleta dos dados, foram necessárias muitas viagens e sempre contamos com o valioso apoio dos interlocutores do Programa de Inclusão do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que nos ajudavam operacionalmente para reunirmos os pesquisados e criavam o ambiente necessário para a realização da pesquisa. A amostra é significativa dos gestores, alunos com deficiência que estudavam nas escolas profissionais e, ainda, dos próprios docentes que atuavam com esses alunos. Para a geração dos dados amostrais, realizaram-se análises em percentuais.

A geração dos dados foi uma experiência fabulosa que compartilhamos, especialmente nós dois, os autores do livro. Na medida em que os dados eram coletados e as análises efetuadas, a experiência crescia e o desejo de

aprofundar o tema passava a ser um desejo constante na vida dos docentes que responderam à pesquisa e que atuavam na área da inclusão profissional.

Abrimos aqui um parêntese para expressar nosso reconhecimento, primeiramente a Deus, dono de tudo, e também aos familiares, em especial ao irmão da autora deste livro, o Sr. Sergio Luis, pessoa com deficiência mental. Nosso reconhecimento aos interlocutores do programa Senai de ações inclusivas de cada Estado onde a pesquisa foi realizada e um agradecimento especial às pessoas com deficiência, que se identificam com esta pesquisa e que lutam para que a sociedade acredite em suas potencialidades.

A pesquisa contou com outras contribuições, como a dos professores: Dr. Candido Alberto da Costa Gomes, Dr. Luiz Siveres, Dr^a Maria Stela Santos Graciani, Dr. João Clemente de Souza Neto, Dr. Bernd Fichtner, Dr. Afonso Galvão, Dr^a Sandra Francesca e Dr^a Clélia Capanema. Cada um desses pesquisadores, com seu jeito único de ser, conseguiu sugerir e contribuir para o aprimoramento da pesquisa. Para que o leitor possa conhecer um pouco dos autores deste livro, falamos de seu envolvimento com o tema:

A autora Loni Manica, desde cedo conviveu com seu irmão com deficiência mental. Desde cedo, conviveu com a discriminação e com os olhares da sociedade, que via seu irmão como uma pessoa “doente”. Algumas vezes, quando andava ao lado de seu irmão, ouvia crianças e adultos chamá-lo de “louco”, palavra que marcou sua infância. A autora descobriu, assim, desde cedo, que a sociedade era mal informada, pois seu irmão não era “louco” e, sim, diferente, em uma sociedade que convencionou quem são os “bons” e os “maus”, que convencionou o “certo” e o “errado”, que ditou e dita qual é o “padrão admissível”. Loni percebeu, também, que essa diferença, tida pela sociedade como uma “doença”, colocava seu irmão entre os insociáveis e, também, o descartava da possibilidade de inclusão escolar.

Depois de uma longa caminhada de estudos, a autora e pesquisadora, em 1999, assumiu uma função no Ministério de Educação na área de Educação Especial, onde teve a oportunidade de conhecer a política da Secretaria de Educação Especial do MEC (Seesp). Logo a seguir, foi selecionada para assumir funções na Confederação Nacional da Indústria,

onde planejou o Programa Senai de Ações Inclusivas (Psai), na época com o nome de “Projeto para Inserção de Pessoas com Deficiência nas Escolas do Senai e no Mercado de Trabalho”, com o apoio financeiro do MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pois, naquela época, os empresários possuíam maior resistência para financiar um projeto nessa área. O projeto tornou-se um programa nacional e, como coordenadora nacional, a autora teve a oportunidade de conhecer a educação profissional relacionada às pessoas com deficiência.

Loni buscou novos objetivos e optou pela possibilidade de analisar os dados coletados para a pesquisa com total neutralidade. Depois de voltar ao Serviço Público Federal e de resgatar seu concurso federal, a partir de uma cedência da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS, assumiu o cargo de assessora parlamentar de Inclusão e Diversidade em Brasília, DF, no Senado Federal, onde se encontra até o momento, no gabinete do senador Paulo Paim, um guerreiro na luta pela discriminação social e pela inclusão das pessoas com deficiência em um mundo mais justo, mais igualitário e melhor de ser vivido.

Foi a partir do envolvimento na pesquisa que a autora se associou ao outro autor deste livro, o professor Geraldo Caliman, que possui uma trajetória inicial (7 anos) de engajamento na gestão de instituições voltadas à formação profissional de adolescentes mediante o trabalho e pelo trabalho. E que, por necessidade de aprofundamento, entrou num percurso de formação acadêmica (mestrado e doutorado) e, por último, como professor. Como pesquisador, o autor está empenhado na luta pelos direitos humanos, nos estudos sobre violência e delinquência juvenil e se propôs a percorrer o caminho da inclusão de alunos com deficiência, jovens, muitas vezes, discriminados pelo sistema social e educacional.

Essa longa trajetória percorrida pelo autor Caliman na área da Pedagogia Social só poderia contribuir para uma pesquisa que buscasse alternativas para um mundo educacional mais justo com as pessoas com deficiência. Caliman aprofundou seus estudos de Pedagogia Social e Sociologia da Educação, na Itália e, voltando ao Brasil, sentiu-se atraído pelo tema da pesquisa relacionada à “inclusão profissional”, ao perfil docente de quem se dedica a essa função, aos aspectos positivos e às dificuldades

de “fazer a prática pedagógica da inclusão” na educação profissional. Tal pesquisa possibilitou desvelar um jeito diferente de atuar como docente na educação profissional para alunos com deficiência.

Esta pesquisa foi construída na perspectiva da Pedagogia Social, uma área orientada para a educação de pessoas que, em seu processo formativo, precisam privilegiar mais as relações sociais que os conhecimentos e as tecnologias, como também chamar a atenção sobre a responsabilidade da sociedade com a educação das pessoas envolvidas com deficiências, sejam elas quais forem. Nesse sentido, a Pedagogia Social se dedica ao estudo das desigualdades sociais/educacionais e, entre tantos objetivos, como superar, mediante a educação, as questões discriminatórias das pessoas com deficiência. O desafio consistiu em desenvolver uma pesquisa que pudesse gerar resultados significativos e concretos em prol de uma sociedade mais humana, mais justa e mais igualitária.

Diante disso, buscar alternativas para uma escola mais inclusiva, não é um compromisso que apenas os dois autores assumiram e assumem em sua rotina profissional, mas com você, leitor, que a partir do conhecimento deste livro, se torna ainda mais consciente e comprometido com possíveis vieses que favoreçam o atendimento das pessoas com deficiência na educação e nos laboratórios de aprendizagem técnica e tecnológica.

Desejamos, ainda, que o leitor possa, ao final do livro, estar “contaminado”; “engajado” e com o desejo ardente de “assumir uma forma alternativa no ato de ensinar e aprender”, “algo novo”, que exige um “olhar” e um “jeito diferente” para a prática docente na educação profissional voltada aos alunos com deficiência.

A sua imersão neste livro será a contaminação necessária do “vírus da credibilidade” no diferente e, a partir de você, muitos docentes poderão conhecer novas práticas e sugestões para atuar em turmas inclusivas ou não, onde prevaleça o foco na educação profissional voltada para alunos com deficiência que buscam o aperfeiçoamento para o mundo do trabalho. Boa leitura é o que desejamos!

Os Autores

INTRODUÇÃO

Um novo “jeito de ser” do docente para atuar na educação profissional e ministrar aulas para alunos com deficiência é a abordagem do livro. O objetivo é contribuir com a formação profissional desse docente e citar as principais atitudes para a prática pedagógica desse profissional e, ainda, sugerir avanços educacionais e legais na área de sua formação, para atuar na “educação profissional social”.¹ Para alcançar as intenções propostas, o livro se divide da seguinte forma:

No Capítulo 1, “Começando nosso diálogo a partir de princípios legais”, apresentamos o número de pessoas com deficiência no Brasil, bem como o que é o Programa Senai de Ações Inclusivas (Psai), o qual, com seus representantes, apoiou a construção dos resultados que aqui serão apresentados.

O Capítulo 2, “O que e a quem a pesquisa responde?”, refere-se à pergunta-chave respondida neste livro, a partir da geração dos dados, que se relaciona diretamente a “qual é o novo jeito de ser do docente para atuar com alunos com deficiência na educação profissional?”

No Capítulo 3, “A linha do tempo das pessoas com deficiência: da extinção à inclusão”, teorizamos brevemente sobre a inserção das pessoas com deficiência, desde os primórdios da humanidade até a era atual. Nesse capítulo, foram evidenciados os pensamentos dos filósofos sobre a pessoa com deficiência (PcD) e os fatos históricos marcantes.

1 Termo criado para tratar da educação profissional que é realizada com alunos que possuem algum tipo de discriminação ou que não ampliaram seus níveis de escolaridade em escolas regulares por algum motivo socioeconômico.

O Capítulo 4, “A escola inclusiva”, retrata a educação da PcD, o surgimento do conceito de inclusão, as primeiras escolas para atender pessoas com deficiência na educação profissional, as diferenças entre ser uma escola inclusiva ou não, o conceito de escola cidadã e suas semelhanças com a escola inclusiva, e, ainda, apresentamos os direitos das pessoas com deficiência quanto à educação, à luz da legislação.

No Capítulo 5, “Perspectiva teórica do docente inclusivo que atua com pessoa com deficiência na educação profissional”, registramos quem é o docente na visão de alguns autores e qual o papel dele na empregabilidade do aluno com deficiência.

No Capítulo 6, “O conceito de aluno com deficiência”, citamos a evolução do conceito de pessoa com deficiência, os tipos de deficiência e quais as principais atitudes do aluno com deficiência.

No Capítulo 7, “A dinâmica da pesquisa a partir da perspectiva teórica”, faremos menção ao referencial teórico-metodológico e ao tipo de pesquisa utilizado. O método e os procedimentos, inicialmente, segundo a visão teórica e, posteriormente, como ocorreu na pesquisa.

O Capítulo 8, “Sujeitos participantes e corresponsáveis”, explicita a amostra da pesquisa, quem foram os sujeitos participantes do processo e o universo que a pesquisa destinou para a busca dos dados.

Nos Capítulos 9, 10 e 11, descrevemos o perfil dos respondentes, a partir da análise da ficha de dados básicos. A finalidade desses registros é apoiar o leitor no conhecimento prévio da população-alvo que participou da pesquisa. Assim, descrevemos não mais como foi o processo de escolha da amostra, mas o que os participantes fazem e quais suas características. A seguir, apresentamos, separadamente por capítulo, a visão dos três segmentos (alunos com deficiência, gestores que atuam na coordenação de ação de inclusão na educação profissional e os próprios docentes que atuam na educação profissional com alunos com deficiência).

Assim, no Capítulo 9, “Começando a apresentação dos resultados: um novo jeito de ser do docente na visão dos alunos com deficiência”, registramos o perfil dos alunos com deficiência que responderam à pesquisa e apresentamos alguns depoimentos do que pensam sobre um novo jeito de ser do docente para atuar com eles na educação profissional.

No Capítulo 10, “Um novo jeito de ser do docente na visão dos gestores que coordenam ações de inclusão na educação profissional”, descrevemos o perfil dos gestores que participaram da pesquisa e, a seguir, a exemplo do realizado com os alunos, reservamos um espaço para depoimentos, análises, apresentação dos gráficos e registros dos gestores sobre o que pensam ser importante em um novo jeito de ser daquele que ministra aulas para alunos com deficiência na educação profissional.

No capítulo 11, “Um novo jeito de ser do docente na visão dos próprios docentes que atuam com alunos com deficiência”, a exemplo dos dois segmentos anteriores, inicialmente registramos o perfil dos docentes que participaram da pesquisa e, a seguir, registramos como eles consideram que deveria agir um docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional.

No capítulo 12, “Sugestões para a prática docente: as principais categorias do novo jeito de ser docente para ministrar aulas a pessoas com deficiência na educação profissional”, evidenciamos, a partir do afunilamento dos dados, por segmento pesquisado, quais as principais atitudes, características e competências que o docente deve possuir quando deseja aprimorar sua prática pedagógica nas aulas que ministra para alunos com deficiência na educação profissional.

No capítulo 13, “Cruzando os dados: uma resposta final de um novo jeito de ser docente para atuar com alunos com deficiência na educação profissional”, analisamos, a partir de um cruzamento categorial dos três segmentos pesquisados, quais são as principais atitudes, habilidades e/ou competências exigidas para atuar com alunos com deficiência na educação profissional.

O Capítulo 14, último do livro, “Considerações finais para um novo jeito de ser do docente que ministra aulas para alunos com deficiência na educação profissional”, tem o objetivo de ratificar as categorias significativas mais polêmicas e pouco discutidas no âmbito da pessoa com deficiência, relacionadas ao novo jeito de ser do docente.

A breve exposição sobre cada capítulo que expressamos nesta introdução dará o suporte para o leitor conhecer, previamente, o conteúdo que estamos

abordando neste livro e, a partir disso, o estímulo para apreciar cada parte deste em separado, comparando e construindo sua história como um docente que pode agir diferente do convencional, que acredita nas diferenças e que aposta no conhecimento como um direito que deve estar ao alcance de todos.

O livro traz princípios à luz das principais atitudes, habilidades e competências para o docente que atua com alunos com deficiência e trata dos pontos positivos e negativos, bem como das dificuldades enfrentadas e das superações exercidas por esse docente.

Esperamos que o livro possa servir não como uma receita para a prática pedagógica, mas como inspiração para que o docente compreenda que é possível ser diferente e tenha um novo jeito de ser e de agir, contribuindo para uma sociedade mais igualitária, mais justa e que acredita nos alunos com deficiência, na empregabilidade deles e em seu potencial.

Capítulo 1

COMEÇANDO NOSSO DIÁLOGO A PARTIR DE PRINCÍPIOS LEGAIS

As conquistas resultantes dos movimentos pela legitimação da democracia e da construção de uma nação cidadã, inclusive os esforços para a implantação da inclusão na educação, especialmente na área de formação profissional, tornam-se uma esperança, sobretudo para aquela população que não conseguiu frequentar uma escola regular e formal ou, mesmo, a educação superior.

Em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) foi criado para qualificar aprendizes para a indústria brasileira, dando oportunidade para que o indivíduo frequentasse a escola em um turno e, no outro, realizasse sua inserção no mercado de trabalho por meio de um contrato entre a empresa e o aluno, este último denominado menor aprendiz.

O Senai criou, em 1999, o Programa Senai de Ações Inclusivas (Psai), com o objetivo de realizar a educação profissional para todos, especialmente para os jovens em situação de vulnerabilidade, que, muitas vezes, são banidos ou discriminados na educação formal. O programa prevê a capacitação profissional para diversos segmentos. Esta pesquisa irá focalizar e registrar a capacitação profissional realizada com alunos com deficiência em 18 Estados do Brasil, nas escolas do Senai.

No Brasil, as leis garantem um ensino inclusivo. Existem decretos e dispositivos legais que tratam da educação especial. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no título III, garante o

direito à educação e o dever de educar. Esclarece que é dever do Estado realizar o “atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Ainda no capítulo 37 é garantido o direito à educação ao jovem e ao adulto que não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada.

A Lei garante o acesso à educação profissional às pessoas com deficiência que são analfabetas ou que possuem baixo nível de escolaridade. Vale ressaltar que, no Brasil, o quadro é assustador, como demonstra o último Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): o Brasil conta com mais de 60% de pessoas com deficiência que estão com o nível básico incompleto (do número total das pessoas com deficiência no Brasil). Ainda na LDB, no capítulo 42, o texto que trata da educação profissional esclarece que: “As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais abertos à comunidade, condicionados à matrícula e à capacidade de aproveitamento e, não necessariamente, ao nível de escolaridade” (BRASIL, 1996). Isso mostra a preocupação e a valorização, por parte do Estado, da competência profissional que está acima do grau ou nível de escolaridade, quando se trata de alunos com deficiência.

Ainda nos artigos 58 a 60, a LDB trata da educação especial e percebemos onde esta educação deve acontecer. A expressão “preferencialmente” nos dá a certeza de que esse ensino poderá ocorrer na escola regular, mas também em outros tipos de ambiente, como organismos não governamentais (ONGs), institutos ou ambientes não formais, entre outros. Vejamos o que diz a Lei de Diretrizes e Base quanto ao conceito da educação especial e quanto ao ambiente em que essa educação deve ocorrer:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Apesar de a LDB garantir a possibilidade de a educação especial ocorrer em sala de aula regular, vale lembrar que ela garante currículo e métodos diferenciados para atender às necessidades individuais. Além disso, oferece a possibilidade de uma avaliação por meio da terminalidade específica, em virtude das deficiências apresentadas, ou mesmo do processo de aceleração. Isso, muitas vezes, dificulta o planejamento do docente, que necessita criar alternativas para, em uma mesma sala de aula, atender às diversidades. Essa garantia se encontra expressa na Lei:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, 1996).

Ressaltamos que a LDB garante também uma educação especial para o trabalho, e o Senai, a partir da educação profissional, quer garantir uma educação específica para seus alunos com deficiência, com possibilidade de criar condições para a inserção laboral, mesmo que o aluno tenha dificuldades para competir com os alunos sem deficiência. Se, por um

lado, a igualdade de oportunidades aparece claramente na Lei, o difícil é, por outro, acreditar que isso realmente aconteça na prática. Veja o que está expresso na LDB:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...]

IV – educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares, disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Além da LDB, outro importante ato legal é a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada como Lei Constitucional em 1999, que assegura, em seu artigo 24, um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis e que prevê que todos os apoios necessários sejam dirigidos à inclusão plena dos indivíduos na sociedade.

Essa lei sancionada e aprovada no Brasil é considerada de grande relevância. Trata essencialmente do direito à inclusão em todos os aspectos sociais, econômicos, educacionais, individuais, entre outros. O Brasil, além de signatário, assume agora o desafio de cumprir uma lei federal que garante o pleno direito das pessoas com deficiência. A inclusão também se torna obrigatória, a partir da Conferência Nacional de Educação (Conae), em abril de 2010, que confirmou o compromisso do Brasil em cumprir a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (PcD).

Historicamente, a educação profissional do Senai – responsável pelas escolas pesquisadas e que contribuíram para a geração de dados que serão revelados neste livro – sempre prestou algum tipo de atendimento às pessoas vulneráveis, visando à sua capacitação profissional. Tais ações, todavia, mesmo com resultados satisfatórios para a sociedade, não eram

orientadas por uma linha comum de ação que garantisse sua continuidade, ou uma ação metodológica mais contextualizada junto à comunidade e ao mercado de trabalho.

Hoje, podemos dizer que houve avanço no atendimento ao público vulnerável, em especial às pessoas com deficiência, público-alvo da pesquisa. Desde 1999, foi implantado o programa Senai de Ações Inclusivas (Psai), que tinha como objetivo oferecer a educação profissional para um público diferente daquele já inserido nas escolas formais. Esse programa surgiu da criação de uma metodologia que foi testada a partir de experiência-piloto realizada em cinco Estados do Brasil e, depois, foi implantada em todo o País.

O Psai foi favorável às ações de capacitação profissional que atingiram as pessoas que estão à margem da sociedade, seja por preconceito, seja por algum tipo de deficiência, pelo analfabetismo, pelas diferenças, pelo nível socioeconômico, seja por qualquer outra forma de descrédito da sociedade para com essas pessoas.

Um dos desafios desta pesquisa será apresentar as atitudes, as habilidades e/ou as competências do docente que atua na educação profissional do Senai, com pessoas com deficiências, auxiliando o mundo acadêmico a buscar alternativas para a constituição de formadores.

No Brasil, é escassa a existência de estudos que objetivem traçar um perfil docente de quem atua em prol da diversidade e das desigualdades, ou seja, de um “novo jeito profissional” do docente. A ideia deste livro nasce para demonstrar o que pensam os grupos que fazem essa prática profissional, seja docente, aluno com deficiência ou gestores, os quais atuam em prol da capacitação das pessoas com deficiência. Esses resultados poderão nortear outros grupos de formadores que ainda não atuaram com alunos com deficiência, mas que sua prática talvez os conduza para isso.

Existem discussões sobre o educador social, aquele que atua inclusive em ambientes que extrapolam a sala de aula convencional, mas não parecem existir pesquisas nacionais que revelem as possibilidades reais de fazer inclusão na educação profissional e no mercado de trabalho, especialmente no que se refere aos laboratórios onde a prática ocorre e as dificuldades aparecem.

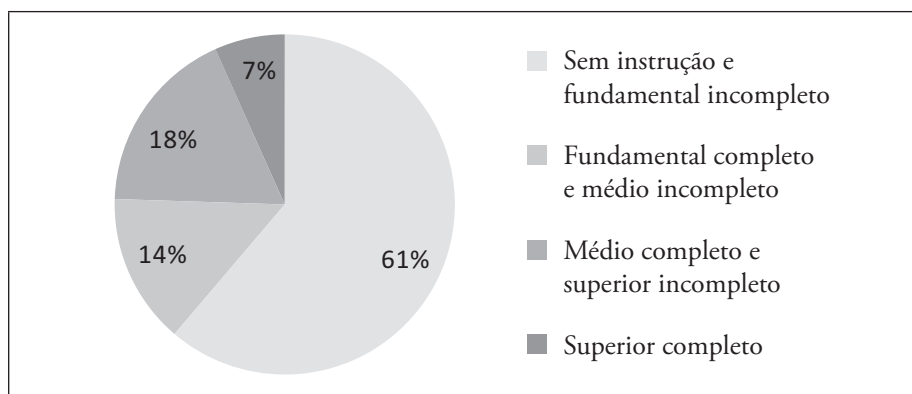
A partir dos resultados que foram alcançados e aqui apresentados, os autores se propõem a desvelar os tipos de barreiras enfrentadas pelo docente que atua na educação profissional com alunos que têm algum tipo de deficiência.

Uma preocupação que também impacta na educação dos alunos com deficiência se dá pelo fato de grande contingente de alunos com deficiência ainda não possuir uma escolaridade formal ou mesmo a alfabetização ou uma educação básica de qualidade, como se percebe na citação:

Em 2010, na população com deficiência, 14,2% possuíam o fundamental completo, 17,7% o médio completo e 6,7% o superior completo. A proporção determinada como “não determinada” foi igual a 0,4%. Em 2010 havia, ainda, grande parte da população sem instrução e fundamental completo, um total de 61,1% das pessoas com deficiência (BRASIL, 2012a, p. 17).

No Gráfico 1, percebe-se a evidência citada, na maior parte do círculo, no número elevado de pessoas com deficiência sem instrução ou sem o ensino fundamental completo.

Gráfico 1 – Grau de instrução das pessoas com deficiência (%)



Fonte: BRASIL. SDH, *Cartilha do Censo 2010*. Pessoas com deficiência. 2012a, p. 17.

Outra grande justificativa que fortalece a busca por respostas é a falta de formação do próprio docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional. No livro *Tendências da educação e formação profissional*

do Hemisfério Norte, editado pelo Senai em 2008, de autoria do Dr. Candido Alberto da Costa Gomes, nos é apresentado um estudo sobre a educação profissional, incluindo os docentes que atuam nessa área. O estudo traz a perspectiva de oito países do Hemisfério Norte, seja da educação em geral, seja da educação profissional.

O livro faz um comentário relacionado ao corpo docente para uma educação profissional e revela que esta nem sempre é adequada para atingir as necessidades sociais que necessitam buscar soluções atualizadas. Vejamos o que diz Gomes:

Apesar das necessidades crescentes de educação e treinamento profissionais durante a vida economicamente ativa, o desenvolvimento de professores e instrutores para ambas é um campo escassamente mapeado, onde há muito que fazer. Em certos países, o corpo docente envelhece e as ocupações não atraem aos jovens. Em outros, o aumento do acesso à educação não tem respaldo na expansão de professores, cujo perfil precisa ser fundamentalmente alterado. [...] Desse modo, ainda que certos países não tenham previsão de aumento dos postos de trabalhos para docentes, *a formação de educadores é inadequada para as necessidades sociais e é mais voltada para os currículos de educação geral e não profissional* (GOMES, 2008, p. 203-204, grifo nosso).

Como já clarificamos, a proposta desta pesquisa foi alicerçada na prática do Programa de Inclusão, desenvolvido pelas escolas do Senai que atuam com a modalidade de aprendizagem industrial. Inicialmente (1942), o Senai foi criado para ministrar cursos de aprendizagem industrial, mas essa modalidade pouco atendia as pessoas com deficiência, visto existir um limite de idade e a necessidade de escolaridade; no entanto, os responsáveis pela criação e pela alteração das leis, procurando contemplar as pessoas com deficiência na modalidade de aprendizagem industrial, alteraram a lei que tratava dessa modalidade.

Assim, o Decreto nº 5.598/2005, artigo 2º, parágrafo único, passou a ter uma redação que determina que não seja observada a idade máxima para as pessoas com deficiência e, assim, pode ser considerado “menor aprendiz” o aluno com deficiência que possui idade superior ao limite imposto, que é o de até 24 anos. Isso significa que uma PcD, mesmo com idade adulta

ou com idade avançada, até mesmo sendo um idoso, poderá ser um “aluno aprendiz” e ser contemplado na modalidade de aprendizagem industrial.

Essa possibilidade sobre a não observância da idade máxima para que o aluno com deficiência seja considerado menor aprendiz é afirmada no Decreto nº 5.598/2005, capítulo II, artigo III, parágrafo único, onde se lê o seguinte: “Para fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz portador de deficiência mental deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização” (BRASIL, 2005).

Outro ponto favorável para a realização de cursos profissionais na modalidade de aprendizagem industrial para alunos com deficiência foi o projeto criado pelo Ministério Público do Trabalho (MPT) e implantado nos Estados do Brasil por meio das Secretarias Regionais do Trabalho (SRTs). O referido projeto é denominado como “Projeto de Incentivo à Aprendizagem Industrial das Pessoas com Deficiências”, lançado em 2007. Apesar de a Lei de Cotas da Aprendizagem e de a Lei de Cotas de Deficientes não se sobreporem, tal projeto de incentivo possibilita ao empresário que, após assinar um contrato formal de que as pessoas com deficiência serão empregadas depois de capacitadas na modalidade de aprendizagem industrial, elas poderão ser contabilizadas tanto na cota de aprendiz quanto na cota de deficientes durante o período de capacitação.

Tal ação demonstra um passo positivo do MPT, que percebeu o baixo nível de qualificação das pessoas com deficiência em nosso País e a dificuldade de o empresário cumprir a legislação no que se refere à obrigatoriedade de contratar de 2% a 5% de seu quadro colaboradores com deficiência, conforme expressa o Decreto nº 3.298/1999, artigo 36:

Art. 36. A empresa com cem ou mais empregados está obrigada a preencher de dois a cinco por cento de seus cargos com beneficiários da Previdência Social reabilitados ou com pessoa portadora de deficiência habilitada, na seguinte proporção:

- I – até duzentos empregados, dois por cento;
- II – de duzentos e um a quinhentos empregados, três por cento;
- III – de quinhentos e um a mil empregados, quatro por cento; ou
- IV – mais de mil empregados, cinco por cento (BRASIL, 1999).

Quanto à realização da aprendizagem das pessoas com deficiência, no artigo 428, inciso 4º, da CLT, percebe-se que o contrato na modalidade de aprendizagem é um instrumento importante para a pessoa com deficiência severa. A possibilidade de desenvolver aprendizado na empresa permite, por conta de um tempo ampliado de treinamento, que sejam avaliadas, sem pressa, as condições de trabalho, as habilidades e os potenciais desse segmento. Isso significa um tempo maior destinado à aprendizagem do aluno (BRASIL, 1943).

Percebemos nos resultados desta pesquisa, e que apresentaremos mais adiante, que muitas escolas de educação profissional estão seguindo essa orientação do MTE e criando projetos estaduais a partir deste projeto maior do Ministério, para apoiar a modalidade de aprendizagem industrial para as pessoas com deficiência.

Para realizar a pesquisa pretendida, foi necessário ir a campo, conviver com docentes, dialogar e acompanhar a prática pedagógica, e isso só foi possível devido ao espaço concedido pelos dirigentes das escolas escolhidas. Dessa forma, pudemos estar presente em laboratórios de aprendizagem do Senai que atuam com alunos com algum tipo de deficiência na modalidade de aprendizagem industrial, proporcionando possibilidades reais de ir a campo *in loco*, buscando as respostas ao problema formulado.

Os resultados que foram alcançados e que aqui vêm à tona pretendem mostrar à sociedade os novos caminhos e as novas perspectivas quanto ao papel, à missão, às atitudes, às habilidades, enfim, ao “novo jeito do docente” que atua na educação profissional com pessoas com algum tipo de deficiência.

Temos consciência do desafio e da amplitude deste estudo, mas, como membro integrante de uma sociedade que necessita ser cidadã, somos comprometidos e corresponsáveis pela busca de resultados que poderão apoiar a qualificação e a requalificação do docente que atua com pessoas com deficiência na educação profissional e, por isso, entendemos que os resultados que aqui serão apresentados só podem apoiar no crescimento docente e fortalecer a prática que estes desenvolvem em prol da inclusão profissional.

Capítulo 2

O QUE E A QUEM A PESQUISA RESPONDE?

O presente livro responde a questões norteadoras, as quais foram necessárias para apoiar e trazer respostas ao objetivo traçado. Precisávamos de um foco, um alvo a pesquisar; assim, a pesquisa que aqui apresentamos responde, especialmente, às atitudes, habilidades e/ou às competências do docente que atua na educação profissional (EP) do Senai com alunos com deficiência.

Vale lembrar que a “inclusão”, ao contrário do conceito de “segregação”, é quando a organização das turmas de alunos é composta por alunos “com deficiência” e por alunos “sem deficiência”, em uma mesma classe regular de ensino. Já a “segregação” é o oposto da integração/inclusão; neste caso, o termo está relacionado à turma composta por alunos com características comuns, ou seja, “toda a turma é composta por pessoas que possuem algum tipo de deficiência”. Essa terminologia é a que os órgãos inclusivos utilizam, especialmente aqueles que defendem a inclusão.

Para chegarmos aos resultados, foi necessário pesquisar o ambiente das escolas do Senai que atuam na educação profissional com a modalidade de aprendizagem industrial para pessoas com deficiência e perpassar diversas questões norteadoras, que foram divididas em dois blocos:

O “primeiro bloco de questões” nos remeteram diretamente às atitudes, às habilidades e/ou às competências do docente. Entre elas, citamos: de que requisitos os docentes precisam para atuar com pessoas com deficiência? Qual a função de um educador que deseja, além de transferir conteúdos, educar na diversidade e interferir no modo de vida de jovens

em situação de discriminação ou mesmo excluídos ou marginalizados pela sua condição de deficiência? Como habilitar um aluno para determinada competência com nível de escolaridade baixo ou analfabeto? Quais os desdobramentos necessários para o cumprimento da legislação? Quais os desafios? Quais os ganhos e as perdas individuais e coletivas do docente? Quais as dificuldades em realizar a educação profissional para esse público-alvo? O docente do Senai que desenvolve sua prática com jovens em situação de vulnerabilidade também está fazendo educação social? Quais os conteúdos que um docente precisa dominar que lhe permitam ir além de repassar conteúdos programáticos fixados pelo MEC? A metodologia utilizada na capacitação das pessoas com deficiência é diferente da que é utilizada em turmas regulares com alunos não deficientes?

Sabemos que a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada como Lei Constitucional em 2009, assegura, em seu artigo 24, um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis e prevê que todos os apoios necessários sejam dirigidos à inclusão plena dos indivíduos na sociedade. A inclusão também se torna obrigatória a partir da Conae, que confirmou, em abril de 2010, o sentido de universalização a partir da instituição de uma escola unificada.

Percebemos que, mesmo que a inclusão seja uma obrigação legal, as famílias e as crianças/os adultos com deficiência encontram barreiras para realizar matrículas em escolas regulares e, em muitos casos, essas famílias ou pessoas com deficiência defendem a possibilidade de realizar as matrículas em escolas especiais. Dentro deste panorama, perguntas surgem, entre elas, a principal seria: como fazer educação profissional inclusiva, se esse nível de educação necessita de requisitos fundamentais, oriundos da educação básica, e muitos alunos com deficiência não possuem tal nível de escolaridade e nem mesmo são alfabetizados?

É fato que a educação básica da escola regular não consegue incluir 100% – nas classes de alfabetização infantil – dos alunos com deficiência em idade adulta e que são analfabetos. Assim, muitas escolas e alguns docentes se dizem ineficazes e ineficientes para incluir adultos com deficiência junto a crianças em fase de alfabetização que não possuem deficiência. Diante disso, como preparar esses alunos com deficiência, incluindo os que se

encontram em idade adulta e, muitas vezes, analfabetos? Como alfabetizá-los ou trabalhar os requisitos necessários para a educação profissional? Como incluí-los na educação profissional sem esses requisitos?

É comum observarmos que essa falta de escolaridade não se dá apenas em pessoas com deficiência. Algumas pesquisas apontam também a falta da educação básica do trabalhador brasileiro, independentemente de ser ou não uma PcD.

Uma dessas pesquisas, realizada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e divulgada no jornal *O Globo*, diz que:

Sondagem da Confederação Nacional da Indústria (CNI) aponta que sete em cada 10 empresas industriais brasileiras enfrentam problemas de falta de mão de obra qualificada. Ao todo, 69% das indústrias passam pelo problema e as pequenas e médias são as que mais sofrem: 70% informaram ter essa dificuldade. Segundo a pesquisa, 78% das empresas que informam enfrentar o problema procuram capacitar o trabalhador internamente. Ao todo, 52% dos consultados disseram que a má qualidade da educação básica é uma das principais dificuldades que têm para capacitar seus trabalhadores. O impacto maior da falta da mão de obra capacitada dentro da empresa ocorre na produção. Quase a totalidade das empresas (94%) registra dificuldades para encontrar operadores. E 82% encontram problemas para contratar técnicos (CNI, 2009).

A pesquisa que gerou os dados expressos neste livro, revela ainda, as limitações do docente que atua em “turmas fechadas”² (aquelas que possuem alunos com um ou mais tipo de deficiência na mesma sala de aula, tendo em comum que todos possuem alguma deficiência) e as limitações do docente que atua em “turmas inclusivas” (alunos com e sem deficiência em uma mesma sala de aula).

Entendemos que a geração dos dados, a partir das respostas às questões formuladas, ajudou a traçar “um novo jeito de ser do docente” que atua na profissionalização de jovens e adultos com deficiência.

2 Termo criado para designar as ditas “turmas segregadas”.

O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar as atitudes, as habilidades e as competências do docente que atua, na educação profissional do Senai, com alunos que possuem deficiência, com vistas a auxiliar a sociedade na formação profissional desse docente e sugerir avanços educacionais e legais na área da formação de formadores para a “educação profissional social”.

Os objetivos específicos que geraram a pesquisa e que trouxeram os resultados demonstrados neste livro podem ser citados como: investigar e construir um novo jeito de ser do docente que atua, em cursos de aprendizagem industrial do Senai, com pessoas com deficiência; investigar, analisar e apresentar práticas viáveis nos ambientes educacionais e, ainda, sugerir avanços educacionais nas políticas públicas relacionadas ao novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional.

Capítulo 3

A LINHA DO TEMPO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA EXTINÇÃO À INCLUSÃO

Este texto tem como propósito apresentar contribuições teóricas que revelam a história de luta das pessoas com deficiência, bem como demonstrar, brevemente, por meio da linha do tempo, a trajetória política e social desse público-alvo. Os registros demonstram os avanços alcançados, bem como os fatos que marcaram os principais momentos vividos pelas pessoas com deficiência, que vão desde períodos caracterizados pelo assistencialismo, até os tempos de afirmação dos direitos humanos e das conquistas que resultaram, em sua maioria, dos movimentos organizados em defesa das pessoas com deficiência.

A pesquisa teórica se baseia em diversos autores que serão citados no decorrer do texto, em especial em dois documentos organizados pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH): o primeiro, entregue aos participantes da 3ª Conferência Nacional das Pessoas com Deficiência (CNPD), e que foi divulgado em parceria com a Organização dos Estados Americanos (OEI), sob o título *Para todos: movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*, resultado de pesquisa realizada (BRASIL. SDH. 2012), e o segundo documento, publicado em 2010, redigido também pela SDH em parceria com a OEI (BRASIL, 2010), sob o título *História do movimento político das pessoas com deficiência*.

A partir desses dois documentos, necessitamos aprimorar as leituras e a base teórica, por meio de outros documentos, livros, revistas e filmes redigidos por autores que se dedicaram a estudar e a pesquisar a história

das pessoas com deficiência, bem como a história da educação especial e a história da inclusão.

A pessoa com deficiência (PcD) sempre existiu e sempre existirá. Jamais poderemos viver em um mundo que tenha 100% de pessoas sem nenhum tipo de deficiência. Elas farão parte da sociedade, da cultura de um país, ou seja, sempre estarão no mundo. Para conhecer a história e os cenários vividos pelas pessoas com deficiência, contemplamos, a partir deste momento, a trajetória vivida por elas, especialmente, no que se refere à sua inserção na sociedade.

No Brasil, a pesquisa do Censo 2010 (BRASIL, 2012) apresentou um número aproximado de 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Esse percentual significa, aproximadamente, um quarto da população brasileira que, pelo censo do IBGE, atingiu, em 2012, o número de 194 milhões de pessoas.

Vale ressaltar que não se pretende esgotar o assunto da história do movimento político e social das pessoas com deficiência, mas apresentar o suporte necessário para que o leitor entenda as dificuldades, os percalços e os avanços desse público, com vistas a compreender os resultados apresentados pela pesquisa.

Pensamentos filosóficos sobre a pessoa com deficiência

Na Antiguidade, entre 4.000 a. C. e 395 d. C., a preocupação parecia ser a de eliminar “diferenças incômodas”, independentemente de meios, técnicas ou estratégias utilizadas.

O registro mais antigo de uma PcD se dá pelos anos de 1.250 a. C., por meio de uma obra de arte que mostra um porteiro de um templo de Astarte,³ Rama, apoiado em um comprido bastão por causa de uma anomalia na perna esquerda. Uma das primeiras gravuras alegóricas de uma cadeira de rodas está em um vaso grego do século IV, em que aparece

3 Considerada na época a mais importante deusa dos fenícios. Filha de Baal e irmã de Camos. Deusa da lua, da fertilidade, da sexualidade e da guerra, adorada principalmente em Sidom, Tiro e Biblos.

Hefesto, considerado o deus grego da metalurgia, sentado em uma cadeira de rodas.

Nos anos de 380 a 322 a. C., alguns filósofos demonstravam seus posicionamentos e a necessidade de extinguir as pessoas com deficiência, como se vê a seguir:

En cuanto a la exposición o crianza de los hijos, *debe ordenarse que no se crie a ninguno defectuoso*, pero que no se exponga a ninguno [...], deberá practicarse el aborto antes de que se produzcan en el embrión la sensación y la vida, pues la licitud o ilicitud de aquél se definirá por la sensación y la vida (ARISTÓTELES, 1970, p. 145.1335b, grifo nosso).

Isso significa que Aristóteles defendia a criação de uma Lei para a extinção de toda a criança que tivesse alguma deformidade. Sendo assim, essa criança não poderia sobreviver. Acrescentamos, ainda, que o aborto poderia ser realizado desde que fosse antes de a criança começar a ter sensações de vida (a legalidade ou a ilegalidade do aborto era definida pelo critério de haver ou não sensação de vida).

Aristóteles (1970) já afirmava que deveria ser determinada legalmente pelo governo a idade para as pessoas se casarem e terem filhos, pois dizia que uma pessoa muito jovem ou com uma idade avançada teriam filhos com deficiência física (DF) ou mental/intelectual e afirmava, ainda, que pais anciãos teriam filhos ou filhas débeis mentais. Veja-se o trecho a seguir:

Puesto que hemos determinado el comienzo de la edad conyugal en el hombre y la mujer, es decir, cuándo debe empezar su unión, determinemos cuánto tiempo conviene que dure el servicio de la procreación. Los hijos de padres demasiado viejos, como los de padres demasiado jóvenes, nacen física y mentalmente imperfectos, y los de padres ancianos nacen débiles (ARISTÓTELES, 1970, p. 145.1336b).

Alguns anos depois, Aristóteles, ao se referir à união de um casal jovem, demonstrava claramente sua discriminação, associando a baixa idade ao perigo de os filhos nascerem imperfeitos e com algum tipo de deficiência, algo indesejado: “Nota-se que em todas as espécies de animais, os produzidos por jovens são fracos, imperfeitos, em geral do sexo feminino,

e de pequeno porte, de onde se conclui, de modo natural, que coisa idêntica deve suceder na espécie humana” (ARISTÓTELES, 2004, p. 149).

Aristóteles tratou ainda de questões relativas às diferenças de espécies e se expressou quanto a essas espécies afirmando que “umas têm a superioridade, outras a inferioridade. Pois é preciso que aquelas que são defeituosas ou que tenham sofrido alguma alteração estejam situadas abaixo das em que nada há para se criticar” (ARISTÓTELES, 2004, p. 79).

Na história (BRASIL. SDH, 2012d, p. 4), percebemos como Aristóteles não aceitava as pessoas surdas e entendia que os deficientes auditivos não deveriam ter direitos iguais aos das pessoas com deficiência intelectual ou “doentes” (denominação da época). Muitas vezes, eram sugeridas ações absurdas, como a ordem para que pessoas surdas ou deficientes auditivas fossem levadas à morte.

No livro *A República*, de Platão, em um dos diálogos entre Sócrates e Glauco, encontramos a seguinte descrição, que afirma a discriminação e sugere o extermínio das pessoas defeituosas:

Sócrates: – Estes encarregados levarão os filhos dos indivíduos de elite a um lar comum, onde serão confiados a amas que residem à parte, num bairro da cidade. Para os filhos dos indivíduos inferiores e mesmo os dos outros que tenham alguma deformidade, serão levados a paradeiro desconhecido e secreto (PLATÃO, 1997, p. 163).

Sêneca, filósofo romano, escreveu mais de cem cartas a seu amigo Lucilius. Em uma delas, ele fala sobre outro amigo (Claranus), seu colega de escola, o qual possuía anomalias. Silva (2012) registra:

Eu acho que Claranus foi feito como um padrão, a fim de que possamos entender que uma alma não fica desfigurada pela feiúra de um corpo, mas, pelo contrário, um corpo pode ser embelezado pela graça da alma e [...] que os recém-nascidos com deformidades físicas eram mortos no próprio momento do parto, por afogamento.

O mesmo filósofo expressou ainda: “matamos os fetos e recém-nascidos monstruosos; [...] não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis” (BRASIL. SDH, 2012d, p. 4).

Outros filósofos se destacavam pelas “anomalias da época”, tanto pelas suas análises e comentários sobre as deficiências, ou mesmo por serem possuidores de algum tipo de deficiência. Entre eles, citamos Homero, nascido no século VII a. C., o mais famoso dos poetas gregos, que era cego e escreveu os belos poemas *Iliada* e *Odisseia*. Na época, não acreditavam que ele fosse o autor único das belas obras e questionavam como ele poderia descrever com tanta precisão.

A história nos anos de 380 a 322 a. C. também revela contradição em relação ao tratamento das pessoas com deficiência. Alguns países entendiam que as pessoas com deficiência tinham poderes, que eram sobrenaturais; outros, que era algo ruim e, por isso, os deficientes necessitavam ser exterminados: “No Egito, os surdos eram adorados como se fossem deuses. Na China, são lançados ao mar [...]. Na Grécia, eram encarados como incompetentes e, em Esparta, jogados dos rochedos” (BRASIL, 2012, p. 4).

Percebemos que nem sempre os países pensavam igualmente sobre o fim que se deveria dar às pessoas com deficiência, mas grande parte desses países optava pelo extermínio. Em Roma, os pais podiam matar por afogamento as crianças que nasciam com anomalias físicas, e os poucos sobreviventes eram explorados nas cidades.

Ao longo da Idade Média, nos países europeus, os ditos diferentes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria; eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados [...]. Havia posições ambíguas: que seria a marca da punição divina, a expiação dos pecados; a outra, a expressão do poder sobrenatural, o privilégio de ter acesso às verdades inatingíveis para a maioria (CARDOSO, 2003, p. 16).

Fatos históricos que marcaram a trajetória da pessoa com deficiência

O “surgimento da Língua de Sinais”: um médico que também era matemático, chamado Gerolano Cardano, se dedicou a inventar, entre os anos de 1501 a 1576, um código para ensinar o surdo a ler e a escrever.

Essa invenção despertou no Padre Ponce de Leon (1520 a 1584) a busca de um método para educar pessoas surdas, também por meio de sinais. Nascia, assim, originalmente, a Língua de Sinais, que, na época, não era reconhecida como uma língua, e esses sinais serviam de comunicação entre as pessoas com deficiência auditiva (DA) e destas com as pessoas não deficientes (BRASIL, 2012d, p. 3).

De 1712 a 1789, viveu o Abade Charles de Lepée, que foi considerado o “pai dos surdos” e responsável pela criação e difusão da língua gestual brasileira, embora esta já existisse mesmo antes dele. O abade foi também o criador do Instituto Nacional de Surdos-Mudos,⁴ em Paris, que foi a primeira escola do mundo aberta para os surdos.

Quanto às questões relacionadas ao deficiente físico, os registros narram que somente em 1595 foi construída a primeira cadeira de rodas, não mais como um instrumento a ser utilizado no carregamento de utensílios, mas como “cadeira para inválidos”, que foi especialmente desenvolvida para o Rei Filipe II da Espanha, que, na época, tinha dificuldades de locomoção. Com a utilização da cadeira de rodas, ele podia se locomover nas dependências do palácio.

A história registra que, já na Antiguidade, existia a preocupação com os aspectos relacionados à acessibilidade das pessoas com deficiência, bem como à criação de aparatos que pudessem incrementar a qualidade de vida dessas pessoas. O Sistema Braille aumentou as possibilidades relativas à alfabetização, especialmente quanto ao deficiente visual, o qual não poderia conhecer o sistema de letras e de grafia por meio dos métodos tradicionais de leitura e escrita.

Em 1825, foi criado o método de leitura e de escrita táteis, mundialmente reconhecidos e utilizados pelas pessoas com deficiência visual (DV) e designados como Sistema Braille, criado por Louis Braille. Braille perdeu a visão aos três anos de idade e, aos 18 anos, tornou-se professor do Instituto de Cegos de Paris. O Sistema Braille foi criado a partir de uma invenção militar chamada sonografia, que tinha como objetivo a comunicação.

⁴ A expressão “surdo-mudo” não é utilizada atualmente, por se considerar que o “mudo” não fala pelo motivo de não ouvir e, assim, não se considera correto usar tal expressão e se utiliza apenas os termos “surdo” ou “deficiente auditivo”.

Na era contemporânea, ressaltamos, ainda, uma filósofa que nasceu, em 1880, nos EUA, com o nome de Hellen Keller, e que ficou cega e surda com 18 meses de idade; com o apoio da professora Anne Sullivan, aprendeu a ler e a escrever, a partir do domínio do alfabeto Braille e por meio do toque do alfabeto manual.

Hellen demonstrou seu potencial ao enfrentar os estigmas e os mitos sobre as impossibilidades e as incapacidades das pessoas com deficiência. Superou qualquer limitação e, mesmo sendo cega e surda, não apenas conseguiu se alfabetizar, como se tornou uma célebre escritora, filósofa e conferencista, formada pela escola de Cambridge e pela Universidade de Radcliffe, nos Estados Unidos.

Hellen Keller serviu de tema para um filme que conta sua história e seu método de aprendizagem. O filme repercutiu no mundo e, até hoje, tem sido exemplo teórico e prático para muitas instituições que atuam com pessoas com deficiência, especialmente, com os surdos-cegos.

O Brasil, na época Colonial, caracterizava-se como uma sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política. Tais características não estimulavam avançar sobre questões relacionadas às diferenças. As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, eram confinadas em Santas Casas, hospitais ou até mesmo em prisões. “Somente no século 19 aconteceram as primeiras ações para atender às pessoas com deficiência” (BRASIL, 2010, p. 29).

O Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, determinou a criação do primeiro hospital para o tratamento de alienados, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, na cidade do Rio de Janeiro, que começou a funcionar em dezembro de 1852. Durante o século 19, o Brasil apenas contemplava ações para a educação das pessoas surdas ou cegas. Em 1854, foi fundado o Instituto de Meninos Cegos, que, destinado a pessoas cegas do sexo masculino, e, em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos. Houve significativa evolução desses institutos, que até hoje perduram com os nomes de Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional dos Surdos (Ines), ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Entre os séculos 18 e 19, a era industrial foi marcada por um novo sistema. O capitalismo tornou-se o sistema econômico vigente, que visava

a aperfeiçoar a crescente produção da indústria, a qual submetia operários a exaustivas horas de trabalho, com condições precárias de alimentação e saúde. Tal descaso tendia a gerar uma série de doenças, epidemias e muitos acidentes de trabalho, fato que levava muitos operários a se tornarem pessoas com deficiência, fossem estas temporárias ou permanentes.

Surgem, nessa época, novos métodos de tratamento das doenças. A deficiência não era uma característica política importante, era sinônimo de doença e, nesse tempo, prevalecia o modelo “médico”, modelo esse em que “as pessoas com deficiência têm problemas orgânicos a serem curados [...], cuja problemática individual exige um esforço terapêutico de modo que se encaixem na sociedade” (BRASIL, 2012c, p. 6).

Registros (BRASIL, 2010) mostram que, até a metade do século 19, a deficiência intelectual era considerada uma forma de loucura e tratada em hospícios.

Entre 1939 a 1945, acontece a Segunda Guerra Mundial, que choca a humanidade com sua barbárie. O Holocausto, liderado por Hitler, elimina judeus, negros, ciganos e pessoas com deficiência ou pessoas que faziam parte de grupos politicamente organizados e indesejados pelo regime nazista comandado por Hitler. Ainda sobre o Holocausto, vê-se que as pessoas com deficiência eram alvo de extermínio: “cerca de 275 mil adultos e crianças com deficiência são eliminados e 400 mil pessoas por serem suspeitas de terem hereditariedade de cegueira, surdez e deficiência mental são esterilizados em nome da política da raça ariana pura” (BRASIL, 2012c, p. 7).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo precisou se reorganizar e, além das necessidades básicas que deveriam ser proporcionadas aos sobreviventes das batalhas, os adultos com sequelas precisavam de tratamento médico e de reabilitação. Em 1945, foi criada, em Londres, a Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de buscar soluções para os principais problemas que precisavam ser solucionados, especialmente aqueles que se referiam ao tratamento das pessoas vítimas de discriminação.

Em 1948, é promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) e por todos os povos e todas as nações. Na referida Declaração, objetivos foram traçados

para que “cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades” (ONU, 2013). Ainda no artigo 25 da Declaração, encontramos pequena menção sobre a PcD, que, na época, era denominada de “doente” ou “inválida”:

Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança, em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle (ONU, 1948).

Na primeira metade do século 20, observamos o surgimento de organizações e de instituições criadas e geridas pelas pessoas com deficiência. Essas iniciativas tinham como foco principal o auxílio mútuo entre os pares, ou seja, pessoas com o mesmo tipo de deficiências passaram a se organizar e a lutar por objetivos comuns, surgindo, assim, diversos movimentos associativistas, como o dos cegos, o dos surdos, o dos deficientes físicos e, ainda, das associações esportivas.

Vale destacar a lentidão que marca a defesa dos direitos das pessoas com deficiência: “na primeira metade do século 20, o Estado não promoveu novas ações para as pessoas com deficiência e apenas expandiu de forma muito lenta os institutos de cegos e surdos para outras cidades” (BRASIL, 2010, p. 29).

Assim, diante da ineficiência do atendimento a esse público-alvo por parte do Estado, a sociedade civil se organiza e cria as ONGs voltadas à assistência nas áreas de educação e saúde para as pessoas com deficiência. Entre elas, a Federação Nacional das Associações Pestalozzi (Fenasp), em 1932, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1954.

No final dos anos 1950, emerge a tão conhecida tragédia da Talidomida, remédio que as mães tomavam para os enjoos sentidos durante a gravidez. Passam a ser descritos os primeiros casos de malformações congênitas de crianças nascidas com focomelia, que se caracteriza pelo encurtamento dos membros superiores e inferiores.

A partir de 1946, começam a surgir, nos Estados Unidos e na Inglaterra, os primeiros movimentos organizados de esportes para pessoas com deficiência, com origem nos Estados Unidos. As pessoas brasileiras com deficiência que conseguiram ir aos Estados Unidos em busca de tratamento conheceram esportes adaptados e, ao retornarem ao Brasil, fundaram, em 1958, os primeiros clubes brasileiros de esportes adaptados, como o Clube dos Paraplégicos de São Paulo e o Clube do Otimismo, na cidade do Rio de Janeiro.

De 1980 a 1996, no Brasil, destacamos as paraolimpíadas, jogos oficiais para as pessoas com deficiência, que cresce e avança com maior número de participantes e de categorias de esportes.

Atualmente, a exemplo do que aconteceu na última paraolimpíada, as pessoas com deficiência passam a carregar no peito maior número de medalhas do que antigamente, demonstrando a garra e a organização das associações, do governo e das ONGs. Surgem apoios financeiros, mesmo que ainda pequenos, mas relevantes para as ações dessa natureza. A partir do esporte, as pessoas com deficiência passam a ser reconhecidas pela sociedade brasileira em relação às suas possibilidades.

A educação da pessoa com deficiência

As escolas para pessoas com deficiência começam a ser criadas e difundidas, especialmente no século 19. Foi criado, em 1926, em Belo Horizonte, Minas Gerais, o Instituto de Cegos no Brasil, conhecido como Instituto São Rafael, e, ainda, no mesmo ano, o Instituto Pestalozzi, de Canoas, no RS.

Na metade do século 20, autores passam a escrever sobre os estabelecimentos escolares que atendiam pessoas com deficiência:

Na primeira metade do século 20, portanto até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais

e quatro particulares atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes (MAZZOTA, 1996, p. 3).

Em 1950, as epidemias de poliomielite no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, deixam centenas de crianças com sequelas. Tais epidemias provocaram a necessidade de estimular o surgimento de entidades filantrópicas em favor das crianças com paralisia infantil. Foi fundada a Associação de Assistência à Criança com Deficiência: “a inclusão de deficientes na política educacional brasileira só ocorre no final dos anos 1950 e início da década 1960. No período entre 1854 a 1956, existiram iniciativas oficiais e particulares isoladas [...]” (MAZZOTA, 1996, p. 27).

O ano de 1960 foi marcado pelo movimento dos *hippies*, que acreditavam que a *paz* e o *amor* eram as únicas maneiras de resolver as diferenças entre os povos, as ideologias e as religiões. Pregavam o não julgamento das pessoas, com base apenas na aparência. Tal movimento impulsionou as pessoas com deficiência a buscar os movimentos organizados.

Ainda, em 1960, a cultura surda e a língua de sinais puderam reafirmar seus argumentos mediante o livro escrito pelo americano Willian Stokes, *Estrutura da linguagem: uma abordagem do sistema de comunicação visual do surdo americano*. Nesse livro, o autor afirma que a Língua de Sinais americana tem todas as características da língua oral.

Surgem, nos Estados Unidos, os primeiros movimentos organizados por familiares de pessoas com deficiência. Esses movimentos continham fortes críticas à discriminação e buscavam incentivos às pesquisas e às teorias sobre a inclusão, bem como a melhoria das condições de vida dos mutilados de guerra. No Brasil, a “era da integração” se fortalece, em que o indivíduo com deficiência tem de se adaptar a uma sociedade que deve aceitá-lo, mas que não é construída com acessibilidade para ele. Ainda, na década de 1960, o artigo 55 da Lei nº 3.807/1960 obriga as empresas com vinte ou mais empregados a reservar 2% de cargos para readaptados ou reeducandos profissionalmente.

Em 1964, acontece no Brasil o golpe de Estado que instituiu durante 21 anos um regime político imposto pela ditadura militar. Nesses anos, o exercício da cidadania foi limitado em todas as suas dimensões, prevalecendo a falta de liberdade e a censura ao pensamento livre. Emergem pessoas com deficiência, tais como Candido Pinto de Mello (na época presidente da União dos Estudantes de Pernambuco e militante da resistência à ditadura militar), o qual, depois de levar um disparo de arma de fogo, conseguiu sobreviver com a medula seccionada abaixo do peito. A partir daí, ele passa a ser um dos fundadores do movimento pelos direitos das pessoas com DF.

A Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, traz uma inovação, ao dispor, em seu artigo 175, que a família é constituída pelo casamento e que terá direito à proteção dos poderes públicos, especificando, no parágrafo 4º, que uma lei especial deverá dispor sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e, ainda, sobre a educação de “excepcionais”, que era a nomenclatura utilizada para designar pessoas com deficiência mental (DM) e intelectual (DI).

Os anos de 1970 foram marcados pelo apogeu da ditadura militar no Brasil. Foram anos de resistência política, e muitas pessoas, inclusive pessoas com deficiência, foram presas, torturadas ou banidas. Sabemos que “desde o Império até a década de 1970, todas as iniciativas para a questão das pessoas com deficiência são parte de uma história na qual elas ainda não possuem autonomia para decidir o que fazer da vida própria” (BRASIL. SDH, 2012d, p. 12). Ainda, em 1970, nascem movimentos afirmativos dispostos a lutar pelos direitos humanos. No início dessa década, ocorrem as primeiras inserções no mercado de trabalho, na área de computação, de programador cego, começando o período da inclusão digital para cegos.

Em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulga a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual inclui o direito de esta ser consultada sempre que o assunto for referente a ela. No ano seguinte, 1976, a ONU promulgou o ano de 1981 como o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (AIPD), com o tema “participação plena”. Em 1978, a Constituição recebe uma emenda de número 12, que trata dos direitos da PcD; essa emenda assegura a melhoria da condição social e econômica da PcD, especialmente, mediante educação especial e gratuita.

Na década de 1980, começa a fase de um movimento denominado de “inclusão”, como opção, defendendo que o ensino para as pessoas com deficiência deveria ser feito, sempre que possível, na escola regular. Assim, a preparação da sociedade e a acessibilidade deveriam ser da própria sociedade e não mais do indivíduo com deficiência, como pregava a “era da integração”.

O movimento das pessoas com deficiência ganha visibilidade e, a partir daí, torna-se mais ativo na busca de transformações sociais. Em 1980, acontece o Primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012d, p. 3). Esse evento reuniu, aproximadamente, 500 pessoas e teve como objetivo criar diretrizes para a organização do Movimento no Brasil, definir uma pauta de reivindicações e definir critérios para as entidades que faziam parte da luta.

Em 1981, em Recife, ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Pessoas com Deficiência, com a participação de, aproximadamente, 700 pessoas originárias de todas as regiões do Brasil, que tinham algum tipo de deficiência. Em 1983, no Terceiro Encontro Nacional das Pessoas com Deficiência, foi aprovada a proposta de organização nacional por área (tipo) de deficiência. Cria-se, para discussão das questões comuns, o Conselho Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes.

Criamos, no Brasil, diversas instituições de pessoas com deficiência e não mais *para* pessoas com deficiência. Entre essas, a Associação de Amigos dos Autistas (AMA),⁵ a Associação Pernambucana de Cegos e a Comissão de Surdos. Ainda, em 1984, criamos a Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos (Onedef)⁶, na cidade do Rio de Janeiro.

5 A AMA tem como missão proporcionar à pessoa com autismo uma vida digna: trabalho, saúde, lazer e integração à sociedade. Oferecer à pessoa com autismo instrumentos para a convivência no lar e na sociedade. Promover e incentivar pesquisas sobre o autismo, difundindo o conhecimento acumulado.

6 A Onedef foi criada a partir da coalizão entre várias instituições de pessoas com deficiência física do Brasil, em encontro realizado em Recife, PE. Por meio de suas representações, essa entidade participou das discussões que culminaram na criação da Corde e de seu Conselho Consultivo, que foi o cerne de onde se originou o Conade.

Em 1986, foi criada a Coordenação Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência (Corde),⁷ órgão responsável por coordenar todas as ações voltadas à área. Em 1987, é fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis),⁸ organização de âmbito nacional. Em 1988, é criada a União Brasileira de Cegos (UBC),⁹ que passa a representar o Brasil na União Latino-Americana de Cegos, e perante órgãos do governo brasileiro, bem como em diversos conselhos e órgãos criados no País.

Na década de 2000 a 2010, a Língua de Sinais brasileira, por sua vez, ganha *status* de “língua”. Os surdos reafirmam seu pertencimento a uma comunidade linguística com identidade própria. Isso fortalece os segmentos dos surdos, que passam a se unir por objetivos. A partir de 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436, o Brasil passa a ter uma segunda língua, a Libras, diferente da oral, tendo nos gestos e no sistema visual sua forma de comunicação.

O Censo de 2010 (BRASIL, 2012, p. 17) registra a distribuição percentual da população de 15 anos ou mais de idade, com pelo menos uma deficiência categorizada por nível de instrução. Os dados revelaram que: 61,1% da população com deficiência não têm instrução ou têm apenas o ensino fundamental incompleto; 14,2% possuem o ensino fundamental completo e o ensino médio incompleto; 17,7% possuem ensino médio completo e superior incompleto, e apenas 6,7% possuem superior completo.

Diante do quadro apresentado, surgem iniciativas governamentais e não governamentais em prol de uma sociedade inclusiva, mais igualitária, e que defende uma educação de qualidade para todos. A educação inclusiva passa a ser vista pelo governo brasileiro como alternativa para a pessoa com deficiência estar presente na escola regular.

7 Atualmente esse órgão está ligado à Secretaria dos Direitos Humanos (SDH), a qual tem *status* de ministério e é denominada como Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da PcD (SNPD).

8 Feneis é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, com finalidade sociocultural, assistencial e educacional, que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da comunidade surda brasileira.

9 UBC, fundada em 1924, é uma instituição de utilidade pública federal, estadual e municipal, tendo como missão levar a PcD visual a conquistar seu lugar como cidadão pleno.

O surgimento da inclusão na educação

Observamos que, na “era da inclusão”, não é mais esse indivíduo com deficiência que precisa estar preparado para um mundo de tantas desigualdades e, sim, a sociedade é que passa a se preparar para recebê-lo. Nesse contexto, a escola que deseja ser inclusiva se prepara para receber o aluno diferente. Tal preocupação é registrada na Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca (Espanha), entre 7 e 10 de junho de 1994, quando é reafirmado o compromisso com a educação especial.

Dessa conferência, surge a Declaração de Salamanca, documento que proclama alguns princípios, política e práticas relacionadas às necessidades educativas especiais e que demanda ações concretas dos governos à comunidade internacional, à ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e às organizações não governamentais. Tal documento informa e guia as possíveis ações governamentais sobre a educação especial, como se afirma na citação a seguir:

O documento propõe uma Estrutura de Ação em Educação Especial, cujo objetivo é informar sobre políticas e guiar as ações governamentais, ações de organizações internacionais ou de agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições, na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas em educação especial (SANTOS FILHO, 2008, n. 2, p. 89).

A estrutura e as ações refletidas nesse documento baseiam-se na experiência dos países participantes, nas resoluções, nas recomendações e nas publicações das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais e nas propostas, nas diretrizes e nas recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial. Assim, a Declaração de Salamanca tem como pressuposto que:

[...] Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, ou outras. [...] Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios

aos sistemas escolares. [...] Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O maior objetivo da *Declaração de Salamanca* foi determinar que a escola inclusiva, diferentemente da escola “fechada” ou tida como “segregada”, fosse o lugar onde todos os alunos devessem aprender juntos, independentemente de qualquer dificuldade ou das diferenças que esses alunos possam ter.

Tal declaração afirma, ainda, que a educação inclusiva deve assegurar uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, utilização de recursos e parcerias com as comunidades. A declaração culminou em um documento das Nações Unidas, no qual os Estados-Membros reafirmaram o compromisso com uma educação para todos, assegurando o ensino para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

A *Declaração de Salamanca* ressalta, ainda, que os alunos com deficiência devem receber apoio suplementar, para assegurar uma educação eficaz, apostando na educação inclusiva como a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos especiais (com deficiência) e aqueles considerados normais.

A educação especial, durante anos, tem cumprido o papel de educação complementar à educação regular, especialmente no que se refere aos pré-requisitos mínimos para ingressar no ensino regular básico. Esse tipo de ensino, normalmente, ocorre em associações ou em escolas especiais, ou ainda em “turmas especiais”, na medida em que atende as pessoas que não conseguem usufruir dos processos regulares de ensino.

Tal aprendizagem, normalmente, se dá de forma segregada, ou seja, em turmas que possuem somente alunos com deficiência. Contudo, o MEC fez e faz ampla campanha para a inclusão das pessoas com deficiência em cursos regulares, independentemente do grau ou do tipo de deficiência.

Montooan (2003), uma das defensoras da educação inclusiva, independentemente de grau e tipo de deficiência, admite que, em primeiro lugar, é preciso insistir no fato de que as escolas tradicionais não dão conta

das condições necessárias às mudanças propostas por uma educação aberta às diferenças:

Elas não foram concebidas para atender à diversidade dos alunos e têm uma estrutura rígida e seletiva, no que diz respeito à aceitação e à permanência de alunos que não preencham as expectativas acadêmicas clássicas, centradas na construção e na reprodução de conteúdos curriculares. A sustentação de um projeto escolar inclusivo implica, necessariamente, mudanças em propostas educacionais da maioria das escolas e em organização curricular idealizada e executada pelos seus professores, diretor, pais, alunos e todos os interessados em Educação, na comunidade em que a escola se insere (MONTANO, 2003, p. 29).

Segundo Fonseca, a inclusão não oferece dúvidas e surgiu para que as escolas possam assegurar a todos os estudantes, ou seja, a alunos com deficiência e a alunos sem deficiência, o acesso à educação formal:

A ação ou resultado de incluir, de envolver, de abranger, de fechar, de encerrar, de introduzir, de inserir, dentro de alguma coisa. Consequentemente, e por simples analogia, a educação inclusiva significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente de sua origem sociocultural e de sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas (FONSECA, 2003, p. 41).

Tal conceito trata de uma questão básica de direitos humanos, já extensivamente referendada em várias conferências mundiais. Para o autor, os alunos com deficiência não devem ser segregados nem protegidos. Os estudantes com deficiência precisam ter os mesmos direitos de admissão dos restantes, evitando a educação segregada, que claramente limita as oportunidades de autorrealização. Trata-se de direitos humanos fundamentais, que independem de questões pessoais.

O que foi evidenciado, até o momento, pode ser resumido a partir de três grandes fases que marcam a trajetória das pessoas com deficiência, fases denominadas, como: “exclusão” (total segregação), “integração” (a PcD se prepara para ser inserida em uma sociedade não preparada para recebê-la) e “inclusão” (a sociedade se prepara para receber a PcD).

Essas três importantes fases permeiam decisões políticas existentes até hoje. É uma perspectiva claramente evidenciada por Abranches:

A inclusão da pessoa com deficiência é um processo relativamente novo. Durante décadas, a realidade desse povo foi a *exclusão*. Houve um tempo em que, se a inclusão social era difícil, a inclusão escolar não era sequer pensada, e a inclusão pelo trabalho seria uma utopia. O sentimento de pertencimento só era possível através do convívio com os pares, com seus iguais, distantes do resto do mundo, fechados em associações especializadas. Num determinado momento, pensou-se na inclusão como uma luta e conquista individual e não como um direito. Este processo, que depende mais do sujeito e de ele se adaptar às exigências da sociedade, foi denominado *integração*. E, ao contrário, quando se torna uma questão de direitos e de a sociedade se preparar para receber as diferenças, passa a se denominar *inclusão* (ABRANCHES, 2000, p. 17).

Outro marco histórico na educação inclusiva é a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, sancionada em maio de 2009, por meio do Decreto nº 6.949. Tal Convenção foi criada com o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e de promover o respeito pela sua dignidade inerente. Vale ratificar o conceito de pessoas com deficiência, que existe na referida convenção, artigo 1º:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009 p. 26).

Segundo a Convenção (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009), as pessoas com deficiência devem receber o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vista a facilitar sua efetiva educação. Essa é a lei maior que, além de ter o mesmo *status* e peso da Constituição Federal, não é ainda conhecida o suficiente. A Convenção dos Direitos das

Pessoas com Deficiência é a lei que orienta as ações para as pessoas com deficiência em todos os países signatários, e o Brasil é um deles.

Depois dessa explanação histórica, que não esgota o assunto, mas que perpassa desde os primórdios até os dias atuais e que está relacionada diretamente à “era da inclusão”, passamos a trazer contribuições sobre a escola inclusiva, os discentes com deficiência e os docentes que atendem a esse público-alvo da pesquisa, com o objetivo de proporcionar ao leitor o referencial mínimo necessário para acompanhar a análise dos resultados e seus desdobramentos.

Capítulo 4

A ESCOLA INCLUSIVA

Abrimos aqui um parêntese para que o leitor tenha conhecimento prévio – antes de ter acesso aos resultados – sobre conceitos relacionados à escola inclusiva, ao docente que atua na inclusão, bem como sobre o significado da sigla PcD. São alguns conceitos básicos necessários ao entendimento dos resultados que serão apresentados.

Inicialmente, trataremos da escola inclusiva e apresentaremos os conceitos relacionados ao tema. Na sequência, no capítulo posterior, apresentaremos os referenciais teóricos relacionados aos alunos com deficiência que participam da modalidade de aprendizagem industrial e, ainda, no capítulo subsequente, os conceitos relacionados aos docentes que atuam na educação profissional com aluno com deficiência. Entendemos que tal procedimento possibilitará e apoiará o leitor no desvelamento, mesmo que precocemente, do que seja uma escola inclusiva.

Escola profissional para pessoa com deficiência

Ao tratar da escola profissional inclusiva, trazemos à tona o registro das primeiras escolas profissionais do Brasil, destinadas às pessoas com deficiência. Em 1931, se deu o início da educação profissional para essas pessoas. Foi quando surgiram escolas para esse fim. Não eram escolas consideradas inclusivas, mas eram fundamentais para aquele aluno que

não tinha a trajetória escolar necessária para ingressar na escola regular e enfrentar os desafios do mundo escolar.

Ainda naquele ano, o Instituto Nacional de Surdos, da cidade do Rio de Janeiro, consolidou seu caráter de estabelecimento profissionalizante, com a criação de oficinas de costura e bordado para as pessoas com deficiência do sexo feminino, bem como o Instituto Benjamin Constant (IBC), destinado às pessoas com deficiência visual (DV), passou a se engajar no ensino profissionalizante, como alternativa à aprendizagem de uma profissão, como vemos na citação a seguir:

Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos (MAZZOTA, 1996, p. 29).

Em 1951, foi criado o primeiro curso normal para professores na área da surdez. O Instituto Nacional de Surdos recebeu a visita de Hellen Keller – filósofa já referenciada na linha do tempo das pessoas com deficiência, no capítulo anterior.

Em 1954, nasceu a reabilitação no Brasil, ou seja, a necessidade da criação de centros com aparelhos e instrumentos necessários para fazer a reabilitação ou o tratamento da PcD. Assim, inaugurou-se um dos primeiros centros de reabilitação, que foi a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), a qual até hoje conta com o apoio de grandes empresários e forma fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais.

Diferentemente dos institutos citados, que atendiam apenas pessoas com alguma deficiência, o Senai foi criado em 1942 para atender a qualquer tipo de cidadão, fosse ele com deficiência ou não, preparando o indivíduo para o mercado de trabalho formal. Assim, atendia prioritariamente alunos sem deficiência e propunha atendimento de pessoas com deficiência, mas sem nenhuma metodologia específica.

Nesse contexto, as escolas do Senai atendiam pessoas com deficiência, mas, não havendo uma obrigação legal, isso era realizado na medida em que os representantes das escolas desejassem, ou que algum empresário

se sensibilizasse e fizesse a solicitação para o atendimento de alunos que tivessem algum tipo de deficiência.

Era muito comum a capacitação de pessoas cegas ou de deficientes visuais que, depois de serem treinadas, podiam prestar trabalhos nas linhas de produção industrial, em que, normalmente, se possibilitava a empregados exercer funções repetitivas. Esses empregados não podiam e nem deviam ser levados a pensar, muito menos a ingressar em postos de trabalhos de chefia, com direito ao poder de decisão. Esses empregados com deficiência eram contratados, muitas vezes, em resposta a sentimentos de assistencialismo e de piedade empresarial.

Nos tempos de hoje, no entanto, a escola profissional é preconizada como uma escola inclusiva, que se prepara para atender a uma indústria inclusiva, fato que pode ser considerado como utopia. Podemos descrever vários conceitos que nos levariam a reconhecer a escola inclusiva, mas um conceito geral, que reúne todos os elementos de uma definição, pode ser revelado “como uma escola que está preparada para atuar na diversidade, receber qualquer aluno, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência”. Como diz Matarazzo, “é importante lembrar que, quando falamos em melhorias e em ‘escola inclusiva’, estamos falando de um espaço melhor para todos” (2009, p. 119).

A autora explica o que seja esta escola inclusiva e preparada para atender às pessoas diferentes:

Para se ter uma ideia melhor do que seria ideal para ter uma escola realmente inclusiva, é preciso levar em conta não apenas o que ela oferece em termos de espaço e acessibilidade, mas também o preparo de seus professores para atender a alunos com todos os tipos de necessidades (MATARAZZO, 2009, p. 120).

Muitas escolas se dizem inclusivas, mas não possuem estruturas políticas, pedagógicas, metodológicas, físicas e outras, necessárias para atender os alunos com deficiência, consideradas suas diferenças e peculiaridades. A escola inclusiva é uma necessidade legal, mas, para que ela se torne realidade, sugerimos que ela seja estruturada de maneira diferente para atender às diferenças.

Para que a realidade da inclusão se efetive e ultrapasse a utopia, será necessário um engajamento total da comunidade escolar. Apesar de a inclusão ser algo recente, a integração, que antecedeu historicamente a fase da inclusão, já estava apoiada em aspectos legais inclusivos. Educar com princípios inclusivos também é característica de uma escola cidadã e preparada para receber qualquer tipo de aluno, ou seja, uma pessoa com ou sem deficiência.

Além da Constituição Federal do Brasil, lei máxima do País, outros decretos, leis e recomendações são utilizados para amparar a inclusão. Vejamos o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seus artigos 2º e 3º, relacionados aos fins da educação:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento *do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.*

(BRASIL, 1996, grifos nossos).

Existem diferenças entre uma escola que pode e uma que não pode ser inclusiva. Essas diferenças devem ser levadas em consideração a partir do nível ou da modalidade oferecida. Por exemplo, acreditamos que seja possível e real desenvolver princípios e metodologias inclusivistas em escolas básicas, mas desenvolver e aplicar esses mesmos princípios em escolas profissionais, nas quais se desenvolve a presente pesquisa, é uma questão que só se poderá saber se é real e se é possível a partir de pesquisas como as que aqui se apresentam.

A falta de escolaridade mínima necessária para garantir a aprendizagem dificulta a inclusão real e, dessa forma, a escola profissional se encontra, em alguns momentos, limitada à preparação da pessoa com deficiência e à sua inserção no mercado de trabalho. O que se percebe, nos resultados que serão apresentados posteriormente, é que se a escola profissional for extremista, no sentido de entender que só poderá trabalhar por meio da

inclusão dos alunos com deficiência em turmas regulares, muitos desses alunos com deficiência continuarão sem estudar e sem receber qualificação profissional.

No Brasil, é expressivo o percentual de pessoas com deficiência que não possuem escolaridade e que são analfabetas. “Em 2010 havia, ainda, grande parte da população sem instrução e fundamental completo, num total de 61,1% das pessoas com deficiência” (BRASIL. SDH, 2012d, p. 17).

Assim, essas pessoas com deficiência e com baixa escolaridade não podem ser incluídas nos primeiros anos escolares da educação regular, pois, atualmente, possuem idade acima da média e são adultos, ficando fora do perfil exigido para ingressar na escola regular em turmas de alfabetização. Essa inclusão pode desencadear um problema de inferioridade nos alunos com deficiência, pois esses alunos se sentem excluídos quando percebem que as diferenças influenciam na igualdade de condições para o aprendizado. Eles precisam conviver com os colegas de turma, que se revelam totalmente diferentes de seu perfil, ou seja, são alunos que não possuem dificuldades aparentes, muitas vezes com maior facilidade no aprendizado e com idade muito inferior à dos alunos com deficiência.

Portanto, diante do fato de, nem sempre, as pessoas adultas com deficiência serem incluídas em classes regulares de alfabetização no ensino formal destinado aos primeiros anos escolares, elas passam a procurar alternativas para sua capacitação, visando à aquisição de conhecimentos e de escolaridade necessários para ingressar no mercado de trabalho.

A escola profissionalizante passa a ser uma dessas alternativas, mas, muitas vezes, essa escola também não pode incluí-los junto aos demais alunos sem deficiência, pelo fato de eles não possuírem escolaridade mínima e pré-requisitos para seu ingresso na educação profissional. A inclusão em turmas regulares para esse tipo de aluno deficiente e sem pré-requisitos pode se tornar frustrante para o próprio deficiente, que não acompanhará o processo de aprendizagem.

Vale citar aqui trecho da entrevista de Walter Willians à *Revista Veja*, de 9 de março de 2011, que confirma o pensamento atrás descrito. Na entrevista, Willians se referia sobre o racismo e as dificuldades de o negro viver em sociedade, entre os diferentes de sua raça, carregando em seus

pensamentos o passado marcado pela escravidão. Tal comentário é cabível também para a análise das desigualdades e da discriminação sofridas pelas pessoas com deficiência, que possuem diferenças e dificuldades de aprendizagem em relação aos demais integrantes de uma escola regular que não possuem deficiências.

Se você está aprendendo a lutar boxe, e sua primeira luta é contra Mike Tyson, você está liquidado. Você pode ter excelente potencial para ser boxeador, mas não dá para começar contra Tyson. As ações afirmativas, neste sentido, são cruéis, reforçam os piores estereótipos raciais e mentais (WILLIAMS, 2011).

A afirmação reconhece que um aluno com algum tipo de deficiência, e que também é analfabeto, nem sempre conseguirá ser incluído em uma escola regular em turmas totalmente inclusivas. Aquele que é analfabeto e adulto fica fora da escola regular pública que alfabetiza crianças e, possivelmente, ficará fora da escola profissional, que exige um nível de escolaridade maior do o que ele possui. É para ele que a inclusão no sentido extremista ou radical tende mais a se tornar uma utopia.

Para isso, surgem soluções inclusivistas, oriundas de escolas que atendam às necessidades individuais das pessoas com deficiência, levando em consideração, além do tipo de deficiência, suas necessidades educacionais especiais; uma escola que trabalhe com os pré-requisitos necessários para ingresso posterior do deficiente em uma turma regular. Essa escola, que antecede a regular, trabalha especialmente com turmas em que todos os alunos possuem algum tipo de deficiência e são denominadas pelo senso comum como escola de “turmas fechadas” ou turmas “segregadas”, ou ainda “escolas especiais”, que são responsáveis por atuar com os conhecimentos técnicos de nível básico.

Escolas “fechadas”, que possuem turmas de alunos com deficiência, ou tidas como turmas “segregadas”, ou seja, que possuem alunos com características comuns e onde todas as pessoas possuem algum tipo de deficiência, têm sido a solução alternativa para aqueles que não podem ser incluídos em classes regulares por falta de pré-requisitos básicos.

Uma escola profissional que deseja ser inclusiva precisa rever seus projetos pedagógicos e sua sistemática de avaliação. Deve procurar flexibilizar o currículo e ampliar as condições de acesso das pessoas com deficiência em seus cursos, especialmente levando em consideração a legislação e as possibilidades legais para capacitar e avaliar pessoas com deficiência.

Acreditamos que – com a nova legislação orientada pelo MEC, que está em consonância com a Convenção dos Direitos da pessoa com deficiência,¹⁰ e que é adequada à Declaração de Salamanca,¹¹ e, ainda, com o ingresso da pessoa com deficiência desde a mais tenra idade nos primeiros anos escolares das classes regulares – se dará a esse público-alvo condições de prosseguir seus estudos em turmas de alunos “com” ou “sem” uma deficiência, ou seja, em turmas inclusivistas.¹²

Diante da necessidade de sintonização com a nova legislação e em decorrência do tempo, acreditamos que as turmas “fechadas” irão desaparecer automaticamente. Com o passar dos anos, teremos o resultado do ingresso atual do aluno com deficiência na educação inicial regular, sem necessariamente ter de passar por uma escola especializada, pois se imagina que a escola regular estará preparada para receber esse aluno com deficiência, bem como terá evoluído para ações inclusivistas.

Dessa forma, com o passar dos anos, quando todo aluno com deficiência ingressar na educação inicial, especialmente na primeira série da educação básica, a sequência lógica da continuidade de estudos em classes inclusivas será algo real e possível, mas hoje não é essa nossa realidade. Não adianta a escola “fazer de conta que ensina” e o aluno “fazer de conta que aprende”. Sabe-se que a inclusão necessita tratar os diferentes levando em consideração suas diferenças.

10 Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

11 A Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca (Espanha), entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirma o compromisso com a educação especial, proclama alguns princípios, políticas e práticas relacionados às necessidades educativas especiais e demanda ações concretas aos governos, à comunidade internacional, à ONU, à Unesco e às ONGs.

12 O inclusivismo ainda se articula dentro de uma dada tradição, com o intuito de abrir a perspectiva teológica a um horizonte mais inclusivo (PAINE, 2013).

Vamos refletir: como se pode incluir, em classes regulares, sobretudo nos primeiros anos escolares, um adulto com deficiência, especialmente se esse aluno for analfabeto? Sabemos que ele não será incluído, pois possui características diferentes da maioria dos alunos, especialmente quanto a idade, estatura e interesses.

Tal aluno com deficiência – adulto e analfabeto – também não poderá ser incluído em uma escola profissional, uma vez que não possui os pré-requisitos necessários para acompanhar os demais alunos da turma. Diante disso, é para esses alunos que se faz necessário um conjunto de mudanças que ultrapasse um modelo radical de inclusão.

A escola que deseja ser inclusiva é também uma escola cidadã. Percebemos algumas semelhanças entre os dois tipos de escola. Parafraseando Gadotti (2000), podemos dizer que a escola cidadã é diferente da escola convencional. Essa escola cidadã apresenta uma nova relação com os sistemas de ensino e pressupõe um sistema descentralizado, que tem apoio direto de uma gestão democrática, comunicação direta e autonomia com as escolas, e que proporciona avaliação permanente do desempenho do aluno. Gadotti se refere ao conceito de escola cidadã quando descreve:

A escola pública cidadã é estratégica para diminuir as desigualdades e para colocar o país no rol dos países mais desenvolvidos social e economicamente. E como a educação será para todos quando todos forem pela educação, é importante envolver no projeto educacional a sociedade como um todo (GADOTTI, 2009, p. 57).

Essa escola também se aproxima do conceito de escola integral e emancipadora, que é sustentada pela perspectiva de um mundo educador e de uma transculturalidade, especificidades essas que exigem um repensar político-pedagógico em prol da mudança de paradigmas e em prol da transformação. Ainda na opinião de Gadotti:

Educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas, que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagens. [...] Entendo que a educação integral, num mundo educador, exige um

nível cuidadoso e aprofundado de articulações políticas, sociais, culturais, ambientais e econômicas, visando à conquista de um melhor entendimento por parte de todas as pessoas, de que a todos e a todas cabem as decisões sobre o que acontece no planeta que vivemos. Daí sua vinculação com a Educação Cidadã, com a Pedagogia da Terra e com a Cidadania Planetária (GADOTTI, 2009, p. 11 e 14).

Quando o autor se refere a um mundo educador como fundamento da educação integral, ele enfatiza o fato de que os indivíduos que vivem no ambiente escolar sentem “na pele” tudo o que acontece no outro lado do mundo em termos de educação e economia, de crises financeiras e políticas, de paz e guerra, de epidemias e pandemias. Vale, ainda, lembrar que “Educamo-nos no mundo, somos parte desse mundo, construímos, participamos e somos modificados pelo mundo em que vivemos” (GADOTTI, 2009, p. 14).

Parafraseando Gadotti (2000), é preciso lembrar que a mudança é possível e necessária, e que a transformação social sempre foi o sentido dado por Paulo Freire à educação. Permanece um desafio para a construção de uma nova escola, mais fraterna, mais democrática, no interior das escolas que temos, as quais retratam a velha e antiga escola, e talvez uma escola profissional que eduque para o mercado de trabalho dentro da realidade possível e da inclusão desejada.

Nessa abordagem educacional, é fundamental que a escola inclusiva seja capaz de oferecer crescimento para todos os alunos. A adoção de um programa inclusivo pressupõe a substituição de um modelo tradicional por uma abordagem focalizada na turma de alunos e seus níveis diferenciados de conhecimento:

Um currículo inclusivo baseia-se no princípio de que as boas práticas são apropriadas a todos os alunos, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno. Desta forma, é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferenciados de conhecimentos prévios (JESUS, 2003, p. 70).

A escola inclusiva também deve levar em consideração um currículo intertranscultural, ou seja, em que exista a construção de espaços para diálogos que contemplem as especificidades históricas dos participantes; sua bagagem no que se refere aos aspectos culturais, sociais, econômicos; e, em especial, seus conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar. Um currículo que leve em consideração a vida do aluno como participante ativo de uma sociedade, capaz de pensar, criticar e se posicionar. Gadotti se refere a esse currículo:

[...] este currículo intertranscultural procura incorporar o conhecimento científico, mas, ao mesmo tempo, busca transcendê-lo, o que não significa superá-lo nem substituí-lo, dando ênfase à cultura como referência primeira na relação com outras formas e manifestações do conhecimento e da sensibilidade humana (GADOTTI, 2009, p. 15).

A escola profissional tem sido procurada por pessoas com deficiência que encontram nesse nível de educação a possibilidade de continuidade dos estudos, pois, para ingressar em um curso superior, sempre é exigida a conclusão do ensino médio, nível de escolaridade que muitas pessoas com deficiência ainda não possuem.

A escola profissional inclusiva, além de atuar com os conhecimentos gerais, possui o objetivo de preparar pessoas para o mercado de trabalho e de educar todos os alunos, sejam “pessoas com deficiência” ou “sem deficiência”, “na” e “para” a diversidade. Essa ação requer uma aproximação entre ideal e real e necessita de investimentos técnicos e financeiros e de aprimoramento técnico-pedagógico necessário para receber as pessoas com deficiência nos ambientes escolares. Essa escola profissional inclusiva deve culminar com uma educação de qualidade, em resposta às demandas empresariais e da sociedade como um todo.

A prática vivenciada em um mundo escolar inclusivo tende a aproximar a teoria da prática de maneira não desvinculada: um apelo para o retorno ao mundo real. Para isso, a educação profissional que deseja ser inclusiva necessita de laboratórios totalmente acessíveis, para que o aluno com deficiência possa ir, vir, evoluir e fazer a prática acontecer em estreita relação com a teoria.

Apesar do registro realizado no capítulo anterior, que retrata a linha do tempo das pessoas com deficiência, vale ainda registrar que, na era da inclusão, o movimento das pessoas com deficiência participou da elaboração da nova Constituição e que apresentou a proposta de Emenda Popular (PE) nº 00086-5 (BRASIL, 1988), composta de 14 artigos que complementam temas que vão desde a igualdade de direitos e acessibilidade até a educação básica e profissionalizante das pessoas com deficiência.

Em 1989, foi efetivada a atuação da Subcoordenação para Integração das Pessoas com Deficiência do RN (Corde) no Ministério da Justiça (MJ), instituindo a lei que cria os direitos das pessoas com deficiência, Lei nº 7.853, que estabelece responsabilidade do poder público para o pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência.

Na década de 1990, começam a surgir legislações que ampliam a inclusão e a acessibilidade educacional. A Lei nº 10.098/2000, voltada para a acessibilidade, foi uma dessas leis que apoiam a PcD quanto aos direitos de acesso à informação, à comunicação e aos espaços ambientais. Gugel (2007, p. 26-28) apresenta algumas legislações internacionais que afetaram direta ou indiretamente o Brasil.

De acordo com Gugel, no âmbito da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1983, adotou-se a Convenção nº 159, concernente à reabilitação profissional e ao emprego das pessoas com deficiência, que foi ratificada pelo Brasil e publicada em Decreto Legislativo nº 129, de 22 de maio de 1991.

Em 1991, surgiu a Lei nº 8.213, cujo artigo 93 estabelece a cota de pessoas com deficiência para empresas com mais de cem funcionários, que pode variar de 2% a 5%, dependendo do número de colaboradores.

Em 1992, no Fórum Global que marcou o Encontro Ibero-Americano de Pessoas com Deficiência,¹³ o Brasil destacou-se com a participação de movimentos organizados das pessoas com deficiência.

13 Fórum Global 92 foi um evento paralelo à ECO-92, Rio-92 – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Cnumad), realizada entre 3 e 14 de junho de 1992, no Rio de Janeiro. O Fórum Global 92, do qual participaram cerca de 10 mil organizações não governamentais, deu origem a um importante documento: a *Carta da Terra* (APEdeMA-RS, 2012).

No âmbito da ONU, em 20 de dezembro de 1993, criaram-se as normas de equiparação de oportunidades para as pessoas portadoras de deficiência (ONU, Resolução nº 48/96, 1993).

Em 1993, por meio do Decreto nº 914, foi sancionada a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Surge, ainda, em 1993, o Benefício da Prestação Continuada (BPC), outro dispositivo constitucional regulamentado pela Lei nº 8.742, de 7 de dezembro, para que toda PcD passe a receber um salário mínimo, mesmo sem trabalhar.

Em 1999, surge o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853, a qual estabelece, em seu artigo 36, que a competência para a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho passa a ser do Ministério do Trabalho e Emprego, que passa a fiscalizar as empresas, bem como a autuar aquelas que não cumprem a lei sobre a obrigatoriedade legal de contratar pessoas com deficiência.

A partir do Decreto nº 3.298, de 1999, e das autuações do Ministério quanto ao cumprimento da cota relacionada à inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, os donos dessas empresas, ou seja, os empresários, passam a buscar pessoas com deficiência que estejam qualificadas para fazer parte de seus quadros de colaboradores, de forma que a empresa não tenha que pagar a multa prevista pelo descumprimento da lei, ou mesmo ser vista pela sociedade como uma empresa que não está alinhada com a legislação inclusiva.

Como consequência da demanda dos empresários, por força legal, para empregar trabalhadores com deficiência, cresce a procura desses trabalhadores por cursos de educação profissional. Essas pessoas precisam estar qualificadas para o mercado de trabalho e, como seu nível de escolaridade nem sempre facilita a inserção e a entrada delas em cursos superiores, a opção escolhida passa a ser o nível básico da educação profissional, que oferece cursos, mesmo para aqueles que não possuem o nível médio. Como vemos na Lei de LDB:

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionados a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

Em 2005, o Conselho Nacional de Direitos das Pessoas com Deficiência (Conade), em parceria com a Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), sob o lema “Siga essa ideia”, lançou uma grande campanha de acessibilidade, para conscientizar e estimular a proatividade em direção à construção de uma sociedade inclusiva, solidária e que possibilitasse a igualdade de oportunidades.

O foco da acessibilidade, parafraseando Sassaki (2009, p. 10-16), passa a ser mais abrangente, não se fala apenas em acessibilidade arquitetônica, mas de refletir também sobre outros tipos de acessibilidade, como: a acessibilidade comunicacional (sem barreiras de comunicação); metodológica (sem barreiras em métodos, técnicas de estudo, trabalho, lazer e recreação); instrumental (sem barreira em instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de lazer e de recreação); programática (sem barreiras invisíveis, embutidas em políticas públicas, normas e regulamentos) e, ainda, a acessibilidade atitudinal (sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações em relação às pessoas em geral).

Como lembra Gugel (2006), houve uma evolução das legislações quanto aos direitos, aos conceitos e às atitudes, como percebemos nas Declarações Internacionais que citamos a seguir:

1. A “Declaração de Salamanca”, já comentada nesta pesquisa, que foi promulgada em junho de 1994, comprometeu-se com uma educação para todos e reconheceu a necessidade urgente de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, independentemente da idade. Afirmou, ainda, que as escolas regulares que possuem orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando uma sociedade inclusiva.
2. A “Carta para o Terceiro Milênio da Reabilitação Internacional”, de 9 de setembro de 1999, além de propor a criação de políticas que respeitassem a dignidade das pessoas com deficiência, exigiu que programas voltados às pessoas com deficiência exigissem padrões mínimos de acessibilidade.

3. A “Declaração de Washington”, de 25 de setembro de 1999, comprometeu-se a promover ampla divulgação da legislação sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência e incentivar políticas públicas para a autonomia.
4. A “Declaração de Montreal”, de 5 de junho de 2001, apela aos governos, aos empregadores e aos trabalhadores, bem como à sociedade civil, para que se comprometam e desenvolvam o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços.
5. A “Declaração de Madrid”, de 23 de março de 2002, estabelece que as pessoas com deficiência constituem um grupo de atores que exige políticas que respeitem a diversidade.
6. A “Declaração de Sapporo”, de 18 de outubro de 2002, além de trazer para a mesa de discussões temas, como paz, direitos humanos, diversidade, bioética, também instiga os governos a tratar da educação inclusiva, do desenvolvimento, da conscientização do público, do conhecimento e do poder social;
7. A “Declaração de Caracas”, de 18 de outubro de 2002, constituiu a rede ibero-americana de ONGs de pessoas com deficiência e de suas famílias, em defesa dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Vemos claramente o Brasil como signatário de diversas declarações e como um país que possui uma das mais completas legislações no que se refere à pessoa com deficiência. Podemos afirmar que o suporte legal que ampara os direitos das pessoas com deficiência, no Brasil, seja um dos melhores do mundo.¹⁴

Vale o registro de que diversos projetos de lei se encontram tramitando no Poder Legislativo Federal brasileiro, tendo por alvo a PcD. Um deles é o Estatuto da PcD, já aprovado pelo Senado Federal, que se encontra em período final de análise para ser colocado em votação na Câmara dos Deputados.

¹⁴ Demonstramos aqui somente alguns aspectos legais mais representativos da era da inclusão. Consideramos que não é necessário apresentar cópias de leis que apoiam a PcD, inclusive porque essa legislação está ao alcance de qualquer leitor que deseje aprofundar conhecimentos legais na área; basta acessar na internet páginas sobre o assunto.

Podemos dizer que o avanço e as conquistas das pessoas com deficiência sejam algo real. O Brasil tem se destacado diante de países de vanguarda em relação à legislação, o que precisamos agora é criar mecanismos para que essa legislação se cumpra.

Ratificamos que, apesar de as questões dessa pesquisa terem como foco primordial as atitudes, as habilidades e as competências do docente que atua com pessoas com deficiência, optamos por incluir, também, a opinião dos próprios alunos com deficiência, participantes dos cursos de formação profissional, pois entendemos que é esse aluno com deficiência o objetivo prioritário da pesquisa; é ele que poderá desfrutar do resultado e de melhor qualificação do docente que atuará diretamente em sua sala de aula e nos laboratórios da educação profissional, com um novo jeito de agir.

Assim, o livro tem como foco apresentar contribuições sobre o novo jeito de ser do docente que atua na educação profissional com alunos deficientes. Como consequência, fez-se necessário apresentar, neste referencial teórico, os conceitos relacionados a esse participante ativo do processo escolar, que prepara e ministra aulas em sala de aula e laboratórios e, como tal, que precisa ser criativo, ativo, estar em constante aprendizado e saber lidar com as diferenças.

Capítulo 5

PERSPECTIVA TEÓRICA DO DOCENTE INCLUSIVO QUE ATUA COM A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Se a pesquisa assumiu o desafio de investigar e propor um perfil do docente que atua na educação profissional de alunos com deficiência, contemplamos nos referenciais teóricos o conceito de quem seja esse docente, qual sua relação com o aluno com deficiência e como ele desenvolve seu papel com o objetivo de preparar esse aluno para que seja um egresso, com aptidão e competência para o trabalho. Inicialmente, partimos da apresentação da relação professor/aluno.

Considerando que o aluno está no centro dos processos educacionais e, ainda mais, no centro do ensino que engloba o avanço pedagógico/tecnológico das instituições escolares, é bom que se reflita o que seria mais importante em uma escola. O desenvolvimento técnico de matérias e conteúdos pré-fixados ou os processos educativos que estimulam o pensamento crítico? No caso específico da educação de pessoas com deficiência, a dimensão técnica da formação ou a dimensão da sociabilidade e das relações humanas?

Nesse cenário, faz-se necessário pensar: como trabalhar com o aluno com algum tipo de deficiência, em situação vulnerável, de modo que ele possa ser estimulado, não somente pelas práticas e metodologias sugeridas pela tecnologia, pelo como fazer, mas, principalmente, pela dimensão da sociabilidade, das relações humanas e da dimensão crítica do pensamento. É claro que tudo depende do grau de sua deficiência. Partimos do princípio

de que todo ser humano tem algo a revelar e, com raras exceções, com um desvio mental elevado, o indivíduo sempre poderá ser estimulado para o desenvolvimento do pensar.

Consideramos que um aluno com limitações, que conseguiu chegar ao ensino profissional, seja um aluno com potencialidades suficientes para contribuir e participar da aprendizagem de modo crítico e ativo, desenvolvendo seu pensar e interagindo com o outro com vistas à aquisição do conhecimento.

Para o senso comum, educar um aluno com deficiência em um curso profissional é desafiador e instigador, especialmente pelo fato de que as sociedades, muitas vezes, já o rotulam como ineficaz ou doente, considerando-os inaptos para o ensino. Vencer essa barreira é algo que um docente comprometido com a mudança poderá propor em sua metodologia.

Algumas vezes, o docente não cria possibilidades diferenciadas para ensinar o conteúdo ou para que o aluno com deficiência avance no conhecimento. Às vezes, ele tende a esquivar-se atrás do rótulo da “doença”, uma maneira de desobrigar-se de suas responsabilidades. Assim, tanto os professores, quanto a escola, nesses casos, podem se sentir eximidos do fracasso escolar desse indivíduo, pois, se ele não avançar no conhecimento cognitivo, a culpa poderá ser vista como dele mesmo, ou da escola, pela falta de uma equipe multidisciplinar, das deficiências no atendimento psicológico e/ou médico escolar. Com a retirada da responsabilidade do docente dessa relação, a escola parece sacramentar e justificar o descomprometimento com o processo de aprendizagem do aluno com deficiência.

Quando isso acontece, o “não aprender do aluno” exime também da culpa os demais fatores da aprendizagem, como o ato educativo, que inclui a relação professor/aluno, o ambiente escolar, a equipe pedagógica e, especialmente, o desejo de ensinar do professor.

Assim, eximimos também o desejo do docente de vencer os desafios por meio de um planejamento diferenciado e de uma prática que exige maior desprendimento, organização do tempo e estudos extras. Propor uma aprendizagem ao aluno com deficiência que o faça refletir e “pensar” sobre sua identidade, considerando o “saber”, a “bagagem” dos alunos,

não é algo rotineiro nas salas de aula; exige o “querer” pedagógico desse docente comprometido com a diversidade.

Para isso, o docente, além de sua preparação pedagógica, deve saber encarar os desafios do comprometimento com a educação do aluno com deficiência. Cabe a ele criar ambientes favoráveis que leve em consideração as diferenças de seus alunos com deficiência e as necessidades deles.

Para que qualquer aluno, especialmente o aluno com deficiência, possa pensar e possa crescer no ambiente escolar, o docente deve propiciar espaços para propostas e atividades diferenciadas, em que os alunos vivam experiências multidisciplinares, raciocinem criticamente sobre os conteúdos, aprendam a solucionar problemas e, principalmente, acreditem que são agentes ativos no processo.

Além disso, o docente deve possibilitar a esses jovens que reflitam sobre sua realidade, façam perguntas, busquem respostas e proponham alternativas de ação. Como afirma Neri, a respeito da educação inclusiva:

A educação inclusiva não é apenas a simples colocação de alunos em sala de aula; significa a criação de uma escola onde pessoas com e sem deficiência possam conviver e estudar em ambientes onde os indivíduos aprendam a lidar com a diversidade e com a diferença (NERI, 2003, p. 111).

Será fundamental que o docente que atua na educação profissional inclusiva possua conhecimento sobre interação social, saiba lidar com as diferenças, seja um docente que valorize a diversidade e seja responsável por dar crédito às potencialidades e não somente às dificuldades apresentadas pelo aluno. Entendemos que esse é o papel de cada ator envolvido no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, atores esses pertencentes à mesma comunidade escolar. Será necessário também que o docente possa entender que o aluno é um aprendiz, indivíduo único, compreendido e valorizado como tal e que – por meio da mediação com o outro (professor ou não), contando com meios adequados e a partir das condições oportunizadas – poderá construir seu conhecimento. Isso também está explicitado na citação a seguir:

A vida é uma sucessão constante de mudanças que superamos com a ajuda dos demais. A mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito, a fim de promover sua plena autonomia. A mediação parte de um princípio antropológico positivo e é a crença da potencialização e da perfectibilidade de todo ser humano. (TÉBAR, 2011, p. 74).

A ação pedagógica planejada e realizada a partir dos princípios da inclusão exige novas metodologias para a formação e a qualificação do aluno com deficiência. Para isso, o docente pode propiciar espaço para propostas e atividades diferenciadas, de acordo com o grau de deficiência apresentada pelo aluno.

O docente que atua com o aluno com deficiência na educação profissional pode, ainda, possibilitar que esses jovens deficientes também reflitam sobre sua realidade, façam perguntas, busquem respostas e proponham alternativas de ação. Para isso se concretizar, eles necessitam do apoio da escola, que precisa ser regida pelos princípios da inclusão. Esses princípios estão registrados na *estrutura de ação em educação especial*, no item III, relacionado às orientações para ações em níveis regionais e internacionais, adotada pela Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO e realizada em Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo foi informar sobre as políticas e guias para a implementação da Declaração de Salamanca. Tais princípios são definidos assim:

[...] Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva (ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994).

O ato de aprender do aluno envolve sua íntima relação com o docente, que, por sua vez, compartilha o que sabe com o aluno, mas, para que isso aconteça, o docente necessita de conhecimentos sobre o que vai transmitir e compartilhar, bem como precisa ter preparo e domínio técnico e tecnológico e usar mecanismos de motivação que despertem o interesse por parte do aluno com deficiência. Quando a relação professor/aluno com deficiência é ruim, esta pode trazer efeitos negativos para a aprendizagem de qualquer aluno, especialmente de um aluno com deficiência.

O depoimento a seguir demonstra o quanto é importante a intervenção do outro para a autoestima de um aluno com deficiência. O “outro”, neste caso, poderá ser o docente. Um professor pode aumentar ou pode acabar com a vontade pessoal do aluno em buscar conhecimento. A seguir, o exemplo de um aluno que apresenta paralisia cerebral e que possui a fala comprometida desde o nascimento, bem como deficiência em membros superiores e inferiores. Ele nos diz em seu depoimento encontrado no livro *Sem limites*:

[...] tenho uns quarenta sobrinhos e um dos meus irmãos tinha mania de gravar a voz das crianças quando elas brincavam. Um dia, eu estava na sala conversando com elas, quando fomos ouvir a fala gravada. Fiquei impressionado. Eu estava ouvindo uma voz estranha e perguntei para meu irmão de quem era a voz. Ao saber que era a minha, percebi que a minha fala parecia normal para mim, mas para os outros, não. Fiquei triste e, aí, resolvi não falar mais. Se eu não soubesse disso, iria continuar falando (SENAC, 2002, p. 43).

O depoimento nos remete à importância do “outro” na relação do aprendiz. Nesse caso, o outro interferiu negativamente de forma que o aprendiz retrocedeu em seu processo educativo, ou seja, não desejou mais falar. Isso poderia ser evitado se, em vez de o aluno estranhar sua voz, antes entendesse o significado e a importância que sua palavra e sua voz revelavam diante dos outros.

O “outro” precisava fazer o aluno entender que, apesar de sua fala não ser igual à dos demais, ela era necessária e oportuna para toda a família. Se a pessoa que mediasse a fala do aluno com a sociedade estivesse preparada,

saberia encontrar o caminho não traumático para apresentar a voz dele, de forma a não o desestimular ou o fazer ficar em silêncio ou não fazer o uso da palavra.

Assim, o “outro”, neste caso, poderia ser considerado como o docente da educação profissional inclusiva, o qual deve estar preparado para atuar como mestre criativo, preparado para enfrentar os desafios do “como fazer”. Uma escola considerada inclusiva abre espaços para os estudos pedagógicos, para a troca de experiências, para a formação/qualificação e o aperfeiçoamento docente.

A relação docente com esse aluno, que possui alguma deficiência, normalmente é impregnada de carinho, de emoção e de questões afetivas diferenciadas das que caracterizam, em muitos casos, a relação com alunos que não possuem deficiência. De fato, alguns professores não estão preparados ou não querem atuar com o aluno com deficiência e os tratam com hostilidade. Esse estilo hostil de o docente se relacionar com o aluno com deficiência é acentuado, como percebemos quando se parafraseia Mosquera, Stobäus:

[...] Fez isso, pois parecia, e parece atualmente, que o que os docentes sentem é muito mais importante do que aquilo que eles creem pensar. Defendeu a tese de que, se uma pessoa sente hostilidade a seu ambiente de trabalho e à sua própria pessoa, isso será transmitido às pessoas que a rodeiam e esta hostilidade está impregnada em muitos docentes (2004, p. 207).

Nesse contexto, entendemos que essa hostilidade, já interiorizada pelo docente e que poderá ser repassada ao aluno, é algo que tende a dificultar a relação entre o docente e o aluno. Especialmente a dificultar a relação com aquele aluno que exige um atendimento diferenciado, que possui alguma deficiência e que tem recebido atendimento com maior atenção dispensada pelos que lhe atendem.

Daí inferimos a importância de que o docente que atua com o aluno com deficiência esteja bem resolvido sobre o querer de sua prática pedagógica, ou seja, que saiba gostar do que faz e reconhecer que sempre precisa estar aberto a mudanças e intuir a “necessidade de conhecer os

sentimentos das outras pessoas, suas representações e ritmos individuais” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2004, p. 207).

É prognosticável que o docente que atua em classes onde encontramos alunos com deficiência saiba compreender as novas formas de ensinar e aprender. Caberá ao docente desvendar os mistérios das trilhas do conhecimento e desvelar o mundo do saber de cada aluno.

Utilizamos como exemplo o texto oriundo do livro *Turma do bairro*, redigido pela Seesp do Ministério de Educação (SEESP, 1994), que traz uma orientação importante para o docente que atua ou que deseja atuar em uma escola profissional inclusiva. Verificamos a multiplicidade de possibilidades que se abrem a partir do momento em que observamos o contexto de atuação e que percebemos as peculiaridades que devem nortear a prática docente.

Além da observação e da reflexão, buscar soluções criativas é algo necessário ao docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional. Não importa se ninguém ainda usou determinada estratégia ou metodologia; poderá o docente planejar o agir do aluno, confrontando com o contexto e com a realidade dele. O melhor parâmetro para avaliar a eficácia da ação docente é analisar seus efeitos, em função dos objetivos que esse docente propõe alcançar.

O conhecimento do professor será apenas uma das fontes de conteúdos a serem repassados ao aluno. Consideremos a possibilidade de esse professor abrir espaço na sala de aula para que o aluno que domina determinado conteúdo também possa ensinar e, que nessa relação, o docente também possa aprender.

O docente da educação profissional inclusiva reconhece que seus alunos com deficiência acumularam conhecimento, seja como autodidatas, seja na relação com o meio ou com o outro; assim, acreditamos que o processo de aprendizagem também ocorre na troca íntima da relação de conhecimento existente entre docente e discente.

Reconhecemos que o papel e que os procedimentos específicos da prática de um docente, presentes e propostos durante sua formação, são muito importantes, mas, ao mesmo tempo, se o aluno tem uma bagagem diferente, única, que foi desenvolvida em um contexto diferente daquele

docente, cabe a esse docente considerar o aprendizado acumulado e trazido pelo aluno. Esse aluno sempre traz alguma contribuição em sua bagagem pessoal, que ajudará na relação ensino/aprendizagem, e o docente vai conhecer um aluno ativo, que ultrapassa seu papel de meramente receptor.

Dessa forma, o docente da escola profissional inclusiva necessita saber aproveitar as contribuições de seu aluno com deficiência e retirar das teorias e/ou abordagens o que for de melhor resultado para o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração a questão da afetividade e da obtenção do conhecimento. Reconhecemos que essa é uma tarefa difícil, mas não impossível.

O docente da educação profissional inclusiva necessita enxergar seu aluno em totalidade e concretude e a escola como meio de desenvolvimento. Acreditar que docente e aluno são afetados um pelo outro e ambos pelo contexto em que estão inseridos, reconhecendo que a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras prejudica tanto professor quanto aluno, interferindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Gadotti se refere a isso quando escreve sobre a escola e o professor a partir de Paulo Freire:

[...] ele defende a necessária organicidade entre educação e contexto histórico. Uma educação emancipadora deve ser uma educação crítica, uma educação que faz uma leitura crítica do mundo vivido. Fazendo uma análise da realidade daquela época, o jovem educador Paulo Freire afirma que o ser humano não vive “autenticamente” se não estiver integrado criticamente ao seu meio (GADOTTI, 2007, p. 52).

A intervenção do docente na empregabilidade do aluno com deficiência

Tanto as questões orgânicas quanto as culturais afetam diretamente os novos conhecimentos dos alunos com deficiências, mas não os proibirá de evoluir, desde que o docente e a escola assumam o olhar diferenciado, para ver a diferença como uma das diversidades humanas e não como um problema sem solução.

O aluno com deficiência, ao ter acesso à educação e ao processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes surpreende os docentes, a escola, os psicólogos, enfim, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Uma citação na revista *Senac* assinala que há muito tempo, em 1925, Henry Ford já falava sobre isso:

Nas seções da indústria há postos para todos e, se a indústria estiver devidamente organizada, haverá nela mais lugares; o mesmo se pode dizer em relação a outros aleijados; em todos estes ofícios, o homem que hoje é objeto de compaixão da caridade pública pode ganhar sua vida com o mesmo direito do operário mais hábil e robusto. Um cego ou um mutilado é capaz [...] de efetuar o mesmo trabalho e ganhar o mesmo salário que um homem completamente são. Seria inteiramente oposto aos nossos propósitos que, em vista dos defeitos físicos dos operários, procurássemos admiti-los com salários reduzidos, contentando-nos com um tipo inferior de produção. [...] É um desperdício horrível pôr cegos a traçar cestos (SENAC, 2002, p. 6).

A citação reporta-nos ao início do século 20, época com princípios educacionais diferentes dos atuais, quando as pessoas com deficiência eram escondidas ou até mesmo indesejadas pela família e não tinham acesso à escola e nem à qualificação. Assim, a citação não pode ser literalmente entendida nos dias atuais, especialmente pela terminologia utilizada na época, como “aleijados”, “homem perfeito”, assim como pelo trabalho repetitivo da época e do modelo fordista, condenável atualmente, especialmente pela divisão entre aquele que responde pelo “fazer” e o que responde pelo “pensar”.

Na época citada, podíamos pensar que, por se tratar de trabalhos repetitivos, ficaria mais fácil a utilização das pessoas com deficiência nesses postos de trabalho, pois não precisariam pensar. Muitas vezes, entendemos que a pessoa com deficiência, especialmente a intelectual/mental, não sabe pensar nem tomar decisões.

Apesar de, atualmente, ser extremamente recriminado o ato repetitivo na educação, vale registrar que a contratação dessas pessoas com deficiência na indústria, mesmo que para funções e postos que exigiam apenas ações

repetitivas, marcaram uma grande conquista para aquela época. Isso demonstrava um aspecto positivo na evolução quanto à saída dessas pessoas do confinamento de suas moradias, para o convívio com outras pessoas em um ambiente de trabalho.

No entanto, isso não exime o tipo de empregabilidade cruel utilizado na época, em que a repetição nada mais possibilitava do que o indivíduo fazer movimentos com os membros superiores, os quais não exigiam utilizar a criatividade, a proatividade ou o senso crítico.

Atualmente, a indústria exige muito mais que um colaborador que repita tarefas, e muitas delas ultrapassam o modelo fordista. A indústria atual que deseja ser inclusiva não conseguirá se, antes, o indivíduo com deficiência não for qualificado em uma escola profissional preparada para recebê-lo. O trabalho industrial evoluiu e, além de um colaborador com especialidade técnica, exige-se também que o indivíduo seja proativo, ágil em pensamentos e resoluções, conviva em equipe, conheça as mudanças que ocorrem e demonstre interesse em crescer profissionalmente.

Diante disso, o docente atual da educação profissional inclusiva precisa ter seu jeito de agir diferente do que aquele da época fordista. Parafraseando Rehen (2009, p. 53), observamos o perfil do trabalhador contemporâneo apontando para as exigências de capacidades docentes básicas e gerais, entre elas: saber produzir criativa, crítica e solidariamente; ter iniciativa para prever, identificar e solucionar problemas; atuar com pensamento sistêmico; agir com autonomia; saber utilizar os diferentes meios de comunicação para chegar às informações e, para isso, necessitamos de um bom nível de escolaridade que, necessariamente, não precisa ser construído apenas no meio acadêmico, mas em empresas, setores produtivos e, também, pelo esforço individual docente ao longo da vida.

Será necessário que o docente que atua com alunos com deficiência compreenda os avanços sobre a qualidade de vida das pessoas com alguma limitação. Por exemplo, o aluno com Síndrome de Down era tido como incapaz e pouco ou nada avançava. Antigamente, ele iria até as primeiras séries iniciais; hoje, ele consegue penetrar em diversos mundos, incluindo a escola profissional. Para isso, esse aluno exige um docente mais preparado, um planejamento diferenciado, a concretude para alguns quesitos.

Segundo comentário Rodriguez e Castellón, não existe alguém com menos ou com mais Síndrome de Down, e tal síndrome não impede que a pessoa estude ou trabalhe:

Muita gente se surpreende ao notar que esses homens e mulheres podem trabalhar, estudar e namorar [...]. Uma pessoa conseguiu emprego num banco na capital paulista, continua estudando e gosta de se divertir com os amigos e o namorado. Há uma semana retornou de uma viagem de férias que fez sozinha, pela Paraíba. “Sou tão capaz quanto qualquer pessoa da minha idade”, diz. É bom esclarecer que não há graus na síndrome. Ninguém está com menos ou mais Down. Algumas pessoas têm mais capacidade para assumir responsabilidades, como administrar uma conta corrente, do que outras. Mas isso ocorre com todo mundo (RODRIGUEZ; CASTELLÓN, 2006).

A observação de que ninguém é mais “Down” ou menos “Down” parece ser uma ideia verdadeira, assim como não existe ninguém menos que ninguém. Evidenciamos, no cotidiano, que algumas pessoas têm mais capacidade para assumir responsabilidades do que outras, bem como têm mais habilidade para assumir determinadas tarefas do que outras, e isso ocorre não apenas com pessoas com deficiência (“Down”), mas com qualquer pessoa, seja ela com ou sem deficiência. Pensar nisso remete-nos à reflexão: será que o docente da educação inclusiva percebeu a existência dessa questão? Se o aluno com essa síndrome conseguiu atingir os pré-requisitos exigidos para cursar o ensino profissional, é sinal de que ele ultrapassou o nível básico ou recebeu formação necessária. Assim, de alguma forma, ele se destacou entre seus pares e, assim, esse aluno demonstra condições de aprender. Cabe ao docente acreditar nessas possibilidades de seus alunos, mesmo que isso, em um primeiro momento, possa parecer algo incerto.

Enricone, ao analisar o professor e as inovações, cita as grandes incertezas que marcam a condição humana e diz: “que o conhecimento e pensamento ocorrem no diálogo com a incerteza de que ao educador é indispensável ter clareza, no mínimo, sobre o sentido de sua missão” (2002, p. 49).

Nesse contexto, é que verificamos o verdadeiro papel do docente da escola profissional inclusiva, ou seja, desenvolver habilidades com os alunos deficientes, sendo capaz de qualificá-los e libertá-los da discriminação, para que, em condições de igualdade, possam produzir e serem incluídos no mundo do trabalho, não por piedade ou força da legislação, mas por capacidade e competência. Prepará-los para que possam ir muito além de trabalhos repetitivos, mas que sejam produtivos e valorizados na inclusão escolar e na profissional.

A prática demonstra a evolução, e as novas teorias surgem para auxiliar esse ato de ensinar e qualificar docentes para atuar com aqueles que foram excluídos da escola em idade regular, por algum motivo socioeconômico-cultural ou por algum tipo de deficiência adquirida ou não.

Assim, o docente que atua com a educação profissional inclusiva deve ver a educação como inacabada, absorvendo novas teorias que emergem a partir do avanço educacional e tecnológico, e que possibilitam o avanço pedagógico. O docente, muitas vezes, se sente ignorante, em busca de novos conhecimentos, e isso não é algo que consideramos negativo, pois, assim, ele buscará suporte para atuar em um novo cenário; poderá construir novas teorias e auxiliar para derrubar alguns conceitos discriminatórios, impregnados pela história da sociedade, em relação à PcD.

O docente da educação profissional inclusiva buscará, por meio da prática, ultrapassar os limites convencionados pelas escolas; irá utilizar novas lentes para que seu olhar seja coerente com a diversidade de seus alunos, que, muitas vezes, são rotulados como “diferentes”, mas que jamais poderão obter o rótulo de “ineficientes”.

O docente de uma educação profissional inclusiva deve estar preocupado com a formação integral do aluno com deficiência e seu preparo para o mundo do trabalho. Deve, ainda, colaborar com uma educação mais igualitária e justa, criando espaços para que o aluno possa crescer, aprender a analisar, discutir, ousar, pensar diferente. Esse tipo de postura auxilia na criação de um ambiente escolar mais democrático e cidadão.

Gadotti, ao analisar a formação do professor, se refere à escola pública, mas vale o registro de que entendemos cabível a qualquer escola, mesmo

que particular, que deseja criar ambiente favorável à democratização. O autor afirma que:

A escola pública é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Nenhum país do mundo se desenvolveu sem incorporar a grande maioria dos seus cidadãos ao bem viver. A escola pública do futuro, numa visão cidadã freireana, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos (GADOTTI, 2007, p. 40).

Esse docente será capaz de aprender que o “outro”, no caso, o aluno com deficiência, é um ser pensante e pode estar incluído, basta que toda a sociedade acredite e lhe dê apenas oportunidade. Será capaz de assumir uma prática de mediação, debatendo, trocando ideias, questionando hipóteses, propondo e analisando o novo, estimulando sínteses originais, assumindo o papel de docente-investigador e, especialmente, assumindo os desafios impostos pela diversidade.

Educar para o mundo do trabalho atual é conseguir valorizar os aspectos pessoais, centrando no potencial e não na deficiência e, especialmente, entender que o participante da educação profissional inclusiva terá oportunidade de ir para um mercado de trabalho que também é inclusivo e que, normalmente, não possui repartições identificadas pela deficiência e, sim, pela competência individual.

Enfim, o docente da educação profissional inclusiva deve aprender a conhecer seu aluno e a prática pedagógica mais eficiente para atuar com as pessoas com deficiência. Deve fazer a prática ocorrer em uma íntima relação dialógica com o aluno, pais e comunidade escolar; deve viver a experiência de outros colegas docentes que já vivenciaram o problema, trocando experiências e aprendendo rotineiramente em cada ação, construindo a metodologia com os pares e com o próprio aluno. O docente precisa, ainda, ser um profissional transformador, que deseja o melhor para o ensino e para a aprendizagem.

Um participante importante na trajetória escolar do aluno com deficiência é o docente. Esse docente, considerado um dos agentes ativos

do processo de ensino-aprendizagem, atualmente responde por muito mais que a mera transmissão dos conteúdos. E, como tal, deve ter domínio de outros quesitos, além do conteúdo a ser ministrado. Tais quesitos se referem aos aspectos culturais, sociais, econômicos e outros.

Capítulo 6

O CONCEITO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Outro ator da pesquisa considerado participante fundamental no processo investigatório é o discente, ou seja, o aluno com deficiência. A presente investigação proporcionou espaço para que esses alunos com deficiência e estudantes de cursos da educação profissional pudessem relatar o que desejam em relação aos professores que atuam em sala de aula. Tal procedimento objetiva dar complementação suficiente para um confronto entre docentes e discentes, em benefício da construção das atitudes, habilidades e competências do novo jeito de ser do docente.

Consideramos pertinente que os alunos com deficiência emitam suas opiniões sobre como desejam que seja o novo jeito de ser do docente que atua com eles. Essa participação está de acordo com fontes de informação, como a Campanha da Fraternidade de 2004, que teve como lema: “Nada sobre nós, sem nós”, ou seja, se o resultado sobre um novo jeito de ser docente é para aqueles que atuam com alunos com deficiência, nada melhor que proporcionar aos próprios alunos com deficiência que participassem como sujeitos ativos no resultado da pesquisa.

O aluno com deficiência na educação profissional e o conceito de Pessoa com Deficiência (PcD)

O último Censo Demográfico, realizado em 2010 (BRASIL, 2012a), concluiu que 45.606.048 de brasileiros, ou seja, 23,9% da população, têm

algum tipo de deficiência, visual, auditiva, motora, mental ou intelectual.

Ainda na cartilha do último Censo (Brasil, 2010), encontramos descrito que 18,60% das pessoas com deficiência são deficientes visuais, 5,10% auditivas, 7% são pessoas com deficiência motora e 1,40% são deficientes mentais ou intelectuais. O maior número de pessoas com deficiência está na faixa etária de 15 a 64 anos de idade, o que totaliza 32.609.022; 3.459.401, de 0 a 14 anos, e 9.540. 624, com 65 anos ou mais.

Para proporcionar melhor compreensão sobre quais as características dos alunos com deficiência que participaram do processo de pesquisa, foi necessário investigar na literatura científica e na documentação pertinente as contribuições teóricas que problematizam o conceito de discentes que participam ou participaram dos cursos de aprendizagem industrial do Senai.

Existe uma trajetória conceitual sobre as terminologias utilizadas para designar as pessoas com deficiência. Para os movimentos em defesa das pessoas com deficiência, os termos são instrumentos importantes, como se pode observar no documento *História do movimento político das pessoas com deficiência*, redigido e organizado pela antiga Coordenadoria Nacional das Pessoas com Deficiência, hoje Secretaria Nacional da PcD da Secretaria de Direitos Humanos (SDH):

Para os novos movimentos sociais e suas políticas de identidade, as palavras são instrumentos importantes de luta política. A busca por novas denominações reflete a intenção de rompimento com as premissas de menos-valia que até então embasavam a visão sobre a deficiência. Termos genéricos como “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos” foram amplamente utilizados e difundidos até meados do século 20, indicando a percepção dessas pessoas como um fardo social, inútil e sem valor (BRASI. SDH, 2010b, p. 16-17).

No final da década de 1970, amplo movimento começa a buscar novas terminologias para designar as pessoas com deficiência, antes consideradas como “excepcionais” e “portadores” de deficiência, termos que passam a ser criticados e substituídos por “pessoas com necessidades especiais”. Como afirma Cardoso: “O termo ‘pessoas portadores de deficiência’, que se popularizou na década de 1980, hoje vem sendo criticado e substituído

por ‘pessoas com necessidades especiais’ ou ‘pessoas com necessidades educacionais especiais’” (2003, p. 18).

O documento dizia que “começa a ser usada a expressão ‘pessoas deficientes’. A inclusão do substantivo ‘pessoa’ é uma forma de evitar a coisificação” (BRASIL. SDH, 2012d, p. 14). Essa terminologia também foi ulteriormente alterada incluindo a preposição “com”. Atualmente o termo correto para designar esse público é “PcD”, ou seja, Pessoa com Deficiência.

Em relação a algumas deficiências específicas, em 1995, começamos as discussões em relação à expressão “deficiência intelectual”, significando que há um déficit no funcionamento do intelecto, mas não da mente. Tal terminologia é introduzida oficialmente pela Organização das Nações Unidas (ONU) no texto da *Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual*, consagrada em 2004. Durante anos, a PcD intelectual havia sido denominada com expressões do tipo “louca”, “imbecil”, “retardada”, “mongoloide”, “excepcional” e “deficiente mental”. São expressões hoje consideradas depreciativas e, muitas vezes, discriminatórias.

O Decreto nº 3.298/1999 considera a pessoa com deficiência aquela que possui “toda perda ou anomalia de uma estrutura ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica, ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, art. 3º).

Em 2006, a expressão “pessoa com deficiência” é consagrada pela ONU e passa a fazer parte da terminologia utilizada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que menciona que uma “pessoa com deficiência” é, antes, de tudo como qualquer outra pessoa, com direitos e deveres. Assim como apresentamos no item relacionado à trajetória das pessoas com deficiência, vale mostrar novamente que, pela Convenção dos Direitos da PcD, essa terminologia tem a seguinte definição:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, da natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009. p. 26).

As categorias das pessoas com deficiência, também conhecidas como tipos de deficiência, totalizam o número de cinco, como vemos por meio das legislações brasileiras. São assim categorizadas, como: DF, DA, DV, deficiência intelectual e mental e deficiências múltiplas.

O artigo 4º do Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo artigo 70 do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define as categorias e conceitos de deficiências, que são sintetizadas abaixo:

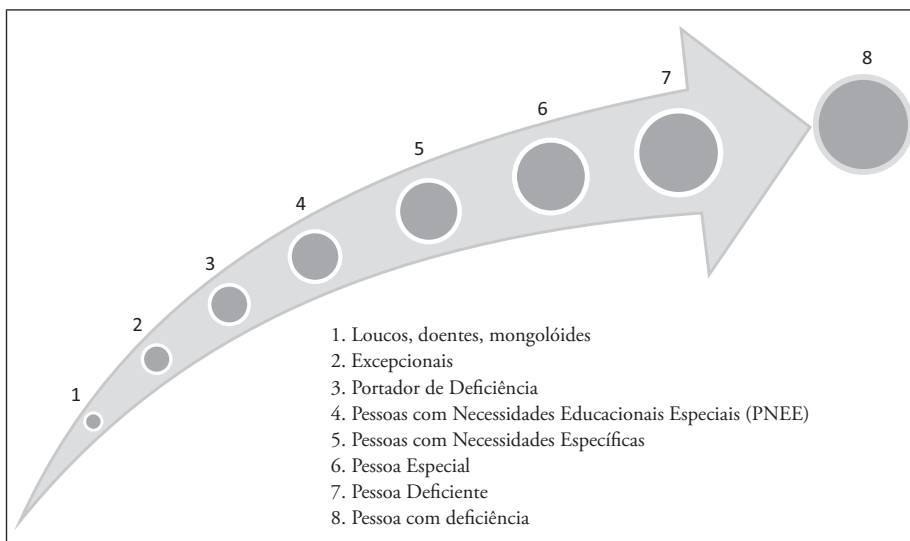
Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. Deficiência auditiva – perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (DB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. Deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer e h) trabalho. Deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999).

Sassaki (2004) comenta o conceito de “deficiência mental”, quando afirma que, atualmente, há a tendência mundial (brasileira também) de usarmos “deficiente intelectual” em vez de “deficiente mental”, termo com o qual o autor concorda por duas razões. A primeira razão tem a ver

com o fenômeno propriamente dito, ou seja, é mais apropriado o termo “intelectual”, por indicar o funcionamento do intelecto especificamente e não o funcionamento da mente como um todo, e a segunda razão, por ser o termo já sancionado na Convenção dos Direitos da PcD, uma lei, como dito anteriormente, com *status* constitucional.

A partir dessa fundamentação teórica, reconhecemos o avanço em relação ao conceito e à terminologia da PcD. O leitor perceberá na figura abaixo uma linha evolutiva, criada pelos pesquisadores, para demonstrar, resumidamente, a terminologia utilizada para designar as pessoas com deficiência:

Figura 1 – Avanço da terminologia utilizada para designar “pessoas com deficiência”



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Vale lembrar do conceito de “pessoa com deficiência”, que era utilizado antes da Convenção dos Direitos da PcD e que era apresentado de acordo com a Política Nacional de Educação Especial:

[...] aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias

educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educacionais especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 2007b).

O discente considerado como incluído é aquele que, mesmo tendo uma deficiência, faz parte de uma turma de alunos sem deficiência. O discente que está em turmas consideradas “fechadas” será designado como aquele aluno com deficiência que faz parte de turmas especiais, em que todos os alunos possuem uma ou mais de uma deficiência (entre seus pares).

O documento da Política Nacional de Educação Especial, em seu artigo IV, afirma que o objetivo desta política, na perspectiva da educação inclusiva, é garantir:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007b, art. IV).

Apesar de ser uma expressão bastante polêmica, em termos de definição, Ribas (1994) comenta que a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembleia-Geral da ONU, proclamou em seu artigo I o conceito de “pessoas deficientes”. Segundo o autor, esse termo significa pessoa incapaz de assegurar por si mesmo, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em suas capacidades físicas ou mentais.

Ribas (1994) faz notar que a palavra deficiente tem um significado muito forte e passível de alimentar preconceitos. De certo modo, ela se opõe à palavra eficiente. Ser deficiente, antes de tudo, tende a indicar uma não capacidade, não ser capaz.

A atual legislação que trata do assunto é o Decreto nº 5.296/2004, que ratificou o Decreto nº 3.298/1999, que obriga a empresa a contratar pessoas com deficiência.

No caso desta pesquisa, quando nos referirmos à PcD, será seguido o conceito expresso no Decreto nº 5.296/2004, em seu artigo 3º, que define a deficiência, a deficiência permanente e a incapacidade:

I – Deficiência – Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II – Deficiência permanente – Aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III – Incapacidade – Uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 2004).

Para o cumprimento da Lei, a contratação e o preenchimento da cota de pessoas com deficiência, o Decreto nº 5.296/2004 alterou o Decreto nº 3.298/1999 e definiu como deficientes possíveis de serem contabilizados como cotistas, nos processos de admissão de empregados por parte das empresas, apenas as pessoas com deficiência e grau definidos a seguir:

Física: Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida,

exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; II. Auditiva: Perda bilateral, parcial ou total, de 41dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; III. Visual: Cegueira (na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica), baixa visão (acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica), os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições acima; IV. Mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. V. Múltipla: Associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2004).

Vale citar a proposta de substitutivo de Emenda à Constituição Federal nº 347-A (BRASIL, 2010), que “altera a redação do inciso III do art. 208 da Constituição Federal” para garantir acesso à educação especializada para “portadores” (termo anterior à convenção utilizada para designar pessoas com deficiência) de deficiência, “sem imposição de limite de faixa etária e nível de instrução”, preferencialmente na rede regular de ensino.

Verificamos, igualmente, que o ciclo da vida escolar das pessoas com deficiência é interrompido justamente no momento em que começamos seu processo de alfabetização. Sabemos que, diante das considerações anteriores, constatamos a necessidade de repensarmos o acesso à educação no Brasil de modo geral.

A educação que almejamos para os cidadãos brasileiros não é unicamente aquela educação de conteúdo – que é importante também –, mas a implantação de uma educação em sentido amplo, que forme o participante como um todo, em seus direitos e deveres, levando-o a perceber seu papel na sociedade, no aprendizado do respeito ao outro e ao convívio com a diversidade.

Um dos grandes obstáculos enfrentados no processo educacional das pessoas com deficiência, principalmente quando tratamos de deficiente

mental, é que o ritmo do aprendizado geralmente difere do aprendizado que observamos na maioria da população, exigindo do professor uma atenção individualizada e o respeito ao grau de compreensão de cada indivíduo e ao desenvolvimento de suas capacidades.

O artigo 208, inciso III, da Constituição Federal, garante educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade; temos, entretanto, consciência de que as pessoas com deficiência nem sempre conseguem, aos 17 anos de idade, estar aptas para o ingresso em uma universidade ou em um curso de educação profissional e menos ainda no próprio no mercado de trabalho.

Em se tratando de deficiência mental severa, o quadro é ainda mais complicado, pois a pessoa com deficiência mental necessita de um exercício contínuo e ininterrupto de estímulos, na busca de alcançar o maior grau possível de desenvoltura em suas habilidades.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada em 2009, o conceito de “pessoas com deficiência” tem como referência

[...] aquelas (pessoas) que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009. p. 24).

A convenção reconhece o valor de cada indivíduo independentemente de sua funcionalidade e apresenta linhas de ação que permitem que os países alcancem o objetivo para que todas as pessoas atinjam seu potencial, seja qual for o tipo ou o grau de deficiência, sem discriminação ou qualquer outro fator que prejudique o diferente, seja qual for sua diferença:

Os alunos considerados fora dos padrões socialmente estabelecidos de “normalidade”, em face de um pensamento conservador, ficam marginalizados, estereotipados, segregados do convívio com os ditos “normais”. Em algumas sociedades, ser negro, ser velho, ser mulher, ser criança, ser deficiente etc. representou ao longo dos tempos – e ainda representa – uma condição de subalternidade de direitos e desempenho

de funções sociais. As diversas formas de discriminação são reflexos da padronização social, que é ingenuamente explicada, por uma visão caritativa ou mesmo de proteção, chegando até no discurso em prol da segregação para se fazer um treinamento para posterior convívio social (MAGALHÃES, 2005).

Para situar melhor quem é o aluno com deficiência participante desta pesquisa, procuramos contemplar todos os tipos de deficiência (física, mental/intelectual, auditiva, visual e múltipla), entendendo que todos têm fortes razões para contribuir para a definição do novo jeito de ser do docente da educação profissional.

Esse aluno com deficiência possui determinada limitação, dependendo do grau e do tipo de deficiência, mas isso não o impede de pensar, sugerir e contribuir para a construção do novo jeito de ser do docente que atua com ele e com outros alunos com deficiência na educação profissional.

Capítulo 7

A DINÂMICA DA PESQUISA A PARTIR DA PERSPECTIVA TEÓRICA

Uma das coisas mais importante, ao planejar uma pesquisa, é saber que a ciência não é a busca pela verdade, mas é a busca incessante por respostas práticas aos problemas da sociedade. Assim, a utilização de procedimentos metodológicos pode proteger a ciência do erro e da precipitação.

Nesse item, foram contemplados alguns subitens, como: as contribuições teóricas que tratam dos dois tipos de pesquisa utilizados na análise dos resultados e na geração dos dados (qualitativo e quantitativo); a escolha do método (estudo de caso múltiplo); os tipos de instrumentos que foram utilizados; o registro de quem são os participantes e os procedimentos da pesquisa.

Antes de citar a metodologia utilizada na pesquisa propriamente dita, responsável pelos resultados e pelo livro que ora apresentamos, registremos as contribuições teóricas sobre os tipos de pesquisa, o método e os tipos de procedimentos que foram utilizados; isso ajudará o leitor a acompanhar o raciocínio da pesquisa, bem como os resultados obtidos.

Na busca dos resultados que aqui apresentaremos, utilizamos amplamente o método qualitativo; no entanto, em muitos momentos, utilizamos a análise do tipo pesquisa quantitativa, baseados nas respostas dos pesquisados sobre as questões referendadas nos questionários. Dessa forma, consideramos necessário identificar as diferenças entre os dois tipos de pesquisa (o qualitativo e o quantitativo), pois optamos por uma pesquisa que abrange os dois tipos de pesquisa, na crença de que os

resultados de uma pesquisa são significativos quando, além de apresentar dados quantitativos, nela também consideramos os dados qualitativos.

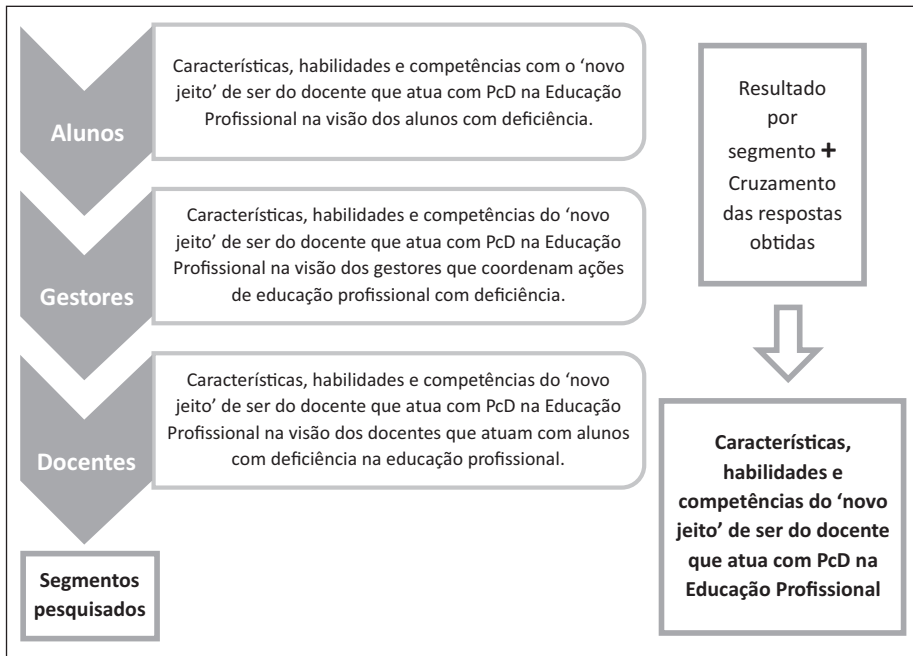
Vale dizer que uma experiência de pesquisa pode levar em conta ambos os enfoques, porque assim será possível admirá-la e apreciá-la de forma integral. A metodologia é o ponto de encontro e de convergência entre pesquisadores e filósofos: “O objetivo da metodologia é o de convidar a Ciência a especular e convidar a Filosofia a interessar-se pelos problemas práticos” (CASTRO, 2006, p. 31).

Castro apresenta claramente as etapas, e podemos dizer quase “uma receita”, da lógica que seguimos na pesquisa. Entre elas, o que desejamos descobrir, o enfoque teórico, a amostragem, a geração de dados e o processamento dos dados gerados.

Outras etapas também foram contempladas, como: a determinação dos objetivos, a(s) pergunta(s) formulada(s) no problema; “a apreciação do impacto da pesquisa”, em que são a viabilidade e a importância que devem ser consideradas; a escolha das variáveis empíricas, ou seja, a transformação de um problema em um conjunto de perguntas que possam ser empiricamente respondidas; e, ainda, a determinação da amostra e qual o tamanho desta.

Além dos passos citados por Castro (2006), seguimos a lógica do modelo apresentado por Sampiere, Collado e Pilar (2006, p. 14-17), quando enfatizam que, na maioria dos estudos qualitativos, o processo de pesquisa ocorre de forma sequencial. Para que o leitor se aproprie da lógica traçada para a geração dos dados que apresentamos, apresentamos o fluxograma que resume o caminho trilhado:

Figura 2 – Lógica da pesquisa



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Percebemos pela figura que a pesquisa obteve inicialmente três grandes resultados:

- Atitudes, habilidades e competências do “novo jeito” de ser do docente que atua com PcD na educação profissional, segundo a visão dos “alunos com deficiência”.
- Atitudes, habilidades e competências do “novo jeito” de ser do docente que atua com PcD na educação profissional, segundo a visão dos “gestores que atuam na coordenação de ações inclusivas”.
- Atitudes, habilidades e competências do “novo jeito” de ser do docente que atua com PcD na educação profissional, segundo a visão dos “docentes que atuam com alunos com deficiência”.

Depois desses três grandes resultados, foi realizado o cruzamento entre as respostas obtidas pelos três segmentos e, só então, chegamos às categorias sobre as atitudes, habilidades e competências do “novo jeito”

de ser do docente que atua, ou que atuará, com a pessoa com deficiências na educação profissional.

Contribuições teóricas sobre o tipo de pesquisa

Com o objetivo de situar o leitor, tratamos, neste item, sobre cada tipo de pesquisa, ou seja, a pesquisa do tipo qualitativa e a pesquisa do tipo quantitativa, que foi utilizado, interativamente, para chegarmos à geração dos dados. A opção se deu pelo fato de que a pesquisa, ao mesmo tempo que exigia análise de respostas subjetivas e descritivas, necessitava conhecer e confrontar a quantidade numérica relacionada ao tema da pesquisa.

Para Sampiere, Collado e Pilar (2006), a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, além de oferecer muitos pontos favoráveis, como a flexibilidade. Os autores afirmam ainda que a *qualiquanti* requer muita seriedade:

A mistura dos dois modelos potencializa o desenvolvimento do conhecimento, a construção de teorias e a resolução de problemas. Ambos são empíricos, porque coletam dados do fenômeno que estudam. Tanto um como o outro requer seriedade, profissionalismo e dedicação. Empregam procedimentos distintos e possíveis de utilizar com acerto (SAMPIERE; COLLADO; PILAR, 2006, p. 15).

Parafraseando Denzin (2006, p. 17-20), afirmamos que o pesquisador qualitativo pode assumir imagens múltiplas e marcadas por vários gêneros, bem como pode ser um “confeccionador” de colchas, conceituado como uma pessoa que resume imagens transformando-as em montagens. Ou ainda, o pesquisador pode ser chamado de *bricoleur*, definido pelos autores como um perito na execução de diversas tarefas.

O pesquisador qualitativo utiliza vários tipos de instrumentos, como estatísticas, tabelas, gráficos e números. A diversidade de histórias, envolvendo cada método ou estratégia de pesquisa, revela como cada prática recebe múltiplos usos e significados. Parafraseando Denzin (2006, p. 27-41), definimos alguns pontos para descrever a história da pesquisa qualitativa.

No período tradicional (do começo do século 20 até a Segunda Guerra Mundial), os pesquisadores qualitativos escreveram relatos colonialistas que refletiam o paradigma dos cientistas positivistas. O “outro” estudado era o estranho, o estrangeiro. Nessa época, os pesquisadores de campo eram tratados como celebridades.

Na fase modernista (ao longo dos anos do pós-guerra até a década de 1970), valorizava-se o realismo social, o naturalismo e as etnografias, que expunham detalhes da vida real. O trabalho nesse período se revestia da linguagem e da retórica do discurso positivista e pós-positivista (fase chamada também de Era Dourada).

Entre 1970 e 1986, as teorias variavam do interacionismo simbólico ao construtivismo, passando pela investigação naturalista, positivismo, pós-positivismo, fenomenologia, etnometodologia, teoria crítica, teorias neomarxistas, semiótica, estruturalismo, feminismo e diversos paradigmas sociais/étnicos. Crescia a reputação da pesquisa qualitativa aplicada à política e à ética da pesquisa. Computadores são usados, então, como ferramentas de auxílio na análise dos dados.

Em meados de 1980, na crise da representação, houve uma ruptura profunda denominada “quarto moderno” ou “crise de representações”. Surgiram obras que tornavam a pesquisa e a redação mais reflexivas e que colocaram em dúvida as questões de gênero, classe e raça. Novos modelos de verdade, de método e de representações foram buscados. Nessa fase, houve um desgaste das normas clássicas da antropologia. Questões como validade, confiabilidade e objetividade passaram a ser problemáticas. Surgiu a necessidade de a redação levar em conta o narrador/o texto/o pesquisador.

Ainda nessa época, ocorre uma tríplice crise, quando a autoridade do etnógrafo vem a ser atacada. O pesquisador qualitativo encontra uma tríplice crise de representação, legitimação e práxis nas disciplinas humanas, implantada nos discursos do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. Essa três crises possuíam múltiplas denominações com as reviravoltas críticas, interpretativas, linguísticas, feministas e retóricas na teoria social, as quais problematizam duas posições na pesquisa qualitativa. Nessa fase, os pesquisadores não podiam atacar a experiência vivida e se tornavam

problemáticos os critérios tradicionais para a avaliação e a interpretação da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa como processo deveria seguir uma variedade de rótulos, incluindo teorias, métodos, análises, ontologia, epistemologia e metodologia. Por trás desses termos, está a biografia pessoal do autor. Cada pesquisador falava a partir de uma comunidade interpretativa distinta, que configurava, em modo especial, os componentes multiculturais.

Muitas resistências existiam em relação à pesquisa qualitativa, pois, muitas vezes, o trabalho era considerado não científico ou subjetivo e chamado de crítico e não de teórico. A pesquisa qualitativa era vista como um ataque às tradições positivistas, que alegavam que esse tipo de pesquisa era ficção e não ciência, e que pesquisadores não dispunham de nenhum método para verificar o que era declarado como verdade. Era também considerada uma pesquisa que implicava ênfase sobre as qualidades das entidades, os processos e os significados que não eram medidos experimentalmente.

Para Denzin (2006), a pesquisa qualitativa difere da quantitativa em cinco aspectos:

Na utilização: na pesquisa qualitativa não se usam perspectivas positivistas e pós-positivistas. A primeira perspectiva afirma que existe uma realidade lá fora a ser estudada, compreendida e captada. A segunda, relacionada aos pós-positivistas, defende que a realidade nunca pode ser plenamente apreendida, apenas aproximada.

- Aceitação das sensibilidades pós-modernas: o uso dos métodos das suposições positivistas, quantitativas, passa a ser rejeitado pelos novos pesquisadores, pois se argumenta que esses métodos positivistas são apenas uma forma de contar histórias diferentes sobre a sociedade.
- Ponto de vista do indivíduo: a pesquisa qualitativa pode aproximar-se mais da perspectiva do ator e confia nos resultados dos métodos interpretativos, enquanto as pesquisas quantitativas não confiam em interpretações subjetivas e são muito ligadas a números e a quantidades visíveis.

- Inserção no mundo: é mais provável que a pesquisa qualitativa, inserida no mundo, venha a ter limitações do mundo social, enquanto a pesquisa quantitativa desvia sua atenção do mundo e, raras vezes, o estuda diretamente.
- Descrições: pesquisas qualitativas consideram as descrições do mundo social ricas e valiosas, enquanto as pesquisas quantitativas se preocupam menos com isso e focam em resultados que nem sempre são oriundos de descrições do mundo social.

Os pontos citados refletem o compromisso com diferentes epistemologias e diferentes formas de apresentações. É um erro presumir que todos os pesquisadores qualitativos tenham as mesmas suposições em relação aos cinco pontos de divergência e que gerem tensões entre pesquisadores do mesmo tipo de pesquisa.

Ao nos referirmos à complementaridade das pesquisas qualitativas e quantitativas, podemos afirmar, lembrando Castro (2006), que há uma fertilização cruzada entre os dois métodos. O método quantitativo pergunta: como acontece e o que acontece? O qualitativo, pergunta: por que acontece? Em alguns tipos de pesquisa, essa complementaridade é natural.

A pesquisa qualitativa tem vida própria e atua em partes inatingíveis aos métodos quantitativos; busca criar uma situação experimental ou de observação que permite isolar o efeito de cada variável e caracterizar de forma precisa o impacto da “causa” sobre o “efeito”. O pesquisador quer descobrir, seu ponto de partida está nas narrativas, não em teorias ou números. Alguns métodos e técnicas da pesquisa qualitativa que podem ser utilizados são: documentos; observação passiva; entrevistas; grupos de discussão e observação participante.

Na pesquisa que originou o presente livro, foi mais utilizada a pesquisa qualitativa, quando os pesquisadores foram a campo gerar os dados e puderam analisar e observar o ambiente, bem como conversar/dialogar com os pesquisados. A do tipo quantitativo foi mais utilizada na análise dos dados referentes às questões padronizadas em questionários e formulários, que buscamos analisar a partir dos percentuais.

Para fortalecer as contribuições teóricas da metodologia, aprofundamos, a partir desse momento, o processo científico que foi utilizado, bem como os referenciais teóricos dos instrumentos e dos procedimentos. Como o leitor perceberá, inicialmente, buscamos as contribuições à luz da reflexão teórica e só depois introduzimos esses itens na prática, propriamente dita, da pesquisa.

Definições do método: estudo de caso múltiplo

Castro (2006), em sua obra intitulada *A prática da pesquisa* aborda a natureza do processo científico e o que vem a ser pesquisa, demonstrando onde as ciências e as técnicas determinam os cursos da vida. Segundo o autor (2006), o método científico impõe estratégias de rigor no uso da língua. O peso político da ciência traz a tentação de fazer passar por ciência o que não é, muitas vezes atribuindo, como responsabilidade desta, um peso que ela não está preparada para arcar.

O método científico pode não nos levar a uma resposta quando temos que tornar prática uma decisão. Os entraves metodológicos podem deixar o pesquisador muito aquém do conhecimento necessário para optar por uma alternativa em detrimento da outra. O pesquisador necessita fazer o exame da realidade e ter o conhecimento do método científico. “As mentes treinadas no método científico são menos suscetíveis de serem levadas pelo apelo das paixões” (CASTRO, 2006, p. 4).

O pesquisador não é um mero colecionador de fatos ou eventos. É a observação dos fatos que dá caráter científico à sua atividade. Esse caráter é oriundo da ciência, que, como expressa Ruiz (1996), pode ser assumido em duas acepções: pode ser simplesmente conhecimento, ou seja, tomar ciência em um sentido mais restrito, que não significa um conhecimento qualquer, e um conhecimento que não só apreende ou registra fatos, mas os demonstra por suas causas determinantes.

Ciência é uma palavra oriunda do latim *scientia*, que significa conhecimento. Em um sentido mais restrito, significa alcançar um conhecimento por meio de um método científico. Ainda, para Ruiz (1996), a ciência possui algumas características, como: o conhecimento pela causa,

a profundidade e a generalidade de suas conclusões, a finalidade teórica e prática, o objeto formal, o método e o controle, a exatidão e o aspecto social.

Optamos, nesta pesquisa, pelo estudo de caso múltiplo, o qual entendemos mais apropriado para a pesquisa que reúne diversos instrumentos e que tem por foco o aspecto *qualiquanti*. Vale lembrar que um estudo de caso não objetiva estudar apenas uma pessoa, um item ou um espaço; podemos utilizar esse método para estudar determinado movimento de profissionais, ou mesmo buscar desenhar um perfil profissional com vários grupos de participantes ou de instituições com diferentes características.

Os passos da pesquisa foram delineados a partir do método escolhido e seguiu uma sequência de ações que são descritas a seguir.

Inicialmente será necessário que o pesquisador estabeleça claramente o caso a ser estudado; logo depois terá de ter claro: O quê? Onde? Quem? Como? E, ainda, quando observar.

Em um segundo momento, o pesquisador deverá definir o papel da teoria, entendendo-a como um conjunto de conceitos usados para definir ou explicar determinado fenômeno. O pesquisador deverá se comunicar com os dados gerados durante todo o processo investigativo. Vale salientar que a definição desse papel da teoria poderá ser advinda da pesquisa, ou mesmo, embasar a pesquisa.

Em um terceiro momento, o pesquisador fará uma leitura cuidadosa da literatura específica, colhendo material teórico sobre o tema estudado, para sustentar sua pesquisa, e, ainda, conhecer os resultados de pesquisas realizadas sobre o tema.

Somente depois dessa caminhada, o pesquisador irá a campo para a geração dos dados, utilizando técnicas e instrumentos, como: observação participante ou não, documentos, material escrito, dados estatísticos, banco de dados, entrevistas estruturadas e semiestruturadas.

A geração dos dados ocorre concomitantemente à análise dos dados, visto que não pode ser algo isolado. Nesse caso, o autor sugere que o pesquisador utilize *softwares* específicos, sempre que considerar pertinente. Não seguimos normas rígidas, mas foi necessário o conhecimento metodológico e a competência intelectual.

Vale lembrar que, durante o processo investigativo, especialmente durante a análise dos dados, o pesquisador precisará de disciplina, organização e perseverança. Essa análise será realizada por meio de uma reflexão contínua do pesquisador, que se utilizou, principalmente, da constatação e da comparação, conduzindo à geração de dados necessários para o nível conceitual.

Somente depois dessa caminhada processual, o investigador poderá produzir uma síntese elaborada da pesquisa, que terminará quando ele constatar que novos dados não acrescentam mais nada à pesquisa.

As ações descritas ocorreram passo a passo para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo utilizados métodos de estudo de casos múltiplos.

Diante do comprometimento mantido neste item sobre os referenciais teóricos do método, dos procedimentos e dos instrumentos de pesquisa, passamos a descrever as contribuições teóricas relacionadas aos instrumentos e aos procedimentos específicos que foram utilizados na pesquisa.

Procedimentos e instrumentos

Neste item, enfatizamos os referenciais teóricos sobre conceitos e definições e como utilizamos os instrumentos escolhidos para a pesquisa. A seguir, serão tratados os seguintes instrumentos: entrevistas e questionários.

a) Entrevistas

A técnica baseada no uso de entrevistas tem sido utilizada por diversos pesquisadores e apresenta vantagens e desvantagens, bem como forças e fraquezas. As entrevistas podem requerer longas respostas, habilidade, sensibilidade, concentração, compreensão interpessoal e percepção. Na realização de uma entrevista, o mais difícil é ter habilidade de juntar as informações dadas pelo pesquisado para um plano de estudo. Para isso, é necessário ouvir mais e falar menos.

Patton (1987) apresenta três escolhas para a técnica da entrevista. São elas: entrevista informal; abordagem com um esquema geral da entrevista (guia) e questões abertas de entrevista.

A informal acontece por “geração espontânea”. O entrevistador, muitas vezes, nem percebe que a conversa é uma entrevista, as perguntas são construídas durante as entrevistas prévias. Uma das fraquezas desta escolha é que ela requer muito tempo para conseguir a informação sistemática. O entrevistador passa tempo analisando respostas para encontrar padrões; já os entrevistados, que exprimem opiniões mais sistematizadas, mais padronizadas, facilitam a análise, mas são menos receptivos para diferentes situações individuais.

A segunda abordagem, denominada “guia da entrevista” (que possui um esquema geral dos pontos a serem levados em consideração na entrevista), tem como característica a apresentação de uma lista de questões que devem ser exploradas no curso da entrevista. Uma das vantagens dessa abordagem é ajudar a fazer diferentes entrevistas com pessoas diferentes. Essa foi a modalidade escolhida para abordar alunos com deficiência que não podiam escrever ou que não eram alfabetizados.

A terceira escolha está relacionada às questões abertas padronizadas, em que cada participante tem a mesma sequência de perguntas utilizando a mesma grafia ou as mesmas palavras. Esse tipo de abordagem é próprio para fazer análises de dados de forma mais fácil, pois se organizam perguntas e respostas similares. Uma das fraquezas desse tipo é que restringe a busca de tópicos ou as abordagens que não foram antecipadas quando a entrevista foi escrita. Esse foi o tipo de entrevista escolhido para a realização da pesquisa com os segmentos dos gestores e dos docentes que atuam com alunos com deficiência.

O conteúdo da entrevista é sempre fator de preocupação por parte do pesquisador, pois é por meio dele que a abordagem da pesquisa vai se delineando e vai tomando forma. É o conteúdo que determina os objetivos e os indicadores de possíveis variáveis. Para escolher o conteúdo que foi abordado nas entrevistas, foi necessário decidir quais as questões que seriam contempladas na pesquisa, a partir dos objetivos expostos.

Patton (1987) cita, no mínimo, seis tipos de questões que deveriam ser utilizadas em um formulário de entrevista. Procuramos então usá-los nos questionários formulados na pesquisa. São eles: 1) experiência/questões de comportamento, em que a pessoa demonstra o que faz ou o que fez;

2) opinião/questões de crença, em que compreendemos o processo cognitivo e interpretativo da pessoa; 3) questões de sentimento, em que aparecem as respostas emocionais de experiências e perspectivas; 4) questões de conhecimento, que têm objetivos de encontrar informações factuais; 5) questões sensoriais, que servem para avaliar as questões vistas, ouvidas, tocadas, experimentadas e sentidas; e 6) questões democráticas, em que aparecem características das pessoas entrevistadas.

A gravação nas entrevistas ajuda a formular novas questões e facilita a análise, pois todas as falas ficam registradas e podemos ouvi-las quantas vezes considerarmos conveniente. A gravação não pode ser realizada sem a permissão do entrevistado. Vale lembrar a redação do artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, que observa o seguinte: “São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, e é assegurado o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação” (BRASIL, 1988).

Existem vários tipos de entrevistas. Sampieri, Collado e Pillar (2006) citam algumas: entrevistas face a face e por telefone. A primeira, ou seja, a face a face, tem como principal vantagem produzir, quase sempre, uma amostra melhor sobre a população em estudo, bem como tem melhor capacidade de interação entre informante e pesquisador, habilidade em fazer questões complexas, profundidade detalhada por meio de esclarecimentos e, finalmente, a capacidade para utilizar recursos visuais.

Entrevistas podem ser realizadas com quase todos os segmentos da população, diferentemente dos questionários. A entrevista é mais apropriada, pois revela informações complexas. A entrevista é mais apropriada que o questionário por revelar informações que são tão complexas como emocionalmente carregadas, por favorecer o aparecimento de sentimentos subjacentes a uma opinião expressa:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influências recíprocas entre quem pergunta e quem responde, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões (LÜDKE; ANDRÊ, 1986, p. 33).

Enfim, a entrevista pode ser considerada uma técnica de êxito para a geração de dados fidedignos. Voltamos a ratificar que, nesta pesquisa, não existiu um modelo pronto, acabado, que pudesse servir para qualquer processo, mas que criamos os instrumentos com base nos objetivos e no problema que desejávamos desvelar. Foi importante conhecermos, previamente, as vantagens e as desvantagens desse instrumento chamado “entrevista” e partir do que realmente interessava quanto ao tema da pesquisa, para alcançarmos os objetivos propostos.

Na pesquisa propriamente dita, utilizamos a entrevista para alcançar os resultados que aqui são demonstrados; para isso, o participante foi consultado sobre a possibilidade de gravar a conversa durante a entrevista, quando fosse necessário. Foi redigido um termo de direitos autorais, o qual foi apresentado aos participantes que, depois da leitura dele, de livre consentimento, o assinaram. No caso de alunos com deficiência analfabetos, o termo foi assinado pelo responsável desse aluno.

Esse tipo de entrevista (com uso de gravador) foi usado especialmente quando entrevistamos os alunos com deficiência. Todas as permissões foram concedidas. O desafio se deu mais relativamente à transcrição dos dados, que necessitou de empenho maior e de muitas horas disponíveis por parte dos pesquisadores.

Para garantir a qualidade dos dados, foi necessário utilizar filmagem, que também registrou as atitudes do participante, além da fala. Ouvir a gravação por partes e transcrever tudo o que foi relatado não foi apenas um ato mecânico de passar para o papel o que foi dito; o pesquisador precisou de alguma forma apresentar, na transcrição, o silêncio, os gestos, os risos e a entonação de voz.

b) Questionários

Sabemos que esse tipo de instrumento dá um grande peso aos relatos verbais dos participantes, que podem ser interpretados à luz de outros conhecimentos a seu respeito. Salientamos que, nesta pesquisa, os dados obtidos através do questionário aplicado foram limitados quando as respostas tinham de ser redigidas pelo participante pesquisado, especialmente, no

caso das questões que exigiam respostas abertas, ou seja, aquelas em que o pesquisado não escolhe determinada resposta, mas redige um pequeno texto.

O questionário planejado para os discentes serviu de base para as entrevistas semiestruturadas dos discentes. Assim, o participante foi respondendo às questões, enquanto quem pesquisava delineava outras questões que poderiam ser incluídas no processo investigatório. O próprio instrumento foi se modificando, e o pesquisado (aluno com deficiência) não se limitou a responder apenas o que foi incluído inicialmente no questionário.

Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) apresentam um esquema de procedimentos na construção de questionários, um guia para a construção de questionário, que foi levado em consideração na pesquisa. O primeiro passo é formular o exato problema a ser redigido e quais os aspectos do problema deveriam ser abordados.

A construção dos questionários utilizados com os participantes deu-se a partir de uma sequência de procedimentos. Começamos com o problema, continuamos com a identificação das variáveis a serem investigadas e dos indicadores e, depois de ter seguido essa sequência, construímos os instrumentos finais de pesquisa que foram utilizados no pré-teste.

Para realizar o pré-teste do questionário com os três segmentos (docentes, discentes e gestores), escolhemos um dos Estados do Brasil para a aplicação, que foi o Rio Grande do Sul, em uma escola semelhante às que seriam utilizadas posteriormente na pesquisa. Foi constatado que a escola possuía alunos com deficiência na modalidade de aprendizagem industrial. A partir do pré-teste, não ocorreram mudanças estruturais significativas.

Segundo o estudo de Selltiz, Wrightsman e Cook (1987), o melhor modo de começar um questionário é esboçar ou listar os tópicos, cuja sequência lógica deve ser considerada, o que fizemos. Optamos por três tipos de questionários que atendessem e levassem respostas ao problema formulado, mas com uma linguagem diferenciada quanto ao nível das questões. Por isso, planejamos um questionário para os gestores e outro para os docentes, os quais foram muito parecidos, e outro, diferenciado, com níveis de questões mais fáceis de serem compreendidas, que foi utilizado com o segmento dos alunos com deficiência.

O questionário continha questões simples e claras, informando quais as questões que deveriam ser respondidas apenas por certas classes de informantes. É importante também salientar que, em alguns casos, quando entrevistamos os professores e alunos, ambos com deficiência auditiva, foi necessário o uso de intérprete em Libras.

Por acreditar que os melhores resultados normalmente são alcançados pela combinação de questões abertas e fechadas ou por acordo entre elas, optamos por essa lógica. Nem sempre foi possível aplicar os instrumentos ou procedimentos da pesquisa em 100% do público-alvo. No caso, foi imprescindível que apontássemos as amostras de cada segmento e quem seriam os sujeitos que responderiam aos instrumentos, conforme apresentaremos no próximo capítulo.

Capítulo 8

SUJEITOS PARTICIPANTES E CORRESPONSÁVEIS

Amostras

Sempre que o pesquisador se depara com um grupo grande e numeroso do universo a ser pesquisado, faz uso da amostragem, ou seja, escolhe uma parte do universo para represar esse universo. Portanto, com os resultados obtidos por meio da amostra, legitimamos os resultados da população total.

Uma amostra significativa leva em consideração o universo, o espaço, os limites, os objetivos, o problema e o grupo pesquisado, sendo que, neste último, analisamos suas características, particularidades e fatores determinantes que apoiarão a busca de resultados eficientes e eficazes.

Para selecionar uma amostra apropriada à presente pesquisa, foram definidos os indivíduos, os objetos, os fenômenos, os fatos e os eventos; delimitou-se a população; foi escolhido o tipo da amostra (probabilística ou não); definiu-se o tamanho; aplicou-se o pré-teste e, finalmente, obteve-se a amostra.

Segundo Sampiere, Collado e Pilar (2006), sabemos que, para selecionar uma amostra, o primeiro passo é selecionar uma unidade de análise ou um grupo de pessoas, sobre “quem” e “o quê” os dados serão gerados, dependendo do enfoque escolhido (qualitativo, quantitativo ou misto) da formulação do problema e dos tipos de estudo escolhido.

A escolha do tipo de amostra depende do tipo de pesquisa, bem como dos objetivos do estudo e do modelo utilizado. Existem dois tipos

de amostra: a probabilística e a não probabilística. A primeira se refere às amostras submetidas a tratamento estatístico. A segunda se refere às amostras que dependem essencialmente do critério do pesquisador. Nesta pesquisa, que gerou os resultados do livro, optamos pela amostra não probabilística.

No próximo item, serão apresentados, detalhadamente, a prática, ou seja, como foram escolhidos os tipos de instrumentos utilizados, e o processo de escolha da amostra para cada categoria de participantes determinados na pesquisa.

O universo da pesquisa

O universo geral da pesquisa era de 294 docentes que atuavam com alunos com deficiência na modalidade de aprendizagem industrial nos últimos 12 meses e 1.420 alunos com deficiência, que foram capacitados nessa modalidade da educação profissional, nos últimos 12 meses. Das 25 Unidades Federativas que fazem parte do Brasil, apenas 18 ofereciam aprendizagem industrial para pessoas com deficiência no em 2011 (ano-base).¹⁵ Os números citados ficam mais claros quando evidenciados no Quadro 2.

¹⁵ Os dados analisados foram retirados de dados de relatórios de pesquisa realizadas pela Unidade de Pesquisa e Informação do DN. São números aos quais o público externo não tem acesso e dos quais os pesquisadores se utilizam mediante senha para acesso restrito. Somente depois da permissão da Coordenação da Área da Pesquisa do DN do Senai, os pesquisadores tiveram acesso a eles.

**Quadro 2 – Número de docentes com atuação nos últimos 12 meses,
segundo o nível do curso**

Relatórios do perfil dos docentes do Senai em cursos com pessoas com necessidades especiais (PNEs). * Base: 2010. Publicado em 2011				
Consolidado Brasil				
Tipo de atuação	Total	Aprendizagem industrial	Educação profissional técnica de nível médio – curso técnico e suas saídas intermediárias (qualificação profissional)	Qualificação, iniciação, aperfeiçoamento e especialização
Em cursos com PNEs (alunos com deficiência)	761	294	249	197

Fonte: Relatório de docentes do Senai (SENAI, 2011).

*Nota: Essa terminologia e sua sigla (PNEs) foram utilizadas por algum tempo para denominar “Pessoas com Deficiência”. Por ser a mesma sigla utilizada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), algumas pessoas, leigas no assunto, se confundiam.

A escolha dos Estados que foram pesquisados foi feita a partir dos que atuavam na modalidade de aprendizagem industrial, que são: Alagoas, Acre, Bahia, Ceará, Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte.¹⁶

A partir da análise dos relatórios, sabemos que, na modalidade de aprendizagem industrial, os alunos com deficiência atendidos e capacitados pelo Senai eram em torno de 1% do total geral atendido de alunos com ou sem deficiência. Constatamos que nem todos os Estados trabalhavam com essa modalidade para esse tipo de aluno. O levantamento demonstrou que apenas 18 Estados assumiram essa ação e, a partir da análise, percebemos, também, que praticamente todas as turmas estavam em escolas com sede nas capitais.

A partir da escolha dos Estados, que se deu pelo fato de haver o atendimento de alunos com deficiência na modalidade de aprendizagem industrial, decidimos o número de participantes (discente, docente e

¹⁶ Com acesso restrito e exclusivo aos administradores e colaboradores do Senai.

gestores) em cada escola. Escolhemos realizar a pesquisa com um representante gestor de cada capital do País, três docentes e dois discentes de cada uma das 18 escolas situadas nas capitais que atuavam na modalidade-alvo da pesquisa.

A seguir, relatamos o número de participantes por segmento relacionado aos docentes que atuavam com alunos com deficiência na modalidade de aprendizagem industrial, aos discentes com deficiência que participaram dos cursos e aos gestores nacionais do Programa de Inclusão da Educação Profissional do Senai dos Estados do Brasil, que foram os participantes.

Amostra da pesquisa

A amostra da pesquisa realizou-se a partir da análise dos números levantados pela Unidade de Pesquisa do Senai Nacional. Cada segmento participante (discente, docente e gestor) possui características próprias e, portanto, foi necessário planejar instrumentos diferenciados para levarmos a campo no ato da geração dos dados.

O critério para a escolha do docente foi o fato de ele haver atuado com alunos com deficiência em aprendizagem industrial, pois o resultado está centrado na busca de um perfil docente para essa área e esse tipo de aluno. Entendemos não ser possível deixar de fora do levantamento de dados os outros dois segmentos que participam ativamente no processo de ensino-aprendizagem da educação profissional. Então, a construção do perfil docente para atuar com alunos com deficiência contou também com a colaboração de outros dois segmentos, além dos docentes participantes: alunos com deficiência e gestores que atuam na área da inclusão profissional.

A seguir, apresentamos, detalhadamente, a amostra de cada segmento e como se deu a escolha dos números representativos de participantes (que foram escolhidos) para responder à pesquisa.

a) Amostra dos docentes

A amostra dos docentes se deu a partir do critério de escolha aleatória entre aqueles que capacitaram alunos com deficiência, nos últimos 12 meses

(julho de 2010 a julho de 2011), em cursos de aprendizagem industrial. Apesar de desejarmos pesquisar três docentes de cada Estado, isso não foi possível. No Estado do Rio Grande do Sul, onde foi aplicado o pré-teste, utilizamos dois docentes como participantes e, na pesquisa propriamente dita, utilizamos as respostas de mais um docente. Os resultados do pré-teste não foram computados na geração dos dados finais da pesquisa, mas serviram como apoio significativo para melhorar os instrumentos finais.

Nos Estados do Rio Grande do Norte e do Acre, também não foi possível pesquisar o número pretendido de três docentes, pois existia apenas um, que atuou com alunos com deficiência na modalidade de aprendizagem industrial. Vale lembrar que no Estado do Acre existe apenas uma escola situada na capital do Estado. Sendo assim, com exceção desses três Estados supracitados, os demais, totalizando 15 Estados pesquisados, tiveram a possibilidade de responder à pesquisa, sendo três docentes por Estado.

Então, o total de participantes foi de 48 docentes, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Número de docentes participantes por Estado do Brasil

Nº de Estados	Estado	Número de docentes participantes
1	Alagoas	3
2	Acre	1
3	Bahia	3
4	Ceará	3
5	Amazonas	3
6	Distrito Federal	3
7	Espírito Santo	3
8	Goiás	3
9	Maranhão	3
10	Minas Gerais	3
11	Pará	3
12	Paraíba	3
13	Pernambuco	3
14	Rio de Janeiro	3
15	Santa Catarina	3
16	São Paulo	3
17	Rio Grande do Sul	2 (pré-teste) + 1
18	Rio Grande do Norte	1
–	–	48 (quarenta e oito)

Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2011.

Vale lembrar que, no momento em que forem apresentados os depoimentos dos docentes participantes, utilizaremos siglas para designá-los, de forma a não evidenciar, claramente, quem é o participante ou o responsável pela afirmação que foi incluída no texto de análise dos resultados. Assim, estaremos isentando o docente participante de expor pensamentos contrários aos princípios da instituição que representam (escolas do Senai).

Apesar de todos os participantes terem assinados os direitos autorais referentes à divulgação do conteúdo respondido e terem decidido, por livre e espontânea vontade, pela possibilidade de reconhecimento pessoal na divulgação dos resultados, decidimos não identificar o participante responsável pelas falas e respostas dadas, de forma a não os comprometer diante da instituição.

Optamos em identificá-los com a sigla D1/A – D (Docente): o número é aleatório, de acordo com os depoimentos utilizados, e a letra maiúscula significa que é um dos Estados pesquisados (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R). Assim, nem mesmo o Estado do participante será identificado.

b) Amostra dos discentes (alunos com deficiência)

A escolha do número de alunos relacionados ao número de docentes também ocorreu pela necessidade de a pesquisa com os alunos ser realizada a partir do diálogo com entrevista semiestruturada, necessitando de tempo e disponibilidade dos pesquisadores para realizar o levantamento de dados nos diversos Estados e nas diferentes escolas.

Além disso, depois da análise de relatórios oriundos da unidade de pesquisa do Departamento Nacional (DN) do Senai, percebemos o baixo nível de escolaridade dos alunos com deficiência, bem como os tipos de deficiência diferenciada.

O universo dos alunos com deficiência que participaram dos cursos de aprendizagem industrial no período escolhido para a efetivação da pesquisa (julho 2010 a julho 2011) foi de 1.420. No entanto, pesquisar o aluno com deficiência requer aparatos diferenciados, como, por exemplo: alunos com deficiência auditiva requerem a contratação de intérpretes em Libras

para acompanhar a geração dos dados; alunos não alfabetizados requerem um diálogo mais sistematizado e com destinação de maior tempo por parte dos pesquisadores e, ainda, para os alunos com deficiência intelectual, foi requisitado o consentimento do tutor.

Assim, optamos por pesquisar, aleatoriamente, dois a três alunos por Estado participante, mas nem sempre foi possível entrevistar três alunos, devido ao querer, considerando-se a concordância¹⁷ e a disponibilidade de tempo deles.

Também foi necessário adaptar instrumentos de pesquisa para os alunos com deficiência e, em alguns casos, o instrumento necessitou ser digitalizado e salvo no próprio computador do deficiente visual, que pôde respondê-lo por meio do uso de *software* leitor de tela. Em outro caso, foi necessária a ampliação do instrumento para letra com fonte no tamanho 24. Esse procedimento foi realizado em Fortaleza, CE, para uma aluna com baixa visão. No caso dos alunos analfabetos ou que tinham dificuldade de compreensão das questões devido à baixa escolaridade, foi utilizado o questionário apenas como matriz semiestruturada, que serviu para orientar o diálogo e as questões que os pesquisadores formularam aos participantes.

Muitas entrevistas realizadas com os alunos só foram possíveis por meio de filmagem e posterior transcrição, pois alguns participantes não eram alfabetizados. Para esse procedimento, foi necessário contar com a colaboração de outra pessoa que respondesse pela filmagem, enquanto entrevistávamos o aluno com deficiência.

Com exceção dos Estados do Acre e do Espírito Santo, os demais Estados, que constam na relação dos 18 selecionados, disponibilizaram alunos com deficiência para serem participantes. A partir disso, o total de alunos pesquisados foi de 35, sem se computar os que validaram o questionário; se computados, o total seria de 38, contando com os três participantes na fase da validação da pesquisa, conforme a possibilidade de cada Estado e a disponibilidade do aluno, como o leitor poderá verificar na Tabela 2:

17 Os alunos só participaram da pesquisa assinando autorização e, no caso de PcD que possui um curador, o “querer dos alunos” como participantes da pesquisa passava também pela aceitabilidade desse curador.

Tabela 2 – Número de discentes (alunos com deficiência) pesquisados por Estado do Brasil e por tipo de deficiência*

Nº de Estado	Estado	Número de discentes participantes
1	Alagoas	(5) cinco alunos, sendo 1 (DV); 1 (DA); 2 (DF) e 1 (DI)
2	Amazonas	1 (DA)
3	Bahia	1 (DF) 1 (DI)
5	Ceará	1 (DI); 1 (DF); 1 (DA) e 1 (DV)
6	Distrito Federal	1 (DV)
4	Goiás	2 (DA)
7	Minas Gerais	1 (DF)
8	Maranhão	1 (DI); 1 (DA) e 1 (DF)
9	Paraíba	3 (DA) e 1 (DV)
10	Rio de Janeiro	2 (DA) e 1 (Dm – DA+DF)
11	Rio Grande do Norte	2 (DV) e 1 (DF)
12	Rio Grande do Sul	2 (DI) pré-teste e 3 (DI) na fase da pesquisa
13	Santa Catarina	1 (DI)
14	São Paulo	2 (DV)
15	Pernambuco	1 (DI)
–	Total	38 alunos participantes

Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2011.

* Nota: deficiente visual (DV); deficiente auditivo (DA); deficiente físico (DF); deficiente mental (DM) deficiente intelectual (DI) e deficiente múltiplo (Dm- que significa duas ou mais deficiências em uma mesma pessoa).

Destacamos, ainda, que logo depois da geração dos dados, foi realizada uma videoconferência nacional, em que todos os docentes participantes se encontraram e se conheceram. O motivo era fazer um agradecimento formal a todos e esclarecer que os dados seriam futuramente disponibilizados a eles. Este livro tem esse grande objetivo, de disponibilizar dados e resultados a todos os que os desejarem, especialmente os contribuintes da pesquisa.

A seleção dos alunos foi sempre aleatória. No caso da seleção dos docentes participantes, a maioria era formada pelos que atuavam na modalidade de aprendizagem industrial com alunos com deficiência.

No momento em que forem apresentados, os depoimentos transcritos pelos alunos com deficiência, utilizaremos siglas, de forma a não evidenciar claramente quem é o sujeito ou o responsável pela afirmação incluída no texto de análise dos resultados.

Optamos em identificá-los com a seguinte sigla A1/A – A (aluno): o número é aleatório de acordo com os depoimentos utilizados, e a letra maiúscula refere-se ao Estado participante (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R). Essa identificação dos Estados serviu apenas como referencial de análise, visto não ser possível divulgar aqui a relação da letra com o respectivo Estado, para extinguir qualquer possibilidade de identificação dos participantes

c) Amostra dos gestores estaduais

O Senai, na época da geração dos dados, possuía, oficialmente, um representante em cada Estado, que coordena todas as ações de educação profissional social das escolas, incluindo a modalidade de aprendizagem industrial. A nomeação de tal gestor sempre foi realizada formalmente pelo diretor regional de cada Estado. Esses gestores, apesar de estarem ligados a federações regionais autônomas, são pessoas que recebem as orientações do departamento nacional do Senai e as repassam aos representantes das escolas e aos docentes que fazem a prática junto aos alunos com deficiência.

Julgamos que a opinião desses gestores também seria importante para apoiar a análise e a construção do novo jeito de ser do docente que atua com pessoas com deficiência na educação profissional. Diante disso, a consulta foi estendida a esse segmento, que recebe a demanda da indústria local para a capacitação das pessoas com deficiência, usualmente com a finalidade do cumprimento da cota que obriga o empresário a contratar em seu quadro de colaboradores de 2% a 5% de pessoas com deficiência. O critério de escolha foi a necessidade de o participante ser gestor estadual do programa Senai de ações inclusivas e estar disposto a responder os questionários e a participar das demais ações propostas para a busca dos dados.

A partir da análise dos números do Senai, a amostra dos gestores foi de 100% entre os Estados que atuavam com aprendizagem industrial para alunos com deficiência e que foram escolhidos para participarem da pesquisa. Cada Estado possui um representante estadual que coordena ações nos municípios e nas escolas, e foi esse o indivíduo participante.

No entanto, os gestores daqueles Estados que ainda não atuavam na modalidade de aprendizagem industrial para alunos com deficiência também desejaram e responderam ao questionário. De fato, tais gestores já atuam com esse tipo de aluno em outras modalidades e, como foram questionados em reunião nacional, julgamos relevante estabelecer a geração das opiniões desse segmento como um todo.

Além de um representante de cada Estado, existe um representante do Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil do Senai (Cetiqt) do Estado do Rio de Janeiro. Sendo assim, foi participante um gestor ou gestora de cada Estado do Brasil e o representante do Cetiqt, totalizando 28 gestores participantes, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Número de gestores que coordenam ações de inclusão na educação profissional por Estado do Brasil

Nº de Estado	Estado	Número de gestores participantes
1	Acre	1
2	Alagoas	1
3	Amapá	1
4	Amazonas	1
5	Bahia	1
6	Ceará	1
7	Distrito Federal	1
8	Espírito Santo	1
9	Goiás	1
10	Maranhão	1
11	Mato Grosso	1
12	Mato Grosso do Sul	1
13	Minas Gerais	1
14	Pará	1
15	Paraíba	1
16	Paraná	1
17	Pernambuco	1
18	Piauí	1

Nº de Estado	Estado	Número de gestores participantes
19	Rio de Janeiro	1
20	Rio Grande do Norte	1
21	Rio Grande do Sul	1
22	Rondônia	1
23	Roraima	1
24	Santa Catarina	1
25	São Paulo	1
26	Sergipe	1
27	Tocantins	1
28	Cetiqt	1

Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2011

Da mesma forma que as análises dos outros dois segmentos (alunos e docentes), no momento em que forem utilizados os depoimentos transcritos pelos gestores que coordenam ações de inclusão profissional, usaremos siglas, de forma a não evidenciar claramente quem é o participante ou o responsável pela afirmação que foi incluída no texto de análise dos resultados.

Optamos também por identificá-los com a sigla G1/A – G (gestor): o número é aleatório de acordo com os depoimentos utilizados, e a letra maiúscula significa que é um dos Estados participantes que foram convencionados pelos autores da pesquisa. Os Estados foram identificados por letras do alfabeto (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R), de forma a isentar qualquer comentário direto sobre o local ou a possibilidade de identificação da escola.

d) Quem é o Senai e o processo de escolha das escolas pesquisadas

Nesta pesquisa, geramos dados oriundos apenas das escolas do Senai que oferecem educação profissional para pessoas com deficiência nas áreas de atuação do órgão. Para entender o contexto em que essas escolas estão inseridas, propomos, inicialmente, descrever o que é o Senai e qual sua finalidade.

O Senai, instituição responsável pela educação profissional para a indústria, criado em 1942 por iniciativa do empresariado do setor, é hoje, conforme expressa seu *site*, o maior complexo de educação profissional:

Criado em 1942, por iniciativa do empresariado do setor industrial, o Senai é o maior complexo de educação profissional e tecnológica da América Latina, qualificando mais de 2,3 milhões de trabalhadores brasileiros a cada ano. Também apoia empresas em 28 áreas industriais, por meio da formação de recursos humanos e da prestação de serviços técnicos e tecnológicos, como consultoria e assistência ao setor produtivo, laboratoriais, pesquisa aplicada e informação tecnológica. Parte integrante do sistema indústria – formado ainda pela CNI, Sesi e IEL. O Senai possui um Departamento Nacional e 27 Departamentos Regionais, com unidades operacionais instaladas nos 26 Estados e no Distrito Federal. Elas levam seus programas, projetos e atividades a todo território nacional, oferecendo atendimento às diferentes necessidades locais e contribuindo para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento pleno e sustentável do País (SENAI. 2011b).

Essa instituição privada surgiu com o objetivo de preparar jovens de nível socioeconômico baixo para o mercado de trabalho, por meio da modalidade de aprendizagem industrial. O Senai atua em unidades fixas ou em unidades móveis, levando a educação profissional para ambientes que extrapolam os muros da escola e, em alguns momentos, que têm forte interface com as metodologias e os processos educativos estudados na perspectiva da Pedagogia Social. Isso ocorre, a nosso ver, quando o Senai leva a educação profissional para favelas, aldeias indígenas, comunidades quilombolas, asilos de idosos, presídios e instituições que abrigam pessoas com deficiência, entre outras.

Na atuação em torneios internacionais do conhecimento, os alunos do Senai já adquiriram 12 medalhas de ouro, 12 medalhas de prata, 21 medalhas de bronze e 86 certificados de excelência, se posicionando à frente, inclusive, de países do primeiro mundo, como o Japão. Esses torneios são realizados, internacional e nacionalmente, intercalados, de dois em dois anos.

No Brasil, esses torneios são denominados de Olimpíadas do Conhecimento (OC). As competições, inicialmente, acontecem em nível

regional, e os primeiros alunos colocados de cada modalidade da educação profissional passam a concorrer em nível nacional. Depois dessas duas etapas, os primeiros colocados da etapa nacional participam da etapa internacional, desde que a modalidade em que o aluno recebeu medalha de ouro seja uma das modalidades oferecidas no torneio, hoje denominada de Olimpíada Internacional.

Se a OC, por um lado, fortalece a competitividade industrial necessária ao avanço das tecnologias, por outro, revela que a classificação pode deixar marcas profundas em alunos que não conseguem chegar à etapa final, especialmente aqueles com algum tipo de deficiência e que, dificilmente, conseguem chegar à etapa regional, depois de se destacarem em suas escolas.

Foi em 2012 que, pela primeira vez na história das OCs, os alunos com deficiência tiveram a oportunidade de participar em quatro categorias profissionais e de concorrerem entre seus pares. As categorias profissionais foram: costura industrial para alunos com deficiência auditiva; informática industrial para alunos com deficiência visual; panificação para alunos com Síndrome de Down; e mecânica de autos para alunos com deficiência física (cadeirantes).

Se, por um lado, a OC é algo extremamente positivo para a indústria, que sobrevive da competitividade, por outro, entendemos que a educação não deveria excluir aqueles que não têm elevado nível de conhecimento ou que, pela trajetória escolar e de vida, não tiveram as mesmas oportunidades. Sendo assim, seria desleal incluí-los para concorrer com os melhores alunos sem deficiência de cada Estado e que tiveram oportunidades escolares diferenciadas. A solução melhor, neste caso, seria uma “paraolimpíada” do conhecimento que acontecesse simultaneamente, mas que concorressem os iguais, ou seja, que todos os concorrentes fossem alunos com deficiência.

Dessa forma, ainda em 2012, a “paraolimpíada” ocorreu simultaneamente à OC (fase nacional), no mesmo espaço físico das demais provas dos alunos sem deficiência e que foram considerados os melhores alunos de cada Estado do Brasil nos diversos cursos de capacitação oferecidos pelo Senai. Eles concorreram apenas entre os pares, ou seja, com outros alunos de vários Estados, mas todos com algum tipo de deficiência.

A pesquisa originária deste livro foi realizada apenas em escolas do Senai que oferecem educação profissional para pessoas com deficiência. A escolha da escola a ser pesquisada seguiu alguns passos considerados necessários para a neutralidade no processo de seleção:

- 1) Foram identificadas todas as escolas localizadas nas capitais de cada Estado escolhido que faziam atendimento aos alunos com deficiência na modalidade de aprendizagem industrial.
- 2) Nas capitais que possuíam mais de uma escola que realizava esse tipo de atendimento (São Paulo; Rio Grande do Sul; Santa Catarina e Rio de Janeiro), foi necessário decidir por uma com apoio das lideranças do Estado.
- 3) A partir da definição da escola que seria pesquisada no Estado, o gestor estadual enviou, antecipadamente, um pedido formal da direção do Estado, pedindo autorização para que pudéssemos realizar as visitas previstas e as entrevistas, especialmente com os discentes e os docentes.

e) Ficha de dados básicos do docente participante

Para auxiliar na compreensão dos dados descritivos relativos a cada segmento pesquisado individualmente e, nesse caso, sobre quem eram os docentes que participaram da pesquisa, foi necessário que o participante preenchesse, além do formulário de pesquisa, outro instrumento designado como ficha de dados básicos. Esse procedimento se deu presencialmente, enquanto os participantes eram conduzidos à leitura das questões, e a ficha foi recolhida logo depois, deixando com os docentes apenas o formulário da pesquisa, quando eles não conseguiam responder naquele momento.

f) Formulário de pesquisa para o docente participante

O formulário de pesquisa para o docente foi o instrumento entregue ao participante, sendo recolhido posteriormente. Isso se deu pela extensão dele, que exigiria tempo maior para as respostas. Para a aplicação desse

instrumento, foi explicada cada uma das questões ao docente e, sempre que necessário, o participante poderia tirar dúvidas sobre o preenchimento antes de respondê-lo.

Esse instrumento foi aplicado a 48 docentes de escolas fixas do Senai, situadas nas capitais dos 18 Estados que atuavam na modalidade de aprendizagem industrial para pessoas com deficiência. O instrumento de pesquisa foi aplicado da seguinte forma:

- 1) Foi realizada a escolha aleatória dos docentes que desejavam participar da pesquisa e que preencheram o requisito básico de atuar com alunos com deficiência na modalidade de aprendizagem industrial.
- 2) Sempre com prévia autorização e quando possível, os pesquisadores participavam de uma aula ministrada por um dos docentes escolhidos, observando a didática, a metodologia e a relação professor/aluno. Não houve um roteiro específico e padronizado, e a intenção era começar o contato com o docente e com os alunos.
- 3) Entregamos o formulário ao(s) docente(s), o(s) qual(is) nem sempre o respondia(m) na íntegra no mesmo instante. Alguns docentes o levavam para casa, e, posteriormente, sem se identificarem, entregavam o formulário respondido ao gestor da educação profissional inclusiva, o qual o encaminhava para análise juntamente com os demais respondidos no mesmo Estado.
- 4) O formulário, sempre que preenchido, era recolhido e agregado aos demais dados gerados para compilação, análise e descrição.

g) Entrevista com o discente

Os discentes participantes pertenciam à amostra dos alunos com deficiência que participaram de cursos de aprendizagem industrial nas escolas do Senai dos 18 Estados pesquisados.

Para a entrevista, foi utilizado o formulário-base, ou seja, alguns pontos básicos necessários e citados no roteiro da entrevista. A escolha dos alunos com deficiência, que foram pesquisados, se deu da seguinte forma:

- 1) Alunos com deficiência que tivessem sido capacitados em turmas da modalidade de aprendizagem industrial.
- 2) Alunos que participaram de cursos ministrados pelos docentes pesquisados.
- 3) Alunos que participaram por vontade própria.
- 4) A pesquisa foi realizada por meio do diálogo e, sempre que possível e autorizada, foi utilizada a gravação.
- 5) Os registros foram transcritos e redigidos levando em consideração os pontos referidos no formulário e que foram utilizados para nortear o diálogo orientado.

Vale lembrar que, assim como foi realizada uma videoconferência com os docentes, realizamos também uma reunião nacional entre os alunos participantes através de videoconferência nacional, em que todos os alunos com deficiência que participaram da pesquisa puderam se encontrar e se conhecer.

Apoiados em Lüdke e André (1986), escolhemos um instrumento que possibilitasse a interação entre pesquisador e pesquisado, especialmente por se tratar de alunos com deficiência. Dessa forma, os alunos alfabetizados poderiam responder ao formulário, seguindo as ordens das questões. Os alunos não alfabetizados ou com dificuldades de compreensão, por sua vez, não responderam ao formulário por escrito. As respostas foram recolhidas a partir do diálogo orientado e firmado entre quem pesquisava e o participante.

No caso específico em que o aluno não era alfabetizado – apesar de existir um roteiro básico para a investigação – , não houve uma ordem rígida na sequência das questões (indicadores). Fomos a campo com os indicadores e foi no diálogo, frente a frente com os pesquisados, que as perguntas se delineavam com foco no tema estudado.

A ideia de fundo era de que os alunos com deficiência pudessem colaborar com o “novo jeito” de ser do docente, a partir de seus próprios desejos e necessidades, bem como dizer o que pensavam sobre a inclusão na escola e no trabalho, se esta deveria ser algo radical ou implantada aos poucos. A opinião dos alunos, nesse caso, foi considerada fundamental.

Quem pensa que o aluno com deficiência não sabe o que quer, engana-se. Não apenas sabem o que querem como sabem justificar o motivo da escolha.

h) Formulário de pesquisa dos gestores estaduais

Cada Estado possuía um interlocutor do Programa de Inclusão do Senai, que participou da pesquisa. A ideia foi reunir todos os interlocutores em um mesmo local, em uma reunião nacional.

Optamos por fazer a pesquisa com o gestor estadual que coordena as ações de inclusão profissional em cada Estado, o qual foi designado para tal função por meio de nomeação do diretor regional do Senai. O formulário da pesquisa foi padronizado.

Todos os gestores, independentemente ou não de serem do Estado que tinha sido escolhido para a pesquisa, se mostraram interessados em responder o formulário, bem como debateram e expuseram suas ideias e, ainda, apresentaram as respostas que tinham registrado no formulário. Foi um trabalho cansativo, que exigiu um dia de muita dedicação para os debates em grupo sobre o tema pesquisado e as questões do formulário.

O formulário foi aplicado aos participantes e, depois da geração dos dados, as questões foram compiladas e analisadas.

Capítulo 9

COMEÇANDO A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: UM NOVO JEITO DE SER DO DOCENTE NA VISÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Este e os dois próximos capítulos são destinados a apresentar a análise, a discussão e a descrição dos dados gerados a partir dos segmentos participantes: alunos com deficiência (Capítulo 9), gestores que coordenam ações de inclusão na educação profissional (Capítulo 10) e docentes que atuam com alunos com deficiência em cursos profissionalizantes (Capítulo 11). Também será apresentado o perfil de cada segmento participante, a partir da análise da ficha de dados básicos.

Apesar de o tema deste livro estar relacionado diretamente ao “jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional”, não poderíamos deixar de pesquisar outro segmento que faz parte da vida cotidiana do docente e que é razão maior da existência deles, ou seja, o segmento dos alunos com deficiência.

Dessa forma, os alunos com deficiência foram agentes ativos da pesquisa e também foram participantes e contribuintes dos resultados alcançados. Contemplamos, nesta pesquisa, alunos com tipos de deficiência em graus diferenciados, dando oportunidades para a participação do maior número de diferenças possíveis em relação ao tipo e ao nível de deficiência. No entanto, todos os alunos participantes tiveram algo em comum, ou seja, eram todos alunos com algum tipo de deficiência que estavam cursando ou que tinham frequentado algum curso de aprendizagem industrial em uma escola do Senai onde a pesquisa ocorreu.

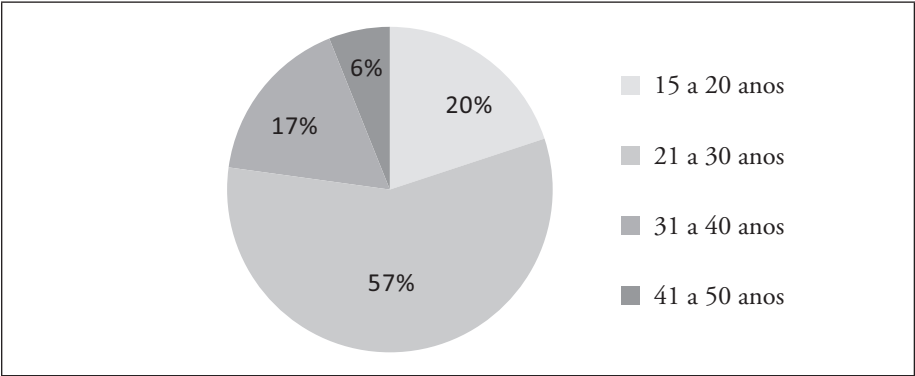
Optamos por pesquisar dois a três alunos de cada um dos 18 Estados definidos. O total de alunos participantes foi de 38, conforme a possibilidade de cada Estado e a disponibilidade do aluno. Além do instrumento de pesquisa, houve necessidade de conhecer, previamente, o perfil de cada participante. A partir desses dados, foi elaborado um texto que marca o perfil do aluno participante.

Ratificando o que ficou explicitado na metodologia, utilizamos siglas para identificar o aluno participante, de forma a não evidenciar, claramente, quem foi o responsável pela afirmação que foi incluída no texto de análise dos resultados.

Perfil dos alunos com deficiência participantes

Percebemos que a maioria dos alunos participantes estava na fase adulta, conforme o Gráfico 2, que informa a idade dos alunos com deficiência que participaram da pesquisa.

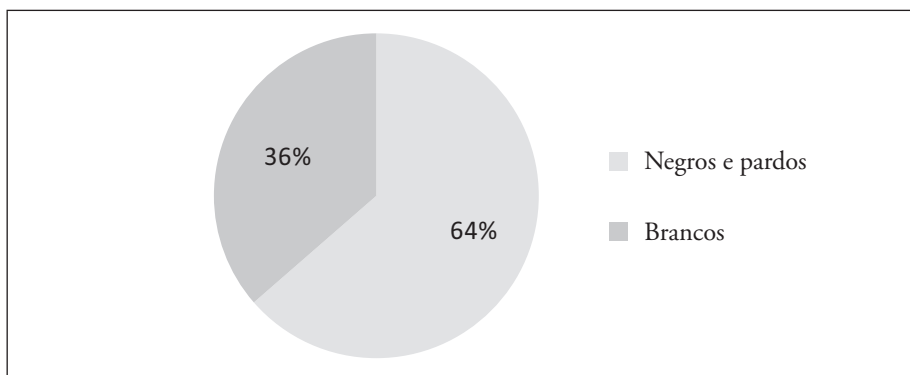
Gráfico 2 – Idade dos alunos com deficiência (%)



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Quanto à cor da pele dos alunos participantes, 64% dos alunos se autodeclararam negros ou pardos, sendo assim denominados de afrodescendentes, e 34% como de cor branca, conforme o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Raça e cor da pele dos alunos participantes



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Isso demonstra que as pessoas com deficiência que estudam nos cursos de educação profissional do Senai e que foram participantes desta pesquisa, além de serem pessoas com deficiências, na maioria, são afrodescendentes. Assim, estão computados dentro de mais um componente de exclusão social, ou seja, possuem a cor preta ou parda, o que os coloca ainda mais em situação de desvantagem. Nos longos anos de história do Brasil, os negros foram escravizados e hostilizados pelos homens brancos, como o são até nos dias atuais; de forma diferente, mais velada, a discriminação continua existindo.

Ao serem questionados sobre se nasceram deficientes ou se se tornaram deficientes, a maioria confirma a deficiência a partir do nascimento (67%) e, entre os que se tornaram posteriormente deficientes, percebemos que o fato ocorreu com quase todos os participantes desde cedo, entre 5 meses e 5 anos de idade. Apenas dois participantes relataram terem ficado deficientes depois dos 10 anos.

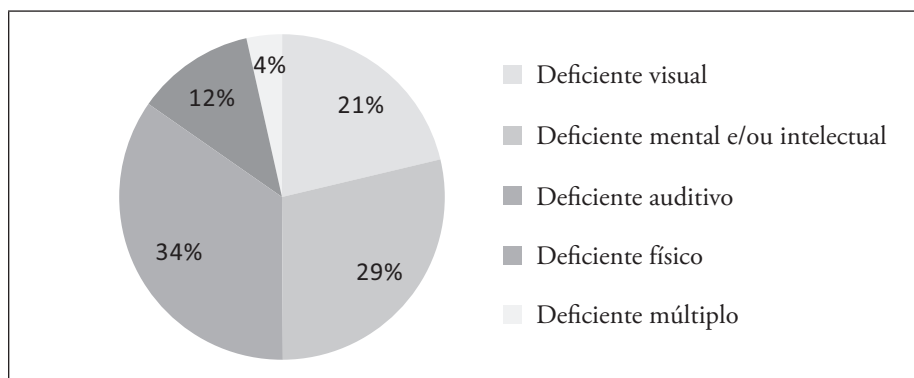
Sabemos que o número de pessoas com deficiência no Brasil, conforme descrito no referencial teórico, é de, aproximadamente, 25% da população, e esse panorama tem sido alterado significativamente, especialmente pelo número de acidentes que deixam sequelas ou deficiências. Isso é confirmado em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro dos Direitos da PcD (IBDD) e a Associated Press. No jornal *Estadão*, em 2012, foi publicada tal pesquisa, até então inédita:

Traumas e lesões decorrentes da violência no trânsito são umas das principais causas de deficiência – e de mortes – no Brasil. Em dez anos, entre 2001 e 2011, o número de vítimas com invalidez permanente aumentou mais de vinte vezes, passando de 11 mil para 239 mil, segundo os dados do DPVAT, seguro obrigatório pago pelos proprietários dos veículos, responsável pela cobertura às vítimas dos acidentes, informa o IBDD (VENTURA, 2012).

Na presente pesquisa, foram analisados todos os tipos de deficiência considerados pela legislação: Deficiência Física (DF), Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Visual (DV), Deficiência Mental (DM), Deficiência Intelectual (DI) e Deficiência Múltipla (DM),¹⁸ sendo estas as mais comuns e as que aparecem categorizadas pelo Censo Demográfico.

O Gráfico 4 demonstra o percentual por tipo de deficiência entre os participantes da pesquisa e revela que o maior percentual foram alunos com deficiência auditiva, seguido pelos alunos com deficiência intelectual e/ou mental, mostrando, assim, o tipo de deficiência que as escolas profissionais tem atendido em relação à maior quantidade de alunos.

Gráfico 4 – Tipos de deficiência dos alunos participantes (%)



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Quando questionados se sabiam ler e escrever, o percentual dos que se definiram como alfabetizados (92%) foi elevado. No entanto, apesar

¹⁸ Os conceitos relacionados a cada tipo de deficiência estão no referencial teórico desta pesquisa no Capítulo 6.

disso, muitos alunos tiveram dificuldade na redação das respostas, no formulário, por meio da escrita. Assim, quando se entrevistava os alunos com deficiência, usualmente utilizava-se o formulário de pesquisa apenas como matriz semiestruturada, e as questões serviam como orientação para a sequência lógica e a geração dos dados obtidos junto aos alunos participantes.

O analfabetismo e a falta de escolaridade ainda atingem grande percentual das pessoas com deficiência. Conforme descrito no referencial teórico da pesquisa e no resultado do último Censo, “em 2010 havia, ainda, grande parte da população sem instrução e fundamental completo, um total de 61,1% das pessoas com deficiência” (BRASIL. SDH, 2010).

O depoimento de um aluno com Síndrome de Down, participante da pesquisa, demonstra que mesmo sem estar alfabetizado, conseguiu frequentar um curso de aprendizagem industrial na educação profissional na modalidade de habilitação profissional:

Eu sei escrever, mas não sei ler, eu não tenho a sabedoria de ler. O que os professores passaram para mim foi para que a gente prestasse atenção. Como eu consigo prestar atenção, eu consigo tirar da lousa com o próprio punho (A1-D, Síndrome de Down, arquivo pessoal dos pesquisadores, gravação).

Percebemos a relação do discurso que o aluno tece entre a alfabetização e a cópia da lousa, ou seja, apesar de ele dizer que não sabe ler, deixa claro que consegue fazer cópias da lousa. Na visão desse aluno, não saber ler não é uma condição que o caracterizaria como analfabeto.

Ao serem perguntados como conseguiram obter informações sobre os cursos do Senai que estavam abertos para pessoas com deficiência, a maioria dos participantes informou que foi a família que os avisou sobre tal possibilidade (30%); os demais afirmam terem sido avisados pelas organizações não governamentais que participam da formação deles em turno inverso ao da escola do Senai, ou ainda, avisados pelos amigos e pela mídia local. Isso demonstra que a família da pessoa com deficiência tem preocupação com sua formação e demonstra estar atenta às oportunidades oferecidas pela sociedade, bem como à sua inserção no mercado de trabalho.

A família ainda responde por grande parte do desenvolvimento e crescimento da pessoa com deficiência. Em especial, daqueles alunos que necessitam de apoio na locomoção. Os que são deficientes mentais ou intelectuais possuem familiares que são designados como curadores. Isso os torna aptos a receberem benefícios financeiros do governo.

Apesar da existência do Benefício da Prestação Continuada (BPC), concedido às pessoas com deficiência pelo governo federal, pouco se consegue avançar na aquisição de tecnologias assistivas,¹⁹ pois, em muitos casos, há necessidade de maiores recursos financeiros para tais aquisições.

Esses recursos financeiros, por meio do BPC, nem sempre são algo que subsidia todas as necessidades das pessoas com deficiência, pois, além de o valor recebido por essas pessoas ser equivalente a um salário mínimo, as despesas que eles têm quase sempre são superiores ao que recebem, especialmente no que se refere às tecnologias e aos instrumentos adaptados ou adequados, e que são necessários para que eles tenham uma vida o mais independente possível.

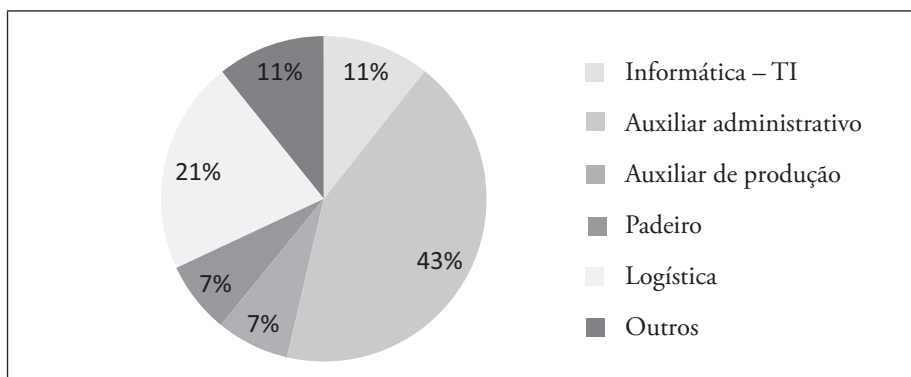
Sica Szymansky, doutora em Psicologia, dedicada a estudar as dificuldades de aprendizagem, observa que, em alguns casos, essa dificuldade financeira pode afetar o desenvolvimento da pessoa. A autora se refere à questão econômica e salienta que esta pode ser um entrave para o avanço escolar do aluno. Ela afirma que “A condição socioeconômica também interfere na busca de soluções, pois ao saber que uma criança está com dificuldade de aprendizagem, a família pode buscar auxílio, quando há possibilidades financeiras” (SZYMANSKY, 2012, p. 5). No entanto, as famílias nem sempre possuem tal recurso para dar prosseguimento ou o tratamento necessário para a aquisição de recursos adaptados ou adequados ou, ainda, para a aquisição de tecnologias assistivas.

Ao serem perguntados sobre o curso que escolheram para frequentar na escola profissional, notamos a variedade de opções na participação dos alunos com deficiência. Isso demonstra que a PcD tem “querer” e “poder”

19 Tecnologias assistivas – expressão utilizada para designar produtos, recursos e serviços que têm por finalidade facilitar a acessibilidade, o desempenho e a participação social das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

de escolha. O Gráfico 5 demonstra a diversidade dos cursos frequentados pelos alunos com deficiência participantes da pesquisa.

Gráfico 5 – Cursos frequentados pelos alunos com deficiência – participantes (%)



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Quando foram questionados sobre acreditarem ou não em seu potencial, a resposta foi positiva 100%. Assim, pensar que as pessoas com deficiência se consideram ineficientes não parece ser verdadeiro. Na visão da pessoa com deficiência e, particularmente, de todos os participantes respondentes da pesquisa, existe a confiança e a certeza de que eles se veem com potencial e de que se consideram pessoas aptas para escolher e realizar os cursos de educação profissional.

A maioria são alunos na faixa de 21 a 30 anos de idade, sendo que todos os participantes possuem algum tipo de deficiência. O mais comum é designado como deficiente auditivo, mental ou intelectual. A maioria desses alunos esteve, ou estava, inserido nos cursos relacionados à profissão de auxiliar administrativo.

Depois de o leitor conhecer quem foram os alunos com deficiência que responderam a esta pesquisa, observaremos, a seguir, as contribuições e os resultados da análise das respostas relacionadas ao “novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional” na visão dos alunos.

O jeito de ser do docente na visão do aluno com deficiência participante

Neste bloco foi solicitado aos alunos que citassem três aspectos que consideravam importantes para um professor ministrar aulas para alunos com deficiência. Lançamos então dois desafios: citar três itens que eles consideravam importante para ser um bom professor e três itens daquilo do que eles não gostavam em um professor.

Foi solicitado também que eles descrevessem como seriam se estivessem na função de um professor de alunos com deficiência, e se consideravam positivo trabalhar com pessoas com deficiência. No final, foi solicitado que o aluno deixasse um recado para o professor dele.

A partir da análise das respostas, a primeira evidência obtida foi sobre os fatores que os alunos consideram importantes para um professor ministrar aulas para alunos com deficiência na educação profissional. Entre esses fatores, o mais citado pelos alunos participantes, e que eles entendem como imprescindível ao professor, foi “*paciência*”, ou seja, 65% dos alunos participantes retrataram, em sua fala ou em seus registros, que tal característica é essencial ao novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência. A seguir, alguns registros que exemplificam e ratificam a necessidade da “*paciência*” citada pelos participantes:

Paciência, muitas vezes redobrada, contribuição para manter a motivação dos alunos e acreditar em seu aprendiz, acreditar no potencial dos alunos, sem desigualdade pela deficiência (A2/ A, grifo nosso).

Ser *paciente*, na medida do possível, falar pausadamente, fazer atendimento mais próximo do aluno (A3/E, grifo nosso).

Paciência, jeito calmo para lidar com os alunos PcD, maneira de conversar com alunos (A4/Q, grifo nosso).

Paciente, gentil e tenha um bom conhecimento sobre a problemática do aprendizado pelo deficiente (A5/G, grifo nosso).

Paciência, metodologia de ensino e conhecer a deficiência do aluno (A6/C, grifo nosso).

Na questão seguinte, foi solicitado ao aluno com deficiência que citasse três atitudes de um “bom professor” e, novamente, emerge, entre os itens mais citados, a terminologia “*paciência*”. Isso é confirmado em algumas respostas:

Falar com *paciência* e usar desenhos e seja amigo de todos, que aprenda Libras (A1/L, grifo nosso).

Disciplina, *paciência* e bondade (A2/ R, grifo nosso).

Paciência, força de vontade e pulso firme (A2/P, grifo nosso).

Aprender a ensinar os alunos conforme a deficiência, tem que ser *paciente* (A1/E, grifo nosso).

Além do termo “*paciência*”, vale apresentar o registro de uma fala gravada que complementa a necessidade de o professor não ser preconceituoso:

Um professor, no meu modo de vista, tem que não fazer nada escondido do aluno, não levar para a sala de aula problemas pessoais dele, não pode ter preconceito e não pode ser uma pessoa muito séria (A1/D, com Síndrome de Down – gravação).

Entre outras falas, também aparece a necessidade da “*superação do preconceito*”, bem como o “*domínio do conteúdo*”.

Professores muito legais, porque pessoas ajudam alunos aprender, intérprete, sem preconceito (A1/H)²⁰ como: Professores precisam ser legais e ajudarem os surdos a aprender, tem que entender Libras e não ter preconceito com os alunos surdos ou com algum tipo de deficiência.

Ter conhecimento do assunto que será passado aos alunos, realizar aulas com vídeo e práticas para melhor conhecimento, ser mais claro e objetivo em relação ao conteúdo explicado (A1/J).

²⁰ Sempre que for mencionada a palavra “*intérprete*” em um registro do aluno, significa que tal registro necessitou de um “*intérprete da Libras*”, que esteve presente durante a entrevista, para apoiar na leitura (quando registro escrito) ou oral (quando gravação da entrevista).

Para complementar as duas questões sobre atitudes, habilidades e competências de um professor que ministra aulas para alunos com deficiência, e que foram supraevidenciadas, formulamos a pergunta relacionada ao que o aluno com deficiência “não” gosta em um professor, ou seja, as atitudes apontadas como não procedentes em um professor que atua com alunos que tenham algum tipo de deficiência.

Depois da tabulação, evidenciamos em 30% das falas ou registros dos alunos participantes o termo “impaciência”, ratificando o que foi exposto sobre a necessidade de o professor ser paciente. Alguns registros que ratificam o fato:

Quando o professor dá aulas sempre do mesmo jeito, quando *não tem paciência* e prejudica o aluno (A1/M, grifo nosso).

Impaciência, não ter metodologia de ensino e não saber conviver com o aluno em sala de aula (A2/C, grifo nosso).

Preconceito, *professor impaciente*, nervoso/falta de comunicação (A3/H, grifo nosso).

Não traga problemas de casa para aula, não seja grosseiro e *impaciente* com o aluno (A4/D, grifo nosso).

Além de ter sido mencionada pelos alunos a necessidade de que o docente tenha que ser “paciente”, eles também citaram outros dois itens que prejudicam a ação do docente e que precisam ser superados. São eles: a “discriminação” e o “preconceito”.

A seguir, alguns registros demonstram que os alunos com deficiência, apesar de toda a sensibilização existente e dos avanços atuais contra a discriminação das minorias, ainda percebem essa discriminação nos docentes que atuam com alunos com deficiência. Isso fica evidenciado quando solicitados a citar as atitudes das quais não gostam que estejam presentes na conduta dos professores que atuam na educação profissional. Assim se exprimem:

Professor que parece ter medo de deficiente, duvida do deficiente e tem vergonha do deficiente (A1/N).

Preconceito, professor impaciente, nervoso/falta de comunicação (A2/H).

Preconceituoso, grosseiro e chato (A3/Q).

Rispidez, falta de atenção com seus alunos, ensinar de qualquer jeito (A3/D).

Professor que faz do aluno pequeno, sem conhecimento, faz pouca causa do próprio aluno (A4/A).

As falas dos alunos participantes demonstram como ainda existem professores despreparados para atuar com alunos que têm alguma dificuldade ou diferença. Muitos docentes não possuem material adequado ou, quando o possuem, nem sempre sabem utilizá-lo com eficiência. Os autores a seguir explicitam que existem particularidades que devem ser consideradas de acordo com o tipo de deficiência apresentada:

[...] as particularidades dos surdos, e mesmo dos demais alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, muitas vezes, não são consideradas, principalmente no que se refere à escassez de material didático apropriado para o ensino e o aprendizado exitoso de Libras (MELO; OLIVEIRA, 2012, p. 44).

Ainda sobre esse despreparo profissional, Branco e Oliveira escrevem:

Em contextos escolares, muitas vezes, podemos observar as dificuldades na tomada de decisão do educador em como intervir, reconhecendo que haveria alguma ação alternativa para a construção de novas condições de socialização que promovam a inclusão. [...] Apesar dos inúmeros cursos que os diferentes sistemas de educação têm oferecido, parece que a maioria das propostas de formação ainda se volta para os professores e outros profissionais de uma forma impositiva, sem proporcionar discussões e tempo para ouvir, de fato, suas reflexões sobre o tema. [...] Reconhecer que podemos mudar as formas de posicionarmos as pessoas definidas em nossa cultura como diferentes passa por um processo de tomada de decisão refletida para além de um posicionamento de boa vontade (2012, p. 241).

Dando sequência, foi lançado o desafio para que o participante se colocasse no lugar de um professor que atua com alunos com deficiência. A seguir, algumas falas exprimem o desejo de como os alunos agiriam em caso de assumirem a função de ser professor de um aluno com deficiência na educação profissional. Apresentamos ao leitor registros que o aluno com deficiência expressou durante a pesquisa, demonstrando que não apenas sabe pensar o que quer, como sabe expressar o que deseja:

Eu me se colocar é surdo! “Interpretado como: Eu saberia agir diante de um aluno surdo” (A1/A).

Trabalharia com materiais didáticos e adequados para cada deficiência, teria conhecimento em Libras, incentivaria os pontos fortes dos alunos (A2/A).

Buscaria conhecer a deficiência, escolheria a melhor metodologia para lecionar e seria criativo nas aulas (A3/C).

[Libras, intérprete, gestos/corpo, significando:] O professor deve entender Libras ou ter um interprete constantemente em sala de aula ou, mesmo se não sabe Libras, deve fazer gestos e utilizar o corpo para comunicar-se com o aluno surdo (A4/H).

Observar a necessidade do aluno, procurar formas dinâmicas de ensino, envolver os alunos (A5/D).

Procuraria saber quais são as dificuldades dos alunos, teria dedicação aos alunos seria mais claro e objetivo (A6/J).

Ajudaria os alunos, conversaria mais com os alunos, escreveria mais no quadro (A7/I).

Pesquisaria o que o aluno sabe, utilizaria trabalhos diferentes e a avaliação respeitaria cada aluno com suas deficiências (A8/N).

Assim que eu fosse informado que teria um aluno com deficiência gostaria de saber qual é o limite de sua deficiência, o deficiente tem características de saber até onde pode ir; ficaria sempre atento à expressão do aluno que diz muita coisa e, por último, buscaria de todas as formas

possíveis e variáveis de compensar as atividades que ele não possa realizar em sala de aula ou laboratório (A9/R).

Trabalharia com materiais didáticos adequados para cada deficiência, teria conhecimento em Libras, incentivaria os pontos fortes dos alunos com deficiência (A10/N).

Se tivesse um aluno DV,²¹ eu daria explicações com coisas concretas, palpáveis, de modo a facilitar sua compreensão real das situações (A11/R).

Calma, paciência e muito amor (A12/R).

Nas falas, os alunos exprimem suas opiniões sobre as habilidades necessárias para um professor que atua com alunos com deficiência. Tais atitudes, habilidades e competências deveriam fazer parte da formação técnico-pedagógica dos docentes.

Os itens citados pelos participantes não parecem fugir do que é possível e real de ser concretizado em uma sala de aula, mas nem sempre o docente torna isso uma realidade.

Cabe às instituições formadoras e, em especial, às que formam os docentes para atuar com alunos com deficiência, preocuparem-se com as questões de abrangência social, política, cultural e filosófica, para formar docentes com perfil para atuar com alunos que tenham algum tipo de deficiência. A metodologia que expressa como ensinar um aluno com deficiência na educação profissional deve levar em consideração o mundo em que esse docente e esse aluno estão inseridos socialmente, bem como as políticas de afirmação voltadas para os alunos com deficiência.

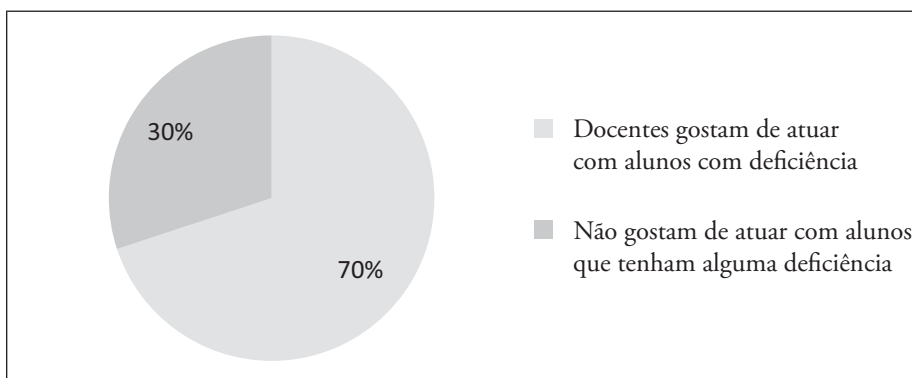
Será necessário que essas agências formadoras estejam atualizadas em relação a seus currículos e emendas. Almejamos que seus conteúdos, ministrados aos futuros docentes, estejam em conformidade com os avanços sociais. Para isso, o formador dos futuros formadores deve também se preparar para desempenhar a função que lhes cabe, como evidenciamos na citação a seguir:

21 DV: deficiente visual.

A complexidade do processo de formação, particularmente da formação inicial de professores, envolve diferentes aspectos: sociais, políticos, filosóficos e culturais. As inúmeras mudanças que têm ocorrido no mundo, particularmente no campo educacional, compelem as instituições que se ocupam de formar professores a construir e assumir um projeto pedagógico que possa viabilizar uma sólida formação teórico-prática dos professores (MELO; OLIVEIRA, 2012, p. 41).

Quando os alunos foram questionados se o docente gosta de trabalhar com alunos com deficiência ou não, nota-se que a maioria dos participantes percebe que os docentes gostam de atuar com esses alunos com deficiência, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 6 – Docentes que gostam ou não dos alunos com deficiência (%)



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2012.

Interpretando as respostas, percebemos que há os que acreditam que o docente que gosta de atuar com eles o faz por questões humanitárias, pelo amor ao próximo e não pelo direito de o aluno ter acesso à educação. As seguintes falas ratificam por que acham que os professores gostam de atuar com eles:

Por ser responsável e se preocupar com as causas humanitárias (A1/C).

Ser professor é um ato de amor; quando o mesmo opta por lecionar para um aluno com deficiência é mais admirável (A2/P).

Os participantes que disseram que os professores não gostam de trabalhar com alunos com deficiência consideram que isso ocorre por falta de conhecimento do docente sobre a pessoa com deficiência, por falta de habilidade, de compreensão ou de outras “faltas” observáveis nos professores, como percebemos nestas afirmações:

Pela deficiência dos próprios professores, pela falta de conhecimento e pela falta de recursos (A1/C).

Porque não compreende as limitações e capacidades dos alunos com deficiência (A2/D).

Devido ele ter que dar mais atenção e ter mais dedicação com o aluno deficiente auditivo (DA).

Muitas vezes atrasa a matéria que tem que ser passada para a turma (A3/J).

Porque é preciso ter paciência e muita dedicação (A4/R).

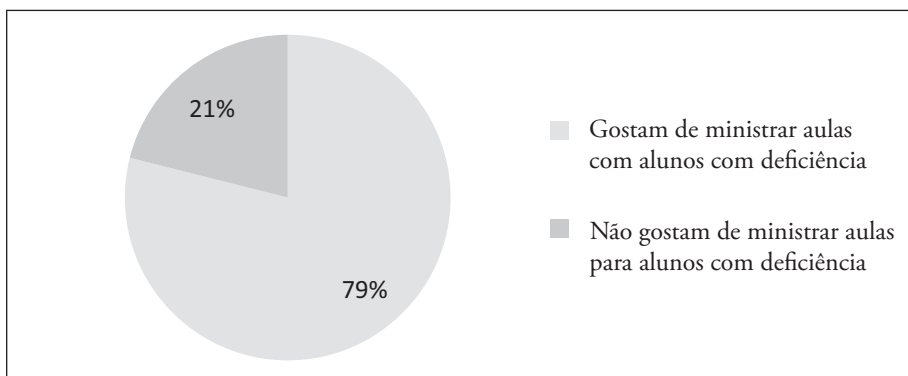
Professor tem preconceito (A5/Q).

Tem muitos que gostam, mas tem outros que têm preconceito com alunos que tem deficiência (A6/Q).

Pelas respostas, percebemos que, muitas vezes, na visão do aluno, a falha em o docente não gostar de trabalhar com alunos com deficiência se dá pela limitação técnica do docente e pela falta de preparo e conhecimento dele.

A questão seguinte, complementar à primeira, dá oportunidade aos participantes de refletirem sobre a função docente. A questão vai estreitar mais a resposta quanto ao docente gostar ou não de ser professor de alunos com deficiência. Quanto à questão: “Se você fosse professor de alunos com deficiência, você acharia bom ou ruim e qual o motivo?”, o gráfico a seguir apresenta as respostas em percentual dos participantes.

Gráfico 7 – Os docentes gostam ou não de ministrar aulas para pessoas com deficiência? (%)



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Os alunos entendem que, entre os principais motivos de o professor gostar de ministrar aulas para alunos com deficiência, está o crescimento pessoal de ambos, ou seja, tanto do aluno com deficiência quanto do docente que ministra aulas para esse aluno. Isso se expressa em alguns depoimentos:

Visa o lado mais humano, aprende a dar valor à sua vida (A1/A).

[...] assim como as pessoas “normais”, as pessoas com deficiência têm potenciais e o direito de terem conhecimentos (A2/A).

[...] é a forma de adquirir novos conhecimentos e desafios (A3/C).

Então professores quer direito a comunicação porque personagem aluno sociedade. [Tradução do intérprete: Facilita a comunicação do professor com a sociedade, pois o aluno surdo faz parte da sociedade e tem atuação junto a ela] (A4/H).

Quase sempre recebemos deles mais que lições ditadas, trocamos também experiência de vida (A5/D).

Porque precisamos entender que o deficiente tem o mesmo potencial (A6/L).

Acho que se um dia me fosse dada a oportunidade de ser docente, realizaria um sonho, porém não apenas de pessoas com deficiência e sim também com pessoas que não possuem deficiência. Porém as instituições

só contratam para atingir a cota por motivo de serem obrigadas por lei, na área da educação, não vejo nenhum docente com deficiência (A7/R).

Desejaria aprendermos muito com esse tipo de pessoas (A8/Q).

Todas as falas demonstram o lado positivo sobre os ganhos pessoais do docente que atua diretamente com esse tipo de aluno. Isso demonstra que as pessoas com deficiência sentem-se como indivíduos que possuem potenciais. O professor que trabalhar com esse tipo de aluno mais ganha que perde. Estará em constante atualização, buscando novos conhecimentos que o preparem para os desafios da educação especial.

No final deste bloco, foi solicitado aos alunos que deixassem um “recado” para seu professor. Algo que chama a atenção é o fato de esses alunos se sentirem agradecidos pelo trabalho que os professores exercem, como se isso fosse algo que vai além do direito que eles possuem. Direito de ter um docente que saiba atuar com eles e que tenha também conhecimento e comprometimento com sua atuação profissional, à qual se submete desde sua escolha pela profissão de “ser docente”.

O aluno com deficiência demonstra ser um tipo de aluno que admira seu professor, que o elogia, que o respeita e que o quer bem. Foram escolhidos alguns dos recados deixados pelos alunos participantes, que transmitem esse “lado positivo” do professor e o reconhecimento dos alunos ao profissional docente:

Paciência, sempre procure passar o melhor para seus alunos, vocês são nossos instrumentos de ensino que um dia nos colocarão em seu lugar, deve principalmente ir além do que o aluno precisa ir, além do básico (A1/A).

Observe mais seus alunos com deficiência, aproveite cada detalhe e nunca desista, pois o que esse aluno está buscando é alguém que não desista dele (A2/A).

Seja mais ousado em conhecimento e metodologia (A3/C).

Ser professor importante inteligente tem um trabalho. [Tradução pelo intérprete.: Ser professor é algo importante, precisa ser inteligente e saber que tem um trabalho] (A4/H).

Na vida estamos dispostos a tudo, tanto a ensinar pessoas normais quanto pessoas com deficiência, portanto ao invés de diferenciá-las, junte-as, assim terá um conhecimento maior (A5/J).

Que todos os deficientes têm dificuldades, mas que a força de vontade dos deficientes é maior (A6/I).

Vamos crescer juntos (A7/N).

Para não julgar pela aparência, ou pelo que as pessoas falem, não tenham medo de conhecer o deficiente no fundo, vão conhecer pessoas fantásticas e de muita luta e superação. Não nos trate como se tivéssemos atrapalhando, só estamos buscando o nosso espaço como todos no mercado de trabalho (A8/R).

Muito obrigada por ter me ensinado a ser uma pessoa importante e por não me sentir triste (A9/Q).

Nunca desista dos seus sonhos, pois você detém o poder transformador do saber, que traz a luz da consciência e da cidadania (A10/P).

Que ele se profissionalizasse mais para os cursos e que tivesse dedicação e motivação [...]. Nas universidades devem ensinar os professores a preparar o material, porque nós somos iguais, mas precisamos de materiais diferentes [...] (A11/D – gravação).

Importante para o professor de DV é a dedicação e paciência, que é a coisa mais importante. Eu gosto em um professor que deve exigir o mesmo que as pessoas sem deficiência, mas tem que ter um limite, não é porque é DV ou DF que não deve falar que o aluno está errado. Não gosto que o professor tenha preconceito. No instituto de cegos, os professores não são preconceituosos e na escola regular, sim, eles são preconceituosos. Se eu fosse professora de DV, eu iria conhecer a questão da deficiência e conhecer seus limites, melhorar o material, aumentar a fonte e preparar o material necessário. A escola pública não faz isso, a escola precisa estar mais preparada. O professor nem sempre gosta de trabalhar com cegos, o instituto de cegos e no Senai, percebi que eles gostam, mas na escola pública eles não gostam de trabalhar com cegos (A12/P – gravação).

O professor entende que o aluno especial pode aprender; o professor está colocando todas as fichas no aluno que ele treinou para ir para o trabalho. É uma equipe maravilhosa desde a portaria até a sala de aula, eu me senti bem na sala de aula. Eu gosto, mas não tenho tempo para ser um professor, porque minha agenda é cheia no trabalho, mas se eu fosse um professor, eu seria um bom professor, teria carinho com o aluno. Uma troca de favores, uma mão lava a outra, o aluno também tem sabedoria que dá para o professor. Se eu fosse professor, eu daria toda a atenção aos alunos especiais. O que é que você não sabe, eu tiraria as dúvidas dos alunos (A13/D – Síndrome de Down, analfabeto).

Coisas para um professor: carinho, compreensão. Ele é, às vezes, descartado, porque o raciocínio é mais lento. Precisa ter material exclusivo, aulas dinâmicas e apostilas bem preparadas e explicar bem. Os professores têm preconceito, muitos ainda têm isso. Nos cursos de formação de professores, é importante ter uma preparação para isso, ter esse diferencial para trabalhar com pessoas com deficiência. O professor transmite o preconceito aos alunos, percebe-se isso (A14/D – gravação).

Nos comentários percebemos a clareza dos alunos sobre seus desejos quanto ao novo jeito dos docentes. Sabem o que desejam solicitar e como desejam que seu professor ministre as aulas. Percebemos que eles foram capazes de responder às questões propostas na pesquisa e que tiveram seus conceitos definidos.

Ao finalizar este item, constatamos as contribuições significativas dos alunos com deficiência, que explicitam como desejam que sejam os seus professores. Mais adiante veremos, depois do cruzamento das respostas evidenciadas pelos três segmentos, quais foram os itens mais citados e revelados quanto ao “novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional” e quais as principais categorias, a partir da análise dos três segmentos (alunos, docentes e gestores).

Capítulo 10

UM NOVO JEITO DE SER DO DOCENTE NA VISÃO DOS GESTORES QUE COORDENAM AÇÕES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste espaço, apresentaremos a análise das respostas oriundas do segmento relacionado aos gestores estaduais de um programa nacional de inclusão de PcD desenvolvido pelo Senai.

A metodologia da pesquisa foi centrada em aspectos qualitativos e quantitativos, e as estratégias utilizadas para realizar a pesquisa com os gestores foram: videoconferências interativas, reunião presencial com os gestores representantes de todos os Estados²² do Brasil e formulários individuais.²³

Os formulários individuais direcionados aos gestores participantes continham 26 questões, sendo 88% questões fechadas e 12% questões abertas. Foram elaborados três blocos de questões, sendo que o primeiro foi diretamente relacionado ao perfil docente de quem atua com alunos com deficiência na educação profissional na modalidade de aprendizagem industrial e o que subsidiou o presente livro.

Os questionários planejados e validados para o segmento dos “gestores” foram aplicados em uma reunião geral, presencial, com todos os gestores, na cidade de São Paulo.

22 Dezoito Estados selecionados para a pesquisa e descritos na metodologia.

23 Isso se encontra especificado detalhadamente no item relacionado à metodologia.

Os gestores participantes foram os que orientavam os docentes e que respondiam pela busca efetiva de matrículas de alunos com deficiência, para inserção em cursos de educação profissional do Senai, de forma a atender à demanda da indústria na qualificação de pessoas com deficiência.

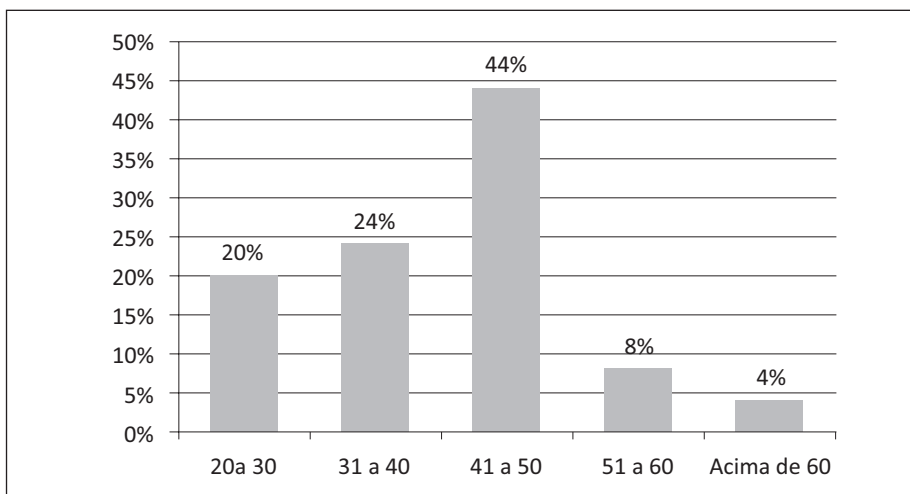
Em um segundo momento, foi realizada uma videoconferência interativa com representantes de todos os Estados, para aprofundar conhecimentos relacionados ao perfil docente de quem atua com alunos com deficiência na educação profissional das escolas do Senai. Os gestores, que respondem pela coordenação e organização dos cursos, foram ouvidos e puderam tirar dúvidas sobre o formulário da pesquisa.

Em um terceiro momento, com o formulário de pesquisa já validado, este foi respondido pelo gestor individualmente. Depois da compilação e da análise das respostas oriundas dos formulários do segmento dos gestores e da análise das respostas dadas pelos participantes desse segmento, apresentamos a visão do gestor/coordenador das ações de inclusão, no que se refere ao tema da pesquisa e aos objetivos propostos. Antes disso, inicialmente, faremos um breve comentário sobre o perfil dos gestores participantes.

Perfil dos gestores participantes

Os dados indicaram que o cargo de gestor estadual em ações de inclusão da educação profissional do Senai é exercido majoritariamente por mulheres (90%). Quanto à faixa etária dos participantes, observamos a diversidade que ocorre entre os gestores pesquisados, conforme o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Idade dos gestores participantes (%)



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Verificamos que 100% dos participantes acreditam no potencial das pessoas com deficiência, e que a maioria está na função de gestor por sugestão da direção estadual do Senai, aliada a seu interesse na área.

Vamos utilizar siglas para identificar o gestor participante, de forma a não evidenciar claramente quem é o responsável pela afirmação que foi incluída no texto de análise dos resultados. Assim, isentaremos o gestor participante de expor possíveis pensamentos contrários aos princípios dos docentes e da instituição que representam.

A identificação será realizada pela letra G, por exemplo, G1. O número que segue à letra é aleatório, de acordo com os depoimentos utilizados.

A seguir, nos deteremos na análise das respostas oriundas do bloco relacionado ao perfil docente. O que pensam os gestores; os coordenadores das ações de inserção de pessoas com deficiência; quem é o professor que deverá atuar com alunos que tenham algum tipo de deficiência; quais as atitudes, habilidades e competências que, muitas vezes, além de docente, este assume, como o papel de educador social, como tivemos oportunidade de analisar no referencial teórico apresentado no começo deste livro.

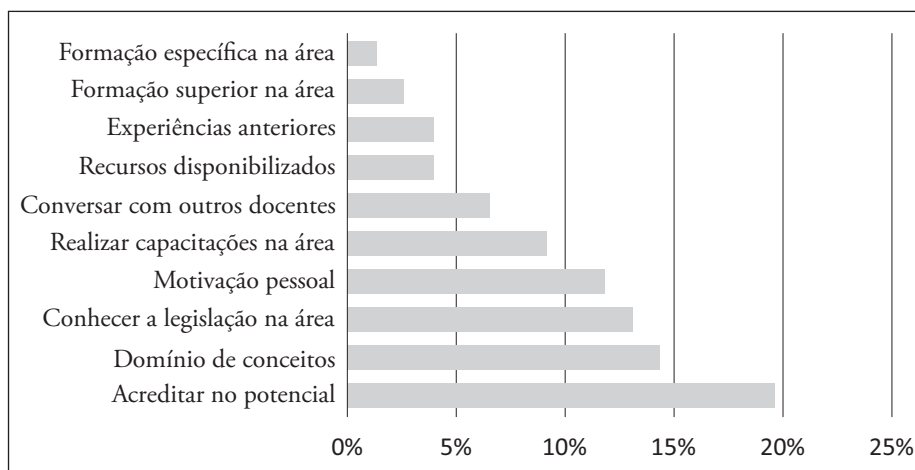
O novo jeito de ser do docente na visão dos gestores participantes

Depois de breve introdução sobre como foi realizada a pesquisa junto ao segmento dos gestores e sobre quem são os gestores participantes, apresentamos as respostas relacionando-as com os objetivos da pesquisa. No primeiro bloco, referente ao “novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência”, muitas questões foram formuladas aos gestores. Exemplo: Você acredita no potencial das pessoas com deficiências? Quem é responsável por você ser gestor das ações de inclusão (foi uma imposição ou não)? Que requisitos os docentes precisam ter para atuar com pessoas com deficiência? Qual o papel de um docente que deseja, além de transferir conteúdos, educar na diversidade e interferir no modo de vida de jovens em situação de discriminação, ou mesmo excluídos, ou marginalizados pela sua condição de deficiência? Em sua visão de gestor, qual a competência de um docente que necessita capacitar na educação profissional em determinada modalidade, mas encontra pela frente a barreira do analfabetismo?

Ainda, nesse bloco, foram formuladas questões sobre quais as perdas e os ganhos do docente que atua com alunos com deficiência, na visão do gestor, e quais as maiores dificuldades que este acredita que o docente possa enfrentar no trabalho que realiza; se a função docente extrapola ou não a questão pedagógica; quais os conteúdos em que o gestor considera que o docente deve ter domínio para atuar com alunos com deficiência; se existe diferença na metodologia para atuar com alunos “com” ou alunos “sem” deficiência. E, ainda, quais os valores que o docente deve repassar aos alunos com deficiência.

Os gestores citam como requisitos primordiais ao docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional a crença no próprio trabalho e o conhecimento da área, ou seja, que os docentes devem acreditar em seu potencial, ter o domínio dos conteúdos básicos sobre os tipos e os conceitos de deficiência e conhecer a legislação da área. Isso pode ser observado no Gráfico 9:

Gráfico 9 – Requisito primordial do perfil do docente na visão dos gestores



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Tal resultado demonstra que, na visão dos gestores, não é primordial que o docente tenha formação superior. Segundo eles, os conceitos básicos sobre educação especial, ou educação para pessoas com deficiência, devem ser essenciais para o docente que atua com alunos que possuem algum tipo de deficiência e, além disso, ele deve acreditar no aluno e em seu potencial. Isso se dá, especialmente, por entenderem que uma qualificação na área das pessoas com deficiência ajudará mais do que uma formação superior em outras áreas.

As autoras Branco e Oliveira tratam da inclusão escolar e social de participantes com deficiência e citam as dificuldades que um professor, sem formação na área da educação especial, poderá enfrentar. “Em contextos escolares, muitas vezes, podemos observar as dificuldades na tomada de decisão do educador em como intervir, reconhecendo que haveria alguma ação alternativa para a construção de novas condições de socialização que promovam a inclusão” (BRANCO; OLIVEIRA, 2012, p. 241).

Essas dificuldades citadas pelas autoras, na visão dos docentes, conforme responderam na questão supra-analisada, não conseguiremos superá-las a partir de um curso superior em qualquer área. Seria mais importante que o docente possuísse formação específica para atuar com alunos com deficiência, mesmo que ela não fosse em nível superior.

Diante disso, a necessidade da aquisição de conceitos e princípios, relacionados às pessoas com deficiência por parte dos docentes, é algo primordial. Tais conceitos poderão ser adquiridos em qualquer área de formação, desde que sejam conteúdos abordados em sua trajetória de formação, seja ela de nível superior ou técnico.

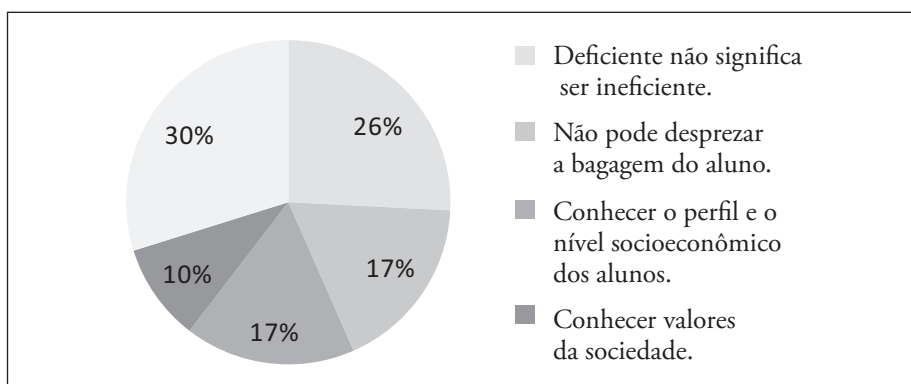
De acordo com o Parecer do CNE/CEB nº 02/97, o qual dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, necessitamos que todo o professor que atua em cursos técnicos tenha formação pedagógica. O parecer citado, em seu artigo 1º, estabelece:

Art. 1º A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a *educação profissional* em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógicos estabelecidos por esta Resolução (BRASIL 1997, grifo nosso).

Os gestores consideram primordial que o professor que atua com a PcD na educação profissional necessita de formação pedagógica e de domínio dos conceitos básicos sobre educação adulta e inclusiva e sobre as deficiências, os tipos, as condições, as atitudes, entre outros, e que esses conteúdos e conceitos sejam abordados em sua trajetória acadêmica.

Sabemos que o docente que atua com a PcD precisa ter preocupação com o que vai muito além do conteúdo curricular, precisa estar preparado para educar na diversidade e intervir no modo de vida de adultos em situação de discriminação ou marginalizados pela condição da deficiência. No Gráfico 10, apresentamos a visão dos gestores quanto à identificação de itens que consideram essenciais na função docente, os quais vão muito além da mera função de transferir conteúdos.

Gráfico 10 – Papel do docente além de transmitir conteúdos (%)



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Esse resultado demonstrou que, antes de conhecer a realidade do mundo e os fatores de exclusão social, o docente que atua com alunos adultos e com deficiência deve conhecer a história de vida do próprio aluno, pensar que o aluno com deficiência é ineficiente é inadequado. Infelizmente, as agências formadoras nem sempre possuem conteúdos programáticos que apoiem e preparem o professor para sua atuação com alunos com deficiência e que o ensinem a focar no potencial do aluno e não nas dificuldades ou limitações que este pode apresentar.

Em relação à competência necessária ao docente para planejar aulas para alunos com deficiência e analfabetos, a maioria dos gestores entende que cabe ao docente observar a falta de alfabetização e buscar possibilidades para a capacitação do aluno, mesmo que este seja analfabeto. Não deve alfabetizá-lo, mas, sim, trabalhar com o aluno de forma diferenciada, visando à aquisição dos conteúdos profissionais, mesmo sem os pré-requisitos da alfabetização. Existem controvérsias sobre esse posicionamento. O que vemos, normalmente, é que o senso comum nem sempre concorda que o professor da educação profissional seja o responsável por fazer a alfabetização que o aluno não obteve em sua trajetória escolar, mas, entre os pesquisados, a ideia é de que os docentes deveriam fazer isso, ou seja, trabalhar os pré-requisitos relacionados à alfabetização sempre que estes forem necessários ao desenvolvimento da educação profissional.

Para tanto, são necessários conhecimentos e aprofundamentos teóricos por parte de quem assume o desafio de educar “na” e “para” a diversidade. Em especial, em se tratando de alunos com deficiência, “é preciso a apropriação de conhecimentos não apenas teóricos por parte dos educadores e outros profissionais envolvidos, mas de uma disposição interacional de respeito ao outro, possibilitando o reconhecimento como um indivíduo ativo e responsivo” (BRANCO; OLIVEIRA, 2012, p. 242).

Vinte e seis por cento (26%) dos participantes entendem ser necessário buscar parcerias com as organizações não governamentais, como Instituto Nacional de Educação de Surdos, o Instituto Benjamin Constant (para cegos) ou mesmo a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e outras, para que elas ativem o processo de alfabetização, ou mesmo desenvolvam os pré-requisitos necessários para a capacitação técnica, antes que esses alunos com deficiência ingressem na educação profissional.

É significativo o percentual que entende que o docente que atua na educação profissional deva fazer o trabalho que antecede essa educação. Com isso, fica demonstrado que a educação profissional é um direito de qualquer indivíduo e que deve ser oferecido a todos, independentemente de os alunos serem alfabetizados ou não. Não é uma missão fácil; apesar disso, os gestores sentem que o docente terá de ter habilidade para, além de conhecer os conteúdos relacionados ao curso profissional, ter o domínio de como repassá-los para os alunos com deficiência que não tenham o pré-requisito necessário para tal curso.

Nem sempre o docente da educação profissional recebe o aluno sem estar alfabetizado, com exceção dos alunos com DM e intelectual. Normalmente, os alunos com deficiência física visual ou auditiva já possuem a alfabetização, mesmo que, minimamente, seja uma alfabetização apenas para transcrever sinais gráficos mediante a leitura e a escrita.

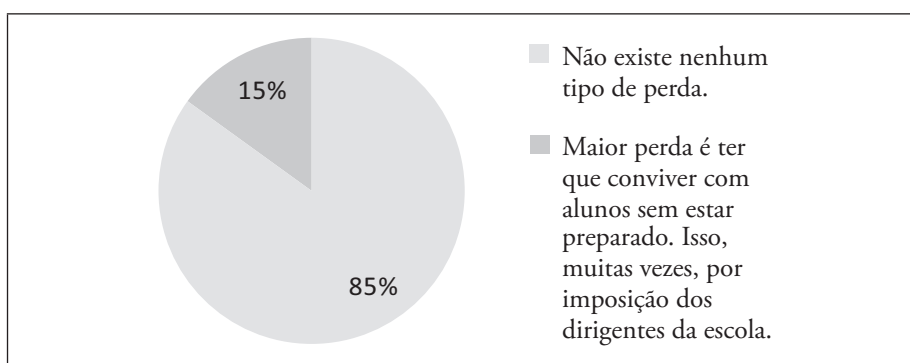
Partimos do princípio de que essa visão, segundo a qual o docente deve desenvolver outros tipos de conteúdos, além dos oferecidos no curso profissional, ou mesmo pré-requisitos necessários, seja algo que o docente não recebe em sua formação acadêmica. Tal visão, porém, se mostra possível, desde que os docentes tenham desprendimento e boa vontade para mudar as estratégias e os métodos utilizados em suas aulas.

Mudar nossas crenças e valores é possível. O processo de inclusão inicia-se a partir do reconhecimento de que, ao passarmos a conviver cotidianamente com grupos inteiros que, até então, estavam segregados, novas formas de interlocução e negociação desencadearão novas possibilidades de construção cultural. A exclusão de pessoas com deficiência se dá porque a história da humanidade é permeada por crenças e valores que estão ligados a significados que constroem identidades negativas, relacionadas à morte precoce, a doenças recorrentes e à impossibilidade de aprendizagem e mudança. Enquanto membros dessas culturas, nós estamos imersos em uma história de segregação, que tende a restringir nossos discursos e ações (SANTOS *et al.*, 2012, p. 242).

Apesar de ser um desafio, se o docente quiser, ele pode tentar fazer diferente e, quando necessário, buscar instrumentos para trabalhar a base necessária que antecede a educação profissional, ou mesmo buscar parcerias com as ONGs que sabem fazer isso com propriedade.

Os gestores foram questionados sobre as maiores perdas do docente que atua com pessoas adultas e com deficiência na educação profissional. A maioria afirma que não existem perdas, conforme Gráfico 11:

Gráfico 11 – Perdas dos docentes que atuam com alunos com deficiência na visão dos gestores. Em percentuais



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Os resultados apresentados demonstram como, na visão dos gestores, o docente não terá perdas ao conviver com alunos e com suas diferenças, não terá limitações em transmitir conteúdos com carga horária, além da

prevista, e não terá perdas significativas em ter que realizar um planejamento diferenciado. Mesmo que esse planejamento exija maior dedicação e tempo por parte do professor, os gestores acreditam que todo docente obtém ganhos profissionais na convivência e na troca com esse tipo de aluno com deficiência.

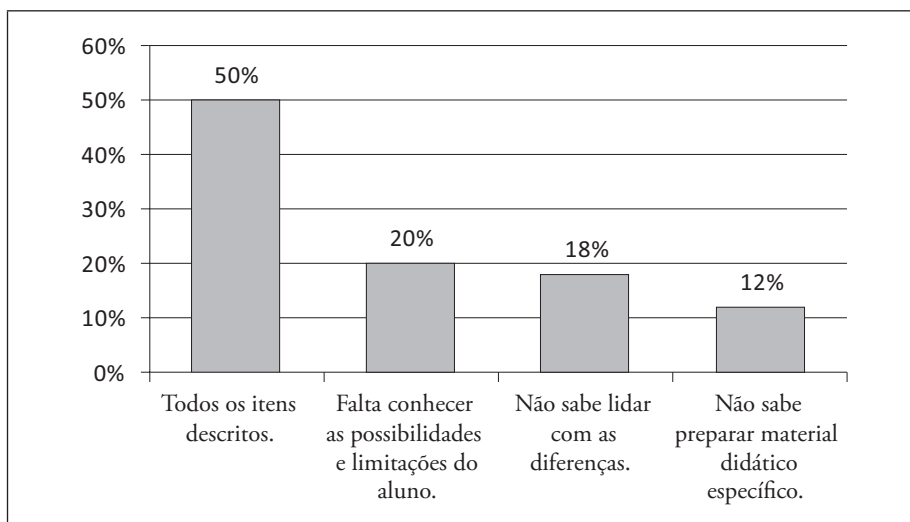
Complementando a questão anterior, quando questionados sobre os maiores ganhos profissionais para um docente que atua com adultos com deficiência na educação profissional, 70% dos participantes assinalaram a resposta “todos acima citados”, ou seja, acreditam que o docente aprenderá a conviver com as diferenças ao possuir maior flexibilidade curricular, que ele obterá crescimento pessoal em relação aos avanços conceituais de discriminação social, à possibilidade de avaliar diferente e à possibilidade de aprender a avaliar por competência. Enfim, quanto aos “ganhos profissionais”, os gestores entendem que o docente que atua com alunos adultos deficientes na educação profissional ganha muito mais do que perde e, muitas vezes, se autorrealiza.

Mosquera e Stobäus, em um texto que trata sobre a personalidade saudável do professor e das relações interpessoais na educação especial, dão ênfase à autorrealização do docente, como apoio para que a pessoa se sinta útil e importante. Isso significa que, na visão dos gestores, os docentes que atuam com alunos com deficiência na educação profissional podem se autorrealizar em relação aos outros docentes que não atuam com alunos com deficiência.

Aqui se chamaria a atenção de que autorrealização é muito difícil, mas não é impossível. Autorrealização não é chegar a ser mais rico, nem mais inteligente, nem mais poderoso, apesar de que inteligência, riqueza e poder sejam importantíssimos. Autorrealização pressupõe chegar a ser alguém ou realizar algo que seja, realmente, importante para a nossa própria pessoa (MOSQUERA, STOBÄUS, 2004, p. 213).

Na sequência, os gestores foram solicitados a assinalar as maiores dificuldades que os docentes que atuam com alunos com deficiência poderão enfrentar em seu trabalho, mesmo que se sintam satisfeitos com a prática que fazem.

Gráfico 12 – Dificuldade do docente que atua com alunos com deficiência na visão dos gestores(%)*



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

* Nota: Na alternativa “todos os itens descritos”, estão: desconhecer os traumas pessoais carregados pelos alunos; não ter o apoio da instituição escolar nem da família do aluno; não ter tempo suficiente para a preparação de materiais específicos; possuir preconceito negativo sobre a PcD; não gostar de trabalhar com esse público e não ter formação adequada.

As respostas direcionam o leitor à compreensão de que, na visão dos gestores, as maiores dificuldades que um docente que atua com alunos com deficiência enfrenta estão relacionadas à falta de domínio e de conhecimento sobre diversidade, inclusão e pessoas com deficiência. A partir disso, uma das sugestões plausíveis será a inserção, nos cursos de formadores de conteúdos, de questões relacionadas aos tipos de deficiência existentes e às limitações e características de cada tipo. Será importante, também, que sejam proporcionadas aos docentes oficinas pedagógicas, para que possam aprender a desenvolver materiais pedagógicos adequados e adaptados.

Será necessário, ainda, que os responsáveis pela coordenação dos cursos de formação dos docentes estejam preocupados com a inclusão de disciplinas que abordem a educação das pessoas com deficiência. Tal procedimento caberá aos próprios gestores participantes, que são os responsáveis, muitas vezes, pela organização de cursos de curta duração, ou de oficinas pedagógicas de atualização profissional a todos os docentes que

atuam com alunos com deficiência. Os próprios gestores participantes são os responsáveis pela organização curricular de cursos de atualização para os docentes e cabe a eles proporcionar essas oficinas pedagógicas aos docentes.

Diante da era inclusiva em que vivemos, que pressupõe uma escola que atenda a essas diferenças dos alunos com deficiência e docentes que estejam preparados para atender esse aluno em turmas regulares, caberá às agências formadoras reconhecer que precisam rever seus conteúdos curriculares. Essas instituições precisam levar ao futuro docente o conhecimento sobre a inclusão e a diversidade, cumprindo, assim, o papel institucional de preparar formadores capacitados e qualificados para a nova era em que vivemos, algo que ainda não se vê, em muitas das práticas dessas instituições.

Maldonado, professor visitante de diversas instituições, diretor do Cognitive Sciences Studies for the Research on Research Group da Duke University, de Durham, Carolina do Norte, EUA, em entrevista concedida ao professor Francisco Cordão, titular da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), afirma que o risco mais grave da escola está na própria missão institucional:

Hoje é preciso ter a coragem intelectual de afirmar que o risco mais grave da escola está em sua própria missão institucional, naquela simplificação necessária para a transmissão dos conhecimentos de base. No coração do dever institucional serpeia a banalização: uma cilada perniciosa que se insinua, inexoravelmente, em seus mecanismos ordinários, anônimos, repetitivos, dinâmica essa que diz respeito às práticas da maior parte das instituições escolares e que, em lugar de elevar os níveis de conhecimento dos escolarizados (levando para cima os níveis de instrução), achata o saber, tornando-o inútil, insípido e incolor (SENAC, 2012, p. 83).

O gestor participante que atua na coordenação de ações na área da inclusão de alunos com deficiência na educação profissional diz que, quando o docente está desenvolvendo sua prática pedagógica com alunos adultos com deficiência, está também cumprindo seu dever de cidadão (48,2%), e outros gestores (17,2%) consideram que o docente está também realizando uma ação socioeducativa.

Caberá ao professor que atua com alunos com deficiência ter disponibilidade para um planejamento que levará maior tempo, desprendimento e criatividade; esse docente deverá buscar maior conhecimento na área de atuação de pessoas com deficiência e terá também a necessidade de confeccionar materiais adequados e diferenciados, ou seja, desenvolverá outras funções que não precisaria desenvolver, se seu aluno não tivesse nenhuma deficiência. Diante disso, parece óbvio que esses docentes que atuam com alunos com deficiência são “voluntários” quanto à sua prática pedagógica, pois não recebem nenhuma remuneração a mais ou algum benefício pessoal em relação aos docentes que não atuam com esse tipo de aluno. Apesar do voluntariado nem sempre ocorrer em ambientes formais, o que vemos é que tal voluntariado poderá ocorrer mesmo em espaços considerados “regulares” e “formais”:

O voluntariado [...] tende a ocorrer mais fora do que dentro de ambientes escolares e formais, visto que procura suprir as deficiências da escola. Mas *pode também coincidir com os espaços escolares*, na medida em que a realidade brasileira impôs que a escola assumisse, gradativamente, funções sociais, em detrimento de funções didático-pedagógicas (CALIMAN, 2011, p. 237, grifo nosso).

Quando os gestores foram questionados sobre quais os conteúdos que o docente precisa dominar, para ir além dos fixados pela legislação e trabalhar com conteúdos essenciais para a formação de vida do aluno, a maioria assinalou o item “todos acima citados”. São conteúdos adquiridos durante a vida, sobre princípios de respeito à diversidade; conteúdos específicos que o docente deverá buscar sobre a deficiência, ao se deparar com a situação; conteúdos relacionados ao preconceito e ao estigma que a sociedade tem em relação às pessoas com deficiência; conteúdos relacionados aos valores que não são vistos em sua formação acadêmica e, ainda, conteúdos relacionados à exclusão social e ao “*bullying*”.

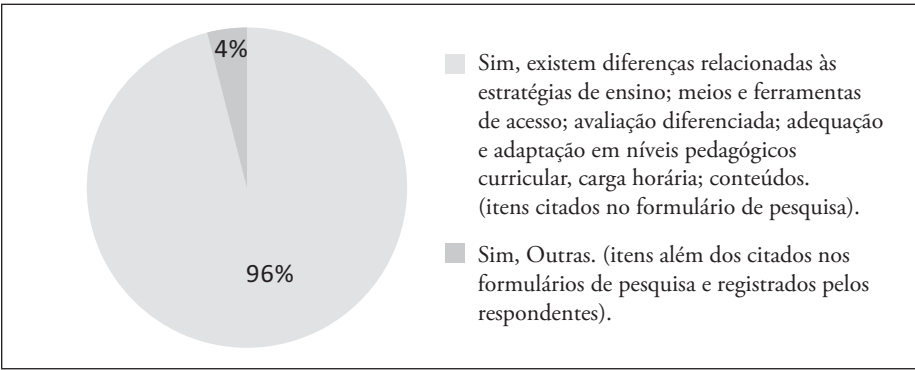
Além disso, 15% dos participantes citam outros conteúdos necessários ao docente que atua com adultos com deficiência na educação profissional, como: necessidade de dominar dinâmicas relacionadas a conteúdo extracurricular; saber conviver com as diferenças; fazer uso de recursos tecnológicos; dominar

o processo de educar por meio de um processo dinâmico, integrador e dialógico; além da reciprocidade e do conhecimento entre os indivíduos.

Tudo isso parece ser do conhecimento dos gestores e dos docentes, mas justamente estes são os responsáveis por buscar o aprimoramento que é proposto pelos gestores. Será necessário que os gestores preparem ações e que o docente tenha tempo e disponibilidade para efetuar a formação. Isso requer que a escola aplique não apenas em tempo, mas em subsídio financeiro, para que o docente seja impulsionado a querer e a fazer diferente.

Quando questionado sobre se é conhecedor de que a metodologia para atuar com alunos com deficiência é diferente daquela dos alunos que não possuem deficiência, os participantes afirmaram positivamente e citam como principais diferenças as indicadas no gráfico a seguir:

Gráfico 13 – Principais diferenças na metodologia para atuar com alunos com deficiência (%)*



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

*Nota: Sim, outras diferenças citadas, além da disponível no formulário: a situação sociocultural, com a baixa renda dos alunos com deficiência; a necessidade de conhecer o rol das tecnologias assistivas; a adequação de materiais instrucionais e a adequação e a flexibilidade curriculares. Certificar adequadamente, sempre que possível por competência, também é uma diferença registrada pelos gestores pesquisados, que dizem, ainda, que o docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional deve conhecer a metodologia da aprendizagem mediada, bem como a metodologia de formação e avaliação por competência.

No gráfico, todos os participantes escolheram a alternativa “sim”, ou seja, consideram que a metodologia para atuar com alunos com deficiência é diferente da metodologia para atuar com alunos sem deficiência. No entanto, alguns participantes (4%) registraram “outros” fatores que diferenciam os dois tipos de metodologias, registro esse que foi além dos disponibilizados

no formulário de pesquisa e que se encontram citados na nota de rodapé do gráfico.

Esse percentual demonstra que os gestores possuem uma visão clara sobre as competências dos profissionais docentes (aqueles que atuam com alunos com deficiência). Entendem que sua competência está além das competências exigidas para um docente que atua somente com alunos sem deficiência, e que exige, acima de tudo, desprendimento, vontade e busca de aprimoramento profissional.

Diante do exposto, na visão dos gestores participantes, o professor que atua com alunos que possuem algum tipo de deficiência, além de incorporar todos os aspectos necessários a um professor comum que atua em turmas regulares, precisa ir além, ter domínio de metodologias diferenciadas e específicas para cada tipo de deficiência. Vale lembrar também que, muitas vezes, as agências formadoras não capacitam os professores adequadamente, não fazem uso de metodologias e estratégias diferenciadas que abordem situações de aprendizagem mediadas. Por isso, precisamos repensar por parte das agências formadoras o papel do formador que vai atuar com alunos com deficiência na educação profissional.

Valores que devem ser transmitidos pelos docentes

Na última questão deste bloco, foram enfatizados os valores a serem transmitidos pelos professores a seus alunos com deficiência. Para isso, foi oferecida uma lista de 72 itens relacionados a valores e foi solicitado que o participante numerasse de 1 a 10, por ordem de prioridade, os valores que os professores devem transmitir aos seus educandos com deficiência. Assim, depois da análise das respostas, retratamos quais são os valores, na opinião dos participantes, que são essenciais para um docente que atua com alunos com deficiência e que, na prática docente, serão repassados ao aluno, valores esses que vão além do conteúdo programático estipulado pelos órgãos de educação.

Os dois valores mais importantes que deverão ser transmitidos aos alunos com deficiência, na visão dos gestores, são: o “comprometimento

e o respeito”, itens que obtiveram o maior percentual de participantes que os escolheram e os priorizaram. As respostas parecem seguir uma tendência dos tempos atuais. Respeito é hoje uma das palavras de ordem de qualquer base legal brasileira e, conseqüentemente, a palavra da “moda”. “Respeito” às diferenças, “respeito” à equidade, “respeito” ao ser em sua totalidade, “respeito” à diversidade, enfim, o “respeito” é o valor mais importante que deverá ser transmitido ao aluno com deficiência. Já o “comprometimento” não existe sem o respeito, ou seja, o professor não estará comprometido com a transformação, se não entender o respeito em sua totalidade.

Um dos papéis do docente é cumprir, claramente, seus limites como agente responsável pela aprendizagem intelectual e social que o aluno com deficiência precisa ter para o mundo do trabalho. Professor comprometido tende a gerar aluno comprometido.

A segunda prioridade assinalada foi o item “responsabilidade”. Acreditamos que tal resposta tenha sido citada pelos participantes, pois os gestores sabem que os professores capacitam alunos que, posteriormente, irão para o mercado de trabalho, o que exige alto grau de responsabilidade. O gestor considera que o professor precisa transmitir o valor da responsabilidade ao seu aluno.

Como prioridade número três, destacamos o item “conhecimento”; que tem expressiva ligação com a questão da responsabilidade do conteúdo adquirido em sua formação específica, e com os conhecimentos adquiridos sobre aspectos relacionados às pessoas com deficiência, conhecimentos esses que devem estar intimamente ligados às leis de educação inclusiva; conteúdos relacionados à acessibilidade, à diversidade, aos tipos de deficiência existentes, às atitudes de cada tipo, entre outros “conhecimentos” necessários ao docente que atua com aluno com deficiência.

Como quarta prioridade, os participantes citaram o item “comprometimento”, algo indispensável para qualquer bom professor, sendo que, para o professor que atua com alunos com deficiência, este item está relacionado diretamente ao conhecimento e a seu comprometimento em transmiti-lo ao aluno com ou sem deficiência. O comprometimento necessita de amplo conhecimento da vida e dos princípios relacionados à inclusão e às deficiências.

Como quinta prioridade, os gestores escolheram os valores relacionados “à democracia, ao diálogo, à dignidade e à sensibilidade”. Tais escolhas ficaram em quinto lugar quanto à escolha dos participantes. Esses valores são discutidos amplamente por autores relacionados à educação, como Paulo Freire, que sempre enfatizou a importância do diálogo e da democracia, assim como Gadotti, que acompanhou sempre a importância do diálogo no ato de educar.

Paulo Freire defendeu uma ação libertadora da opressão social, “dialógica”, em que: “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanização e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 1981, p. 96). Freire sempre afirmou que ninguém se liberta sozinho, mas sempre em comunhão com outros; que o diálogo é a ferramenta indispensável na atuação de um professor democrático. A democracia só será possível se existir o diálogo (falar em comunhão).

Gadotti também defende que a educação que realmente visa a uma transformação é problematizadora, faz uso do diálogo e da comunicação nivelada e “funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos” (GADOTTI, 1996, p. 86).

Outro autor que prega a democracia e o diálogo é Munóz (2004), que defende que o ato de educar deve ser um ato democrático com o “desde-com” que é a base da metodologia que apoia a intervenção socioeducativa, a intervenção participativa de geração e/ou de fortalecimento da participação cidadã em geral, bem como a intervenção participativa de provocação e/ou de fortalecimento da participação, concretamente da infância, da adolescência e da juventude:

As crianças, os adolescentes e os jovens de uma sociedade, de uma cidade, nunca serão o futuro, se não participarem do presente. A esperança que percorre o mundo “*desse outro mundo possível*” se une a outra: a esperança da devolução do poder. Devolução de poderes à cidadania, às comunidades, às cidades. Devolver o poder às pessoas é sinônimo de participação (MUÑOZ, 2004, p. 57, grifo do original).

Como prioridade número seis, aparece o valor relacionado à “tolerância”; isso significa que o docente necessita ser tolerante, e que essa

tolerância é algo que não poderá ficar fora da lista dos itens necessários ao perfil docente de quem atua com aluno com deficiência.

A prioridade número sete foi a “criatividade”. Qualquer docente precisa ser criativo, mas aquele que atua com aluno com deficiência, ainda mais, pois a criatividade é algo indispensável para possibilitar aulas ministradas com metodologias, estratégias e técnicas diferentes, uma exigência para transmitir conteúdos e ser ouvido por estes alunos com tipos de deficiências diferenciadas.

Como prioridade número oito, aparece o valor relacionado ao “equilíbrio”, ou seja, ter a dose certa entre a experiência que possui como mestre, o conhecimento adquirido em sua trajetória acadêmica e o querer atuar com o aluno com deficiência. O equilíbrio, como o próprio nome afirma, é a dosagem certa entre o que se sabe e como transmitir o que se sabe. Não é algo fácil para o docente que, muitas vezes, precisa recorrer a cursos de atualização e qualificação profissional para ministrar aulas com mais segurança e, conseqüentemente, mais equilíbrio.

Como prioridade número nove, foi escolhido o valor relacionado ao “reconhecimento”. Acreditamos que tal escolha se deu pelo fato da necessidade de o docente reconhecer a bagagem de seu aluno com deficiência e entender que “ser deficiente” não significa “ser ineficiente”. Esse docente precisa reconhecer também que, às vezes, seu aluno pode saber mais do que ele como docente, pois em determinadas discussões sobre conteúdos da educação profissional, esse aluno poderá ter uma prática ou a competência adquirida durante sua trajetória de aprendizados informais, que vai além do conhecimento acadêmico adquirido pelo professor.

Como prioridade número dez, os participantes escolheram o valor relacionado ao “trabalho”. Esse item é um dos mais discutidos na vida das pessoas com deficiência na atualidade. Isso se dá pelo fato de as empresas serem obrigadas a contratar pessoas com deficiência. Assim, os participantes entendem que o trabalho é um valor importante na vida desse aluno com deficiência e, sem dúvida, um valor a ser transmitido a ele, como forma de que ele possa não apenas buscar sua independência financeira, mas, especialmente, sua dignidade como cidadão.

No cruzamento das respostas oriundas do segmento dos gestores, percebemos que os valores “comprometimento, respeito e responsabilidade” foram os valores mais indicados pelos gestores, os quais entendem que tais valores são fundamentais para que o docente os repasse aos alunos com deficiência na educação profissional. Na análise, podemos perceber que a prática desse professor, seu dia a dia e suas atitudes são importantes referenciais para seu aluno com deficiência. São conteúdos que, na visão dos pesquisados, apesar de não aparecerem na listagem dos programas a serem ministrados, são os de maior importância para um aluno com deficiência que precisa sair preparado para o mundo do trabalho.

Essa afirmação de que a formação do indivíduo não se dá a partir de conhecimentos repassados no mundo acadêmico é algo analisado por Delors (2001), que afirma que a educação com foco na cidadania constitui um conjunto complexo que abrange, simultaneamente, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas para a vivência em comunidade. A partir dessa premissa, compreendemos que a formação do ser humano começa na família, por meio de um processo de humanização em que valores éticos e morais têm continuidade no trabalho da escola. Portanto, educação para o exercício da cidadania exige um pensar para a vida em sociedade como construção cultural e também sobre o mundo.

A prática pedagógica social baseada nesses valores, portanto, constrói uma cidadania em que a dinâmica de aprendizagem se molda permanentemente. Professor e aluno a constroem de modo participativo, globalizante, entendendo que a escola é parte de um todo.

Passamos ao próximo capítulo, onde analisaremos as respostas oriundas do segmento dos próprios alunos com deficiência. Pode parecer estranho questionar e dialogar com alunos com deficiência sobre o “novo jeito de ser do professor”, mas entendemos como fundamental essa participação, pois ninguém melhor do que os próprios alunos com deficiência para saber como deve ser o professor que desejam.

Enfatizamos que só depois da análise das respostas dos três segmentos (gestores, alunos e docentes) e do cruzamento desses resultados, é que se fará a exposição final dos resultados, quando apresentaremos “o novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência”.

Capítulo 11

UM NOVO JEITO DE SER DO DOCENTE NA VISÃO DOS PRÓPRIOS DOCENTES QUE ATUAM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Foram participantes ativos da pesquisa indivíduos representantes de três segmentos: gestores, que coordenam ações de inclusão no Brasil; alunos com deficiência dos cursos de Educação Profissional do Senai; e docentes que atuam com esses alunos na modalidade de aprendizagem industrial. Neste espaço, apresentaremos a análise das respostas oriundas do segmento relacionado aos docentes estaduais que capacitam alunos com deficiência em diversos cursos relacionados à educação profissional do Senai.

Utilizaremos siglas para identificar o docente participante, de forma a não evidenciar, claramente, quem é o responsável pela afirmação que foi incluída no texto de análise dos resultados. Assim, isentaremos o docente participante de expor pensamentos, muitas vezes contrários aos princípios dos gestores e coordenadores das ações de inclusão ou da instituição que representam, em especial as escolas e os departamentos regionais do Senai localizados em todas as capitais do Brasil.

Optamos por identificá-los com a letra D da palavra “docente”, seguida de um número, que é aleatório, de acordo com os depoimentos utilizados, e, na sequência, uma barra para separar esse número da letra que corresponde ao Estado em que o docente atua. No caso dos docentes, o leitor poderá reconhecê-los quando aparecerem registros de docentes diferentes, mas de um mesmo Estado, pois a letra, depois do número aleatório, será a mesma. Essa identificação relacionada ao Estado só foi

possível pelo fato de os participantes serem mais de um em um mesmo Estado, conforme ficou expresso na metodologia.

Para facilitar a leitura dos registros, oferecemos um exemplo da sigla que será utilizada nos registros e depoimentos dos docentes: D1/A (D – docente participante que atua com aluno com deficiência na educação profissional; 1 – número aleatório do participante na sequência das respostas dos docentes; A – corresponde a determinado Estado do Brasil onde a pesquisa foi realizada).²⁴

Perfil dos docentes participantes

Além do formulário aplicado aos docentes, que visam aos resultados ligados diretamente aos objetivos da pesquisa, foi apresentado um segundo formulário com vista a identificar o perfil da amostra dos docentes participantes.

Esse formulário investigou o perfil do docente participante, e nos detivemos em analisar a idade, a cor, o sexo, a formação educacional, os gostos preferenciais e o *hobby* de cada participante. Na análise, percebemos que a idade desses docentes participantes era inferior à da maioria dos gestores, bem como dos alunos. Isso significa que a maioria dos docentes tem idade inferior (cronológica) à de seu aluno com deficiência e à dos gestores que coordenam suas atividades.

Para que os docentes pudessem participar da amostra participante, era necessário que: a) fossem docentes que atuassem com alunos com deficiência nos cursos de aprendizagem industrial; b) fossem participantes do mesmo Estado em que se encontram os alunos participantes; e c) fossem conhecedores do perfil docente do Senai, existente e disseminado pelas escolas do Brasil, o qual serve a qualquer docente que atue nas escolas do órgão com alunos “sem” deficiência.

²⁴ Corresponde a um dos 18 Estados onde a pesquisa foi realizada. Os Estados foram identificados no item referente à metodologia.

Vale lembrar que o conceito de “competência geral” do docente do Senai relacionado ao “perfil docente” de quem ministra aulas para alunos sem deficiência na educação profissional é algo que não foi idealizado, redigido ou contemplado no “perfil de quem atua com alunos com deficiências”. Diante disso, esta pesquisa auxiliará a instituição a agregar, em seus documentos relacionados ao perfil docente, itens relacionados ao docente que atua com alunos com deficiência.

Apesar de o conceito geral, estipulado pela instituição quanto ao perfil docente, conter breve observação no final, que se dirige aos “princípios da inclusão”, o docente não sabe que princípios são esses e qual o perfil desejado para atuar com alunos que tenham alguma deficiência. Vejam o que expressa o perfil docente do Senai, que é conceituado por:

Planejar, desenvolver e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem conforme Diretrizes, Regimento Escolar e Metodologias estabelecidas pelos Departamentos Regionais e Nacionais do Senai, considerando a modalidade e a proposta pedagógica da Unidade Operacional, seguindo normas de qualidade, saúde, segurança e meio ambiente e os *princípios da inclusão* (SENAI, 2010a, p. 15, grifo nosso).

Percebemos, no conceito estipulado sobre o “perfil docente”, uma pequena referência, nas três últimas palavras, direcionada diretamente aos princípios da inclusão. No entanto, a partir da análise relacionada ao “perfil docente”, percebemos que não aparecem habilidades direcionadas, diretamente, a quem atua com aluno com deficiência. Em tal documento, não existe um perfil para os docentes que atuam com a inclusão e não se percebe a relação de habilidades e competências com o objetivo de dar o suporte técnico em relação à sua real função técnico-pedagógica.

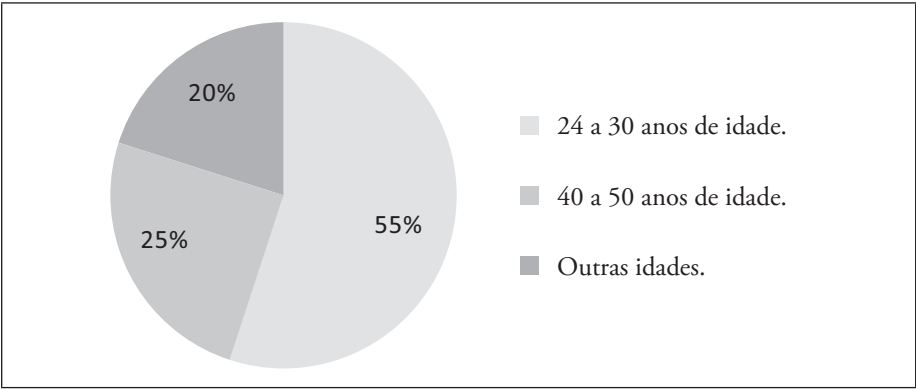
De acordo com a metodologia, a amostra dos docentes se deu com um total de 48 docentes distribuídos em 18 Estados brasileiros, conforme foi expresso no item da amostra.

Quanto ao sexo dos participantes, afirmamos que 20% são do sexo feminino e 80% são do sexo masculino. Ao contrário dos gestores, em que a maioria era do sexo feminino, no caso dos docentes, a maioria é do sexo

masculino. Acreditamos que isso se dá pelo fato de as funções industriais serem estereotipadas como funções masculinas, em especial as engenharias (mecânica, elétrica, redes, telecomunicações, outras) e os cursos técnicos relacionados à demanda industrial.

Quanto à idade dos participantes, a maioria se encontra na faixa entre 24 e 30 anos de idade, conforme gráfico a seguir. Diferentemente dos gestores participantes e até mesmo dos alunos, os docentes são considerados pessoas que estão na faixa de idade dos jovens.²⁵

Gráfico 14 – Idade dos docentes participantes (%)



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Como podemos constatar, a idade dos docentes pesquisados é menor em relação aos gestores e aos alunos participantes. Apesar disso, a maioria (93%) desses docentes que participaram da pesquisa se declarou “casado”. Observa-se, nesse fato, que são pessoas com pouca idade, mas assumindo responsabilidades de “pai de família”.

Sabemos que, atualmente, existem políticas afirmativas para a inclusão de pessoas afrodescendentes nas universidades (cotas), bem como se busca a igualdade de postos de trabalhos para os negros em relação aos brancos. Esse número, de mais de 50% de docentes que são afrodescendentes, demonstra que os negros e os pardos estão chegando a exercer função

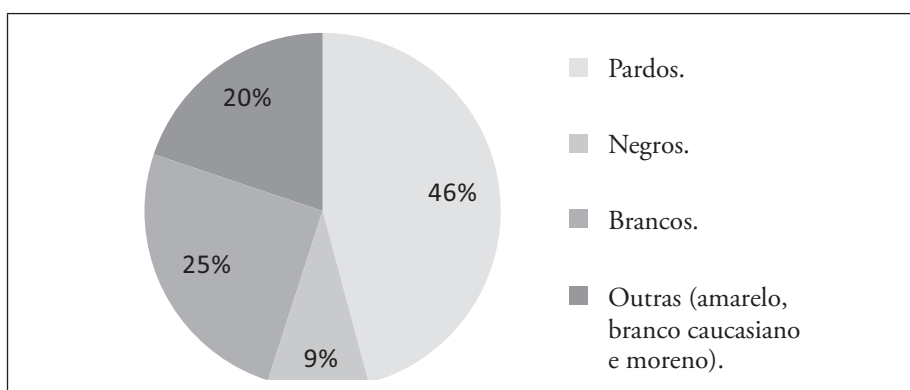
25 O Estatuto da Juventude aprovado no Senado Federal, em 2013, e encaminhado à Câmara dos Deputados, prevê a idade para que o indivíduo seja considerado jovem, ou seja, essa idade se dá entre 16 e 29 anos, faixa de idade da maioria dos docentes participantes.

de professor, vivendo mais perto de docentes brancos. Apesar disso, pesquisadores afirmam que o negro ainda vive muito distante do branco em relação à qualidade de vida.

Segundo o pesquisador do IBGE, os pretos e pardos vivem em condições muito parecidas, mas ainda muito distantes dos brancos em termos de bons indicadores de qualidade de vida. Se isolarmos apenas os pretos, eles são os que têm as piores condições de moradia, de renda, de estudo (Negro, preto ou pardo?, 2013, p. 1).

Os docentes, na maioria, se autodeclararam negros ou pardos, ou seja, afrodescendentes, conforme o Gráfico 15:

Gráfico 15 – Cor ou raça dos docentes participantes



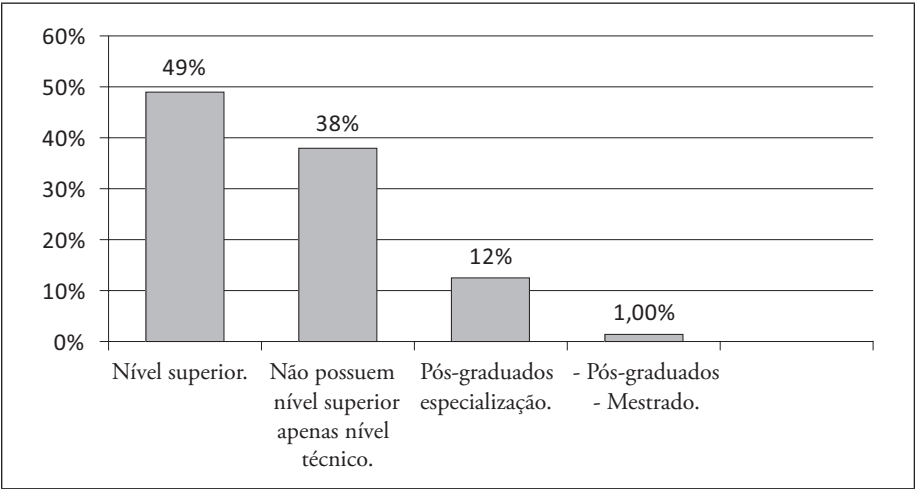
Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012 (%).

Quanto ao nível de escolaridade dos docentes, apesar de a maioria (49%) possuir nível superior, infelizmente, ainda é grande o percentual (38%) dos docentes que atuam na função da docência sem ter esse nível.

A expansão do ensino superior proporcionou o avanço educacional e a formação de indivíduos em cursos superiores. Sabemos que um grande contingente de instituições oferece cursos em nível superior (bacharelado, licenciatura ou tecnólogo); mesmo assim, no caso da docência em educação profissional, muitas vezes, o docente não possui nível de formação superior. É um indivíduo oriundo de curso técnico ou que possui certificação

pela competência adquirida fora dos cursos acadêmicos e, às vezes, adquirida durante a trajetória profissional ou durante sua trajetória de vida como profissional da indústria. No gráfico, a seguir, expomos o número significativo de docentes que ainda não possuem nível superior.

Gráfico 16 – Nível de escolaridade dos docentes participantes (%)



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Essa competência, na maioria dos casos, é adquirida fora dos cursos acadêmicos e, às vezes, adquirida durante a trajetória profissional ou de vida pessoal dos docentes. Sabemos que, mesmo não tendo o curso superior, os docentes podem ter competência para a função que exercem. Nem sempre a formação em nível superior garante prática docente competente. Bocchese fez um estudo sobre a construção de competências dos professores e diz:

[...] no momento em que se busca desenvolver a competência profissional dos licenciados, os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, apesar de imprescindíveis – conforme veremos mais adiante –, pouco ou nada adiantarão se não puderem ser mobilizados, integrados e utilizados, de maneira rápida, segura e pertinente, na resolução dos problemas reais e específicos com os quais se defrontam no estágio e, mais adiante, ao longo da carreira docente. Para que isso ocorra, universidade não basta formar para o conhecimento. Cabe a ela, também e principalmente, formar para a competência (BOCCHESI, 2002, p. 27).

Outro item que vale a atenção do leitor é quanto à qualificação específica para atuar na educação profissional com alunos que tenham algum tipo de deficiência, pois, apesar de os docentes atuarem com esse tipo de aluno, eles não possuem preparo para tal. Aproximadamente 70% responderam que nunca receberam nenhum tipo de preparação diferenciada para atuar com alunos que tenham deficiência.

Os demais participantes, aproximadamente 30%, responderam que tiveram a oportunidade de adquirir algum tipo de conhecimento na área da deficiência por meio de pequenos cursos de Libras e Braille, seminários, oficinas ou palestras sobre especificidades da PcD. Nenhum dos participantes possui um curso de graduação ou de pós-graduação na área da educação especial ou na área da inclusão. Mais uma vez, a competência e o querer docente se manifestam além do conhecimento acadêmico:

Ser competente, portanto, é bem mais do que ter conhecimentos para poder agir. Implica, também, ajuizar a pertinência das ações, ajustando-as de maneira autoconsciente à situação que se está confrontando e aos propósitos, *inclusive* os não *imediatos*, que *se têm* em *mente*. Daí o papel organizador das competências, essencial quando se considera a necessidade, comum a todo ser humano, de orquestrar seus diferentes saberes, formando esquemas, cada vez mais complexos e ajustados à apreensão e à representação da realidade; assim, [...] competência é o conhecimento na prática, resultante da conjugação de saberes teóricos, processuais e práticos (BOCCHESE, 2002, p. 29, grifos do original).

Quando questionados sobre o que fazem além de ministrar aulas, 12,5% dos pesquisados disseram ser apenas professor. A maioria tem outras funções e rotinas, como engenheiro eletricista, consultor empresarial, intérprete, cozinheiro, técnico em informática, estudante, assessor empresarial, executor de atividades técnicas, entre outras. Isso pode demonstrar que, infelizmente, o professor não consegue sobreviver unicamente do salário que recebe pelas aulas que ministra e que a maioria precisa ter outros empregos além da função docente, para poder sobreviver ou, ainda, favorecer a sobrevivência de sua família.

Acreditamos que isso ocorra devido aos baixos salários que a profissão docente proporciona e à baixa motivação desses professores, independentemente do nível em que atuam. A desmotivação do docente em relação à função faz com que o professor pense em ter uma profissão paralela que, além de garantir melhores salários, lhe garanta mais satisfação. Sabemos que hoje o mal-estar docente é uma realidade. Vários estudos são realizados em função desse tema:

A crise na educação escolar contemporânea só é possível de ser compreendida se, juntamente com esse fenômeno, for situada a crise na educação familiar e na sociedade, advinda de uma crise moral e ética que assola a vida moderna. Há um abismo que separa a visão idealizada do que vem a ser um professor e a realidade concreta, na qual essa função é exercida (AGUIAR; ALMEIDA 2008, p. 27).

Entre os “*hobbies*” prediletos citados pelos docentes participantes, encontram-se: ir ao cinema, escutar música, praticar esporte, cozinhar e tocar algum instrumento musical. Percebemos que nem todos responderam à questão relacionada aos “*hobbies*”, talvez por não conseguirem realizar algo além de trabalhar, seja pela falta de tempo ou pela sobrecarga de trabalho, que vai além da função docente, não lhes sobrando tempo para qualquer *hobby*.

Ao serem questionados se gostam de ministrar aulas para alunos com deficiência, a resposta foi extremamente positiva, e 100% responderam favoravelmente, mesmo aqueles que não possuem formação específica para o desafio proposto. Os participantes consideram um trabalho gratificante e disseram que os alunos, normalmente, são extrovertidos e que aprendem com eles.

Chama-nos a atenção esse aspecto positivo quanto a gostar do que fazem na prática pedagógica e gostar de atuar com alunos que tenham deficiência, diferentemente da opinião dos alunos e dos gestores participantes da pesquisa, que disseram que alguns docentes que atuam com alunos com deficiência não simpatizam com essa função e que, muitas vezes, essa função é imposta pela direção da escola.

Os docentes gostam de atuar com alunos com deficiência, mesmo aqueles que não possuem formação específica para o cargo. Os docentes participantes consideram “um desafio gratificante” (D1/D) e salientam que aprendem com os alunos com deficiência: “São alunos extrovertidos e aprendemos com eles” (D1/A).

Por outro lado, chama a atenção o fato de a resposta ser extremamente positiva quanto ao fato de gostarem de atuar com alunos com deficiência, e a análise de tais respostas evidenciam “nas entrelinhas” o que é “politicamente correto”, mas que poderá não ser a opinião verdadeira do docente. O professor tem convivido com questões sociais sérias e, cada vez mais, cabe ao docente assumir funções que fogem ao escopo da escola ou ao perfil que lhes é divulgado em sua trajetória acadêmica. Os problemas sociais chegam às escolas e às salas de aula. O professor hoje convive com a violência e os descasos governamentais da função que ocupam e, muitas vezes, também não são preparados para esses desafios.

O professor passou a conviver diariamente com questões sérias, que merecem solução, mas que fogem ao escopo da escola, pois esta não possui os meios políticos e os recursos materiais capazes de combater problemas como a fome dos alunos e de seus pais, o desemprego, a falta de material escolar necessário ao ensino e à aprendizagem, a violência na escola, entre outros graves problemas que adentram o cotidiano das escolas, sobretudo as públicas (AGUIAR; ALMEIDA 2008, p. 31).

Depois dessa breve exposição do perfil dos docentes participantes, passamos à análise do “jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência na visão dos próprios docentes”.

O jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência na visão dos próprios docentes

No primeiro bloco do formulário, referente ao “novo jeito de ser do professor para atuar com alunos com deficiência”, muitas questões foram formuladas aos participantes, entre essas a escolha pessoal ou a imposição

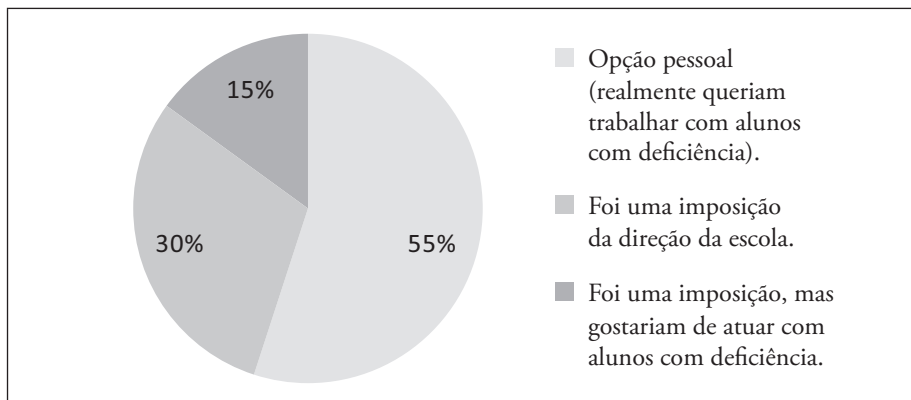
em atuar com alunos com deficiência. Os docentes acreditam ou não no potencial dos alunos com deficiência? Quais os requisitos de formação docente para atuar com esse aluno? Qual o papel de um docente para atuar na diversidade? O docente deve assumir o desafio de preparar o aluno para a educação profissional e, se necessário, trabalhar os pré-requisitos que esse aluno não tem?

Ainda, neste bloco, esclarecemos quais as perdas e quais os ganhos de um docente que atua com alunos com deficiência, bem como quais as maiores dificuldades que ele encontra ao exercer a função e, ainda, se o docente realiza ou não uma ação socioeducativa. De quais conhecimentos e conteúdos os docentes devem ter o domínio, pois são imprescindíveis para atuar com alunos com deficiência? Existe diferença na metodologia e na didática dos alunos “com” e “sem” deficiência? E, ainda, quais os principais valores que deverão ser transmitidos pelo docente para seus alunos com deficiência?

A primeira questão que os docentes responderam foi sobre sua atuação com o aluno com deficiência: se foi uma escolha pessoal ou uma imposição da escola. Surpreendentemente, ao contrário do que afirmaram na ficha que analisava seu perfil, houve registros contrários ao desejo de atuar com alunos com deficiência, alegando ser uma imposição da direção escolar.

Percebemos, nesse momento, grande contradição: apesar de gostarem de atuar com alunos com deficiência (100%), como foi respondido no formulário relacionado ao perfil docente, nem todos o fazem por livre e espontânea vontade. Um percentual significativo atua como docente com alunos com deficiência por imposição da direção, conforme se visualiza no gráfico a seguir:

Gráfico 17 – Opção do próprio docente ou imposição para atuar com alunos com deficiência? (%)



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Percebemos, a partir da análise do Gráfico 13, que apenas 30% dos docentes exercem ou exerceram a função de atuar com alunos com deficiência por imposição; no entanto, isso não significa que não gostem de atuar com esses alunos, pois, mesmo tendo sido imposta a função para atuar com alunos com deficiência, depois dessa “obrigatoriedade” oriunda por decisão da direção, o docente passa a apreciar a função e a se identificar com o que faz, conforme respondeu anteriormente.

Outrossim, se o docente alega ter sido imposta a ele a função de atuar com alunos com deficiência, é possível dizer que ele não se sente por inteiro na ação de ministrar aulas para esse tipo de aluno. Assim, provavelmente, suas emoções negativas, seja pela imposição em atuar com aluno com deficiência, seja por não se entregarem por inteiro à função, poderão afetar sua prática docente, especialmente, no início da ação com os alunos.

Utilizar o conhecimento e a razão, abandonando a emoção sofrida pela imposição que o faz ministrar aula para o público com deficiência, é um dos grandes desafios do docente. Esse “gostar do que faz” implica ministrar aulas em que o sentimento e a emoção caminham lado a lado com o “ensinar” desse professor. Gadotti, ao analisar a escola e o professor, se refere a isso, quando diz:

Na docência, ser e saber são indissociáveis. Nossa tradição clássica da educação, porém, evita a todo custo conectar nossos afetos com nossa razão. Paulo Freire, ao contrário, defendia uma “razão encharcada de emoção”. Insistia muito nesse ponto. [...] A educação responde pela criação da liberdade de cada ser, consciente, sensível, responsável, onde a razão e a emoção estão em equilíbrio e interação constantes. [...] se razão e emoção nos acompanham ao longo de toda a vida, elas devem conviver pacificamente na construção do conhecimento (GADOTTI, 2007, p. 56).

Se o coração não pulsa, o desejo não existe e o gostar não se concretiza; será ainda mais difícil exercer a função docente para qualquer tipo de aluno, independentemente de ser ou não uma PcD; porém, quando se trata de um aluno com deficiência, a função docente exige que aflore a emoção, pois são alunos que, muitas vezes, se compreendem ou são rotulados e estigmatizados como “deficientes” no saber e no aprender.

Quando questionados sobre acreditarem ou não no potencial dos alunos com deficiência, a resposta foi extremamente positiva. Os docentes participantes acreditam nesse tipo de aluno e em seu potencial. Numa porcentagem de 97,5%, os professores acreditam que as pessoas com deficiência são alunos com potenciais que precisam ser estimulados, pois têm interesses e vontade de aprender. Depoimentos registrados com os docentes participantes revelam o alto percentual de crença no aluno com deficiência:

Verifiquei que embora os alunos com deficiência estejam em desvantagens, por possuírem algumas limitações, em consequência de sua deficiência [...] eles têm um grande potencial, um desejo de superação, sem precedentes (D1/P).

Antes de conhecê-los, não tinha ideia de quanto poderiam contribuir com o trabalho de uma organização. Quando começamos a trabalhar com esses alunos com deficiência e conhecer suas habilidades e seu potencial, vimos o quanto podiam e podem produzir. Um fato importante para que as pessoas com deficiência se sintam acolhidas é ter conhecimento de que as pessoas que trabalham com elas acreditam em seu potencial e, apesar dos seus limites, acreditam que podem realizar ações em busca de seus objetivos (D1/R).

Quando questionados sobre os requisitos que um docente precisa ter para atuar com alunos com deficiência na educação profissional do Senai, em cursos da modalidade de aprendizagem industrial, percebemos vários itens sugestivos que levam o docente a se aprofundar sobre questões necessárias ao seu desenvolvimento profissional junto aos alunos com deficiência.

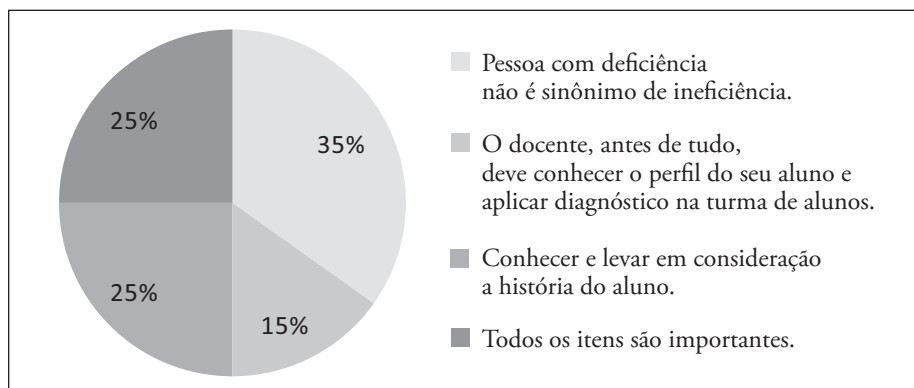
Entre os principais itens que os docentes citaram, estão: participar de cursos, palestras e seminários sobre o atendimento de alunos com deficiência; ter domínio básico sobre o que é ser deficiente e o que é inclusão; acreditar no potencial dos alunos com deficiência; dominar a Libras; conhecer a legislação pertinente; conhecer o sistema Braille; conhecer os *softwares* leitor de tela; e, ainda, conversar com outros docentes que tiveram a experiência de ministrar aulas para alunos com deficiência, entre outros.

Essa questão revela que o docente compreende que sua função em ministrar aulas para alunos com deficiência vai além de seu conhecimento didático-pedagógico. O docente necessita de experiências vividas por outros docentes que ministraram aulas para alunos com deficiência, bem como necessita de conhecimento específico na área da educação especial. Essa necessidade é afirmada também por Enricone, que trata do enriquecimento do conhecimento cotidiano, propondo três premissas:

1. Pensar a escola, propiciando aquisição de competências de vida, baseada em valores, capacitando para a resolução de problemas de vida e auxiliando na construção de uma identidade pessoal e cultural.
2. Reconhecer a escola como um espaço fundamental, mas não único, para o acesso ao conhecimento, e este deve ser pertinente, contextualizado e integrado a outros conhecimentos.
3. Enriquecer o conhecimento cotidiano por meio de um conhecimento escolar mais amplo, envolvendo o conhecimento científico como meta e referente essencial à sua construção (ENRICONE, 2002, p. 46-47).

Quando os participantes foram pesquisados sobre quais os itens que devem ser considerados na função de um docente que deseja, além de transmitir conteúdos, educar “na” e “para” a diversidade e intervir no modo de vida dos jovens em situação de discriminação, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 18 – Itens a considerar na docência com alunos com deficiência (%)



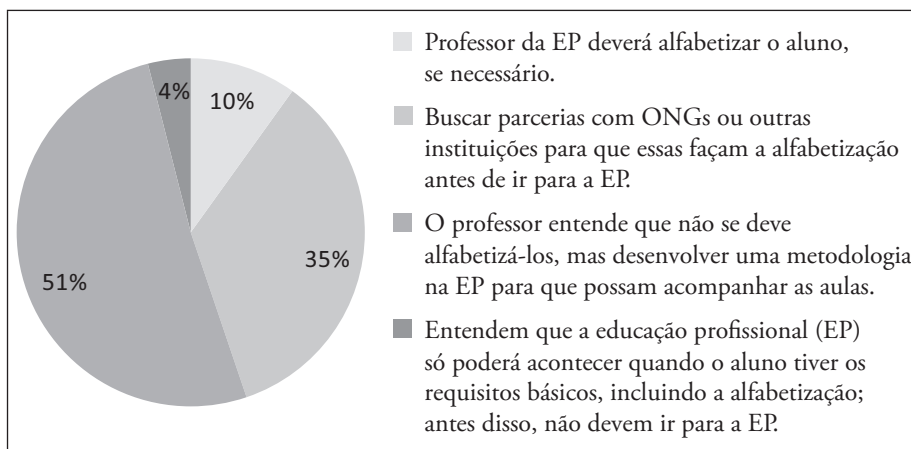
Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Percebemos a necessidade de o docente levar em consideração a “bagagem” trazida pelo aluno com deficiência, aquela “bagagem” que este adquiriu em sua trajetória histórica como participante. Esses conhecimentos virão para dentro das salas de aulas e dos laboratórios técnicos e tecnológicos da educação profissional.

Cabe ao docente aliar sua função ao reconhecimento e à valorização dessas “bagagens” e aprendizados de seu aluno. Gadotti analisou o escritor e estudioso Paulo Freire e escreveu sobre a escola e o professor, afirmando que Freire sempre defendeu a necessidade de situar o docente quanto ao contexto histórico de seu aluno. A história do participante faz parte da educação. “Uma educação emancipadora deve ser uma educação crítica, uma educação que faz uma leitura crítica do mundo vivido” (GADOTTI, 2007, p. 52).

Quando questionados sobre qual a competência de um docente que capacita alunos com deficiência na educação profissional, mas encontra pela frente a barreira do analfabetismo, as respostas são pertinentes ao querer docente. A maioria acredita que, mesmo que esse aluno não esteja alfabetizado, caberá ao professor da educação profissional proporcionar seu ingresso na prática industrial e seu preparo para o mundo do trabalho, sem a preocupação de ele estar ou não alfabetizado. Deve encarar o desafio de prepará-lo para o trabalho, mesmo sem o aluno ter os pré-requisitos. Ver gráfico a seguir.

Gráfico 19 – Atitudes do docente diante do aluno com deficiência e analfabeto (%)



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Pouco mais da metade dos participantes acredita na competência profissional docente, ou seja, que o professor poderá ensinar um aluno com deficiência na educação profissional, mesmo que este não esteja alfabetizado; para isso, porém, precisará criar metodologias eficazes para cada tipo de aluno.

Dessa forma, a competência profissional que esse aluno adquirir nas aulas práticas do curso de educação profissional poderá se sobrepor ao ensino acadêmico ou à escolaridade formal exigida em determinado curso, ou seja, o docente deve focar no que o aluno sabe e pode fazer, na prática, muito mais com base nas competências do que nas deficiências.

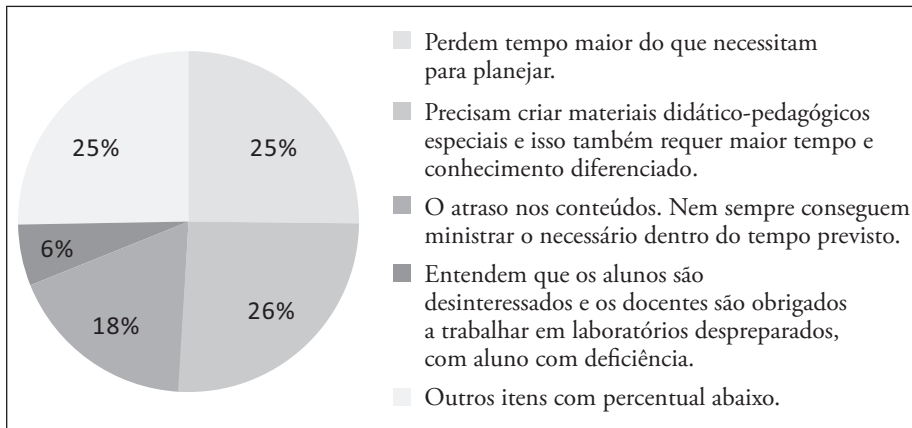
Surgem novas tendências em relação à formação e à institucionalidade da educação profissional. Cleonice Rehem (2009) trata, em seu livro sobre o perfil e formação do professor de educação profissional técnica, das exigências atuais do mercado de trabalho e da necessidade de docentes imersos no contexto produtivo, que exigem tendências transformacionais da educação profissional. Assim, a escola profissional precisa se alinhar às exigências contemporâneas e responder aos novos desafios. A autora diz:

[...] necessária superação da qualificação formal, da qualificação prescrita, enfim, da qualificação do trabalhador para desenvolver tarefas

relacionadas a um posto de trabalho, e para a crescente tendência de formação profissional mais ampla, compreendida como um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tais como da formação geral, da formação técnica e da experiência, tanto de trabalho quanto social (REHEM, 2009, p. 66)

Quando os docentes participantes foram questionados sobre as perdas de um docente que atua na capacitação das pessoas com deficiência, ou seja, quais os pontos que devem ser considerados perdas pessoais e/ou profissionais em atuar na educação profissional com alunos com deficiência, o item mais significativo foi assinalado como: o tempo. Para planejar as aulas, o docente necessita de didáticas diferenciadas e materiais didáticos pedagógicos especiais, e isso é tempo não remunerado, o que sempre é maior do que se ele tivesse de planejar aulas para alunos sem deficiência. Isso fica explicitado no gráfico a seguir:

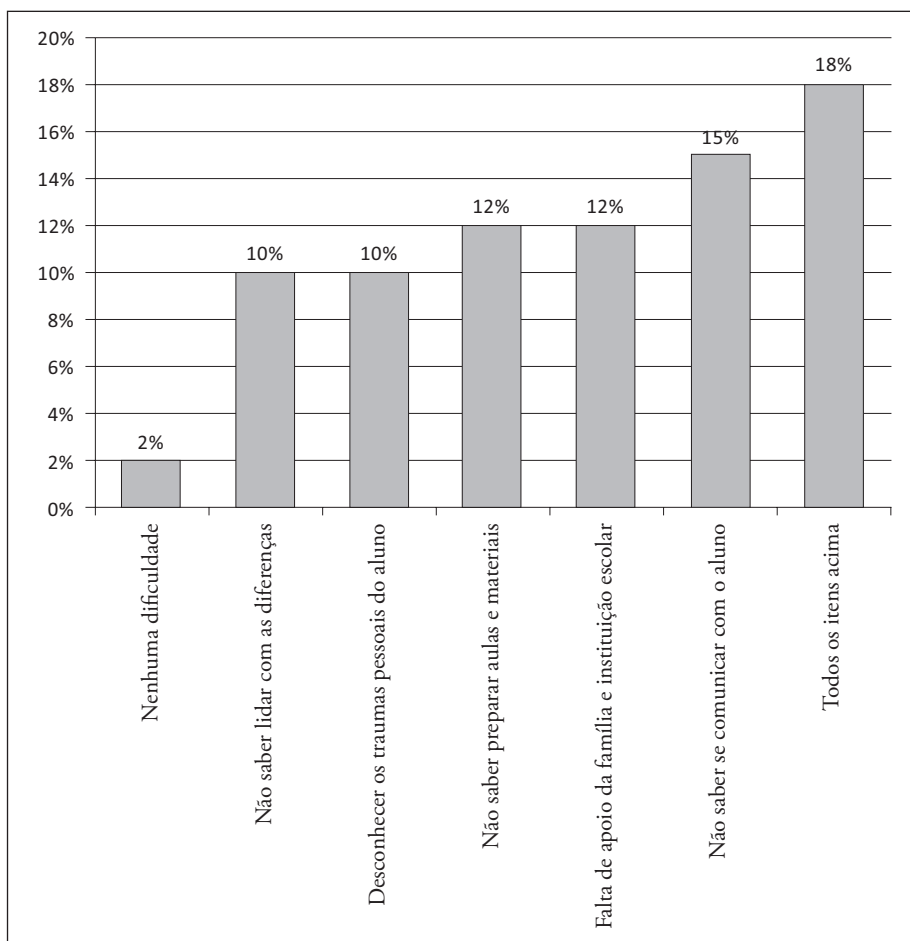
Gráfico 20 – Maiores perdas para o docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012 (%)

Logo, em continuidade à questão formulada anteriormente, os docentes participantes foram questionados sobre as maiores dificuldades que um docente enfrenta ao capacitar alunos com deficiência na educação profissional. O gráfico a seguir mostra os itens escolhidos.

**Gráfico 21 – Dificuldades enfrentadas pelo docente
que atua com alunos com deficiência (%)**



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Os dois últimos gráficos analisam as perdas do docente e as dificuldades encontradas ao ministrar aulas de educação profissional para alunos com deficiência. Sabemos que dificuldades existem, mesmo para o docente que atua em classes regulares, onde, na maioria das vezes, não há alunos com deficiência; imaginemos, então, as dificuldades encontradas por aqueles docentes que necessitam atuar com alunos com deficiência.

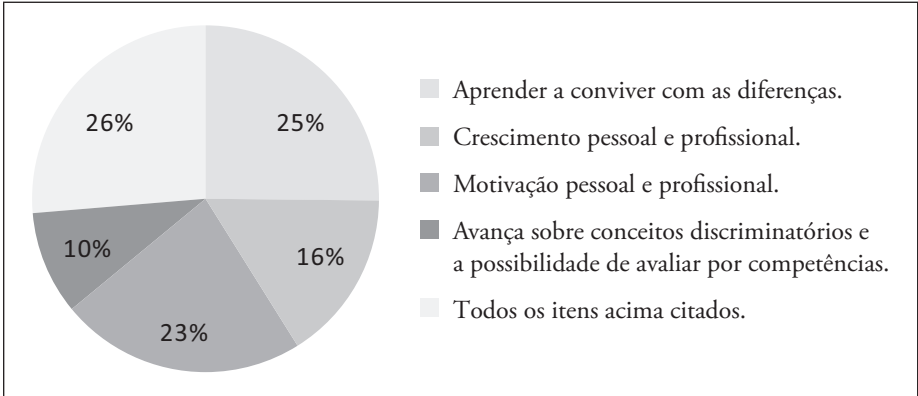
As instituições formadoras nem sempre preparam o docente para atuar com a realidade imposta pelo mercado de trabalho ou com os desafios

que surgem na trajetória profissional dele. Imaginem quando, além do preparo didático pedagógico do docente, ainda se exige dele conhecimentos atualizados na área e na preparação de aulas, com base em currículos diferenciados, para alunos com graus e deficiências também diferenciadas...

[...] os conteúdos da educação profissional contemporânea – comprometida para fazer que o educando aprenda a trabalhar no mercado complexo das economias globalizadas – não podem resumir-se a listas de conhecimentos, estruturados em disciplinas fragmentadas, a serem transmitidos pelos professores, tampouco apreendidos utilizando-se apenas o espaço escolar. Com a expansão descontrolada dos saberes na era do conhecimento, nenhum curso pautado na transmissão de listas de conhecimentos, por mais atualizadas que sejam, dará conta de formar o profissional para ter êxito no mundo contemporâneo (REHEM, 2009, p. 63).

Na questão seguinte, foram solicitados quais seriam os ganhos profissionais e pessoais que um docente pode receber ao atuar na educação profissional com alunos que tenham algum tipo de deficiência. As respostas a essa questão, assim como na anterior, obtiveram resultados parecidos para todos os itens disponíveis para serem assinalados no formulário de pesquisa, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 22 – Ganhos do docente que atua com alunos com deficiência (%)



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

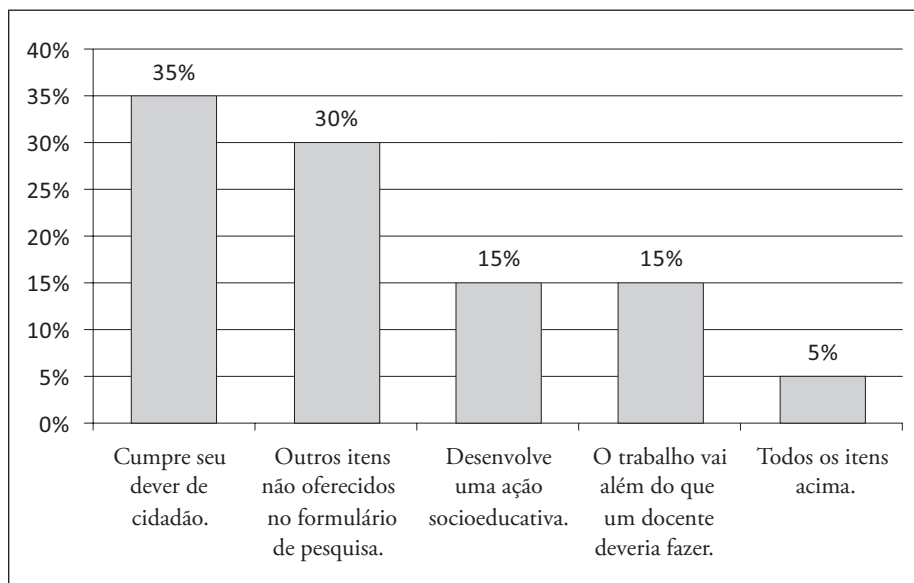
Quando analisamos as respostas do gráfico anterior, que trata dos ganhos pessoais e profissionais de um docente que atua com alunos que tenham deficiência, pensamos no ganho das pessoas que tiveram ou que terão o privilégio de escolher a profissão de professor. A docência, por si só, é um ato de troca entre o aluno e o docente e, apesar de existirem perdas, tanto o aluno quanto o professor são aprendizes e sempre se pode afirmar que ambos ganham. Gadotti lembra esse tipo de ganho, quando reflete sobre a escola e o professor segundo a visão de Paulo Freire:

Se a qualidade de ensino é aluno aprendendo, é preciso que ele saiba disso; é preciso “combinar” com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional. O fracasso de muitos projetos educacionais está no fato de desconhecer a *participação dos alunos*. O aluno aprende quando o professor aprende. [...]. Nesse contexto de impregnação da informação, o *professor* é muito mais mediador do conhecimento, um problematizador. O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que-fazer dos seus alunos. Ele deixa de ser um *lecionador* para ser um *organizador* do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um *organizador de aprendizagem* (GADOTTI, 2007, p. 13, grifos nossos).

Na sequência das questões do formulário de pesquisa, foi solicitado aos participantes que assinalassem os itens que deveriam ser escolhidos para um novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional, e que fossem itens além do próprio ofício docente. Desejávamos conhecer o que o docente faz, concomitantemente à sua função docente de transmitir conteúdos e ensinar para o mundo do trabalho.

A maioria dos participantes entende que o professor, além de ministrar aulas, cumpre seu dever de cidadão, que é trabalhar com vistas à inclusão de todos os alunos, independentemente de eles possuírem ou não determinada deficiência. Ver gráfico adiante.

Gráfico 23 – Papel que o docente desempenha além de transmitir conteúdos* (%)**



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

Notas:

* Todos os itens incluem: trabalhando mais do que deveria; sendo utilizado de forma errada, pois não recebe salário maior pelas ações a mais que realiza; aproveitando o trabalho para realizar uma ação socioeducativa e fazendo um trabalho voluntário que vai além de sua função docente.

** Outros itens citados pelos participantes, que não estavam incluídos no formulário de pesquisa: vivenciando uma experiência rica de vida, com crescimento pessoal e profissional; convivendo com a diversidade; possibilitando a inserção de pessoas com deficiência no mundo do trabalho, elas ganham uma oportunidade de reconhecimento pessoal; contratado para atuar com qualquer aluno, incluindo o aluno com deficiência, mas o docente precisa cumprir seu papel de educador.

Analisando o gráfico anterior e o percentual dos participantes, a partir da “junção” de três respostas assinaladas – “cumprindo com seu dever de cidadão”, “desenvolvendo uma ação educativa” e “todos os itens” –, temos um total de respostas acima de 50%. Dessa forma, podemos inferir que mais de 50% dos docentes participantes acreditam que a função que um professor exerce também é essencialmente “social”, não apenas pelo desempenho de sua cidadania, como também pela ação socioeducativa que consideram que desenvolvem concomitantemente ao ofício docente.

Essa análise remete à compreensão de que o docente é também um “educador social”, pois desenvolve, concomitantemente à sua profissão de

ensinar e transmitir conteúdos, outros temas relacionados diretamente à vida social, como: valores, ética, organização, inclusão, etc. Esse docente se preocupa com questões sociais e com a inclusão de pessoas vulneráveis ou em situações de risco social, não apenas possibilitando o acesso delas ao conhecimento, mas, especialmente, possibilitando o conhecimento do mundo que as cerca.

Para exercer essa função, que vai além de transmitir conteúdos, não existe um método definido; para cada caso, o docente criará a metodologia e as estratégias de ensino necessárias e pertinentes, levando em consideração o aluno, o tipo de deficiência, os limites e as possibilidades da inclusão e, especialmente, a crença de educar o diferente a partir de metodologias diferenciadas.

Ver esse docente como um educador social é também entender seu engajamento na pedagogia da vida, na pedagogia cidadã, na pedagogia social; é também compreender que a prática que esse docente desenvolve na perspectiva do trabalho social não apenas é entendida como fundamento da profissão docente, mas trata também de questões existenciais sobre valores e significados. Otto explica melhor o que descrevemos aqui:

As estratégias e os programas pedagógicos são baseados em uma abordagem educacional, enquanto a ação política persegue seus objetivos afetando os elementos intrínsecos à sociedade, isto é, a pessoa moral e cultural que ela é. No trabalho social, a Pedagogia trata de questões existenciais sobre valores e significados. A interação entre o trabalhador e a cidadania é educacional, em termos de desenvolvimento pessoal, construção da identidade e do crescimento humano. A consciência crítica, baseada na abordagem crítica das ciências sociais – por exemplo, no espírito de Freire – , combina as ideias e os processos da integração do indivíduo e da emancipação nesse contexto (OTTO, 2009, p. 37).

Ainda foi solicitado aos participantes que assinalassem os itens que consideravam importantes para o perfil do docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional, itens esses dos quais os docentes devem ter o domínio e que devem ser repassados aos alunos (que vão além do repasse dos conteúdos obrigatórios para os cursos de educação profissional).

Chama a atenção dos pesquisadores o fato de os participantes (35%) assinalarem o item que relacionamos com a necessidade de o docente transferir ao aluno os princípios de respeito às diferenças, princípios que devem ter sido adquiridos pelo docente durante sua trajetória de vida e que, nem sempre, são repassados pelas agências de formação de docentes. Esse princípio, de respeitar as diferenças, além de nem sempre ser repassado pelas agências formadoras, é algo que se adquire em ambientes não formais de aprendizagem, especialmente na família ou nos grupo de amigos.

Constatamos, ainda, que alguns participantes (12%) compreendem que os docentes que atuam com pessoas com deficiência precisam estudar a partir da educação continuada, precisam buscar conteúdos que vão além dos adquiridos em sua vida acadêmica, precisam ler livros e participar de cursos que tratem de assuntos relacionados às pessoas com deficiência. Herem (2009) se refere a isso, quando escreve sobre o perfil e a formação do professor de educação profissional técnica, mesmo se referindo a docentes que atuam com alunos sem deficiência:

Assim, entendemos que o professor da educação técnica é um profissional que optou por ser professor, ou seja, além dos conhecimentos acerca do mundo do trabalho, e dos conhecimentos disciplinares que detém, aprendeu, em bases científicas, a ensinar o que sabe fazer. Isso requer formação docente, além da formação disciplinar e da experiência no mundo do trabalho, para que se desenvolva, com competência, a educação para o trabalho, para conduzir pessoas no processo de aprender a trabalhar. [...] nesse processo formativo, o papel do professor é o de catalisar e promover a interação de todos os diferentes elementos que influenciam na formação profissional. Dele é esperada uma mediação capaz de fazer aprender pela interação, experimentação, vivência, testagem, pesquisa, acerto e erro, comprovação, provocação, intercâmbio, observação, criticidade, ação e reflexão. Cabe ao professor promover aprendizagem assistida na direção da autonomia e não apenas uma aprendizagem ensinada. O professor passa a ser um assistente na aprendizagem do aluno (REHEM, 2009, p. 77).

Quando questionados sobre o tipo de metodologia que entendem ser necessária para o professor que atua com alunos com deficiência, e se essa metodologia é diferente da que utilizam para atuar com alunos sem

deficiência, a maioria dos participantes (65%) cita que a metodologia é diferente, conforme o gráfico a seguir:

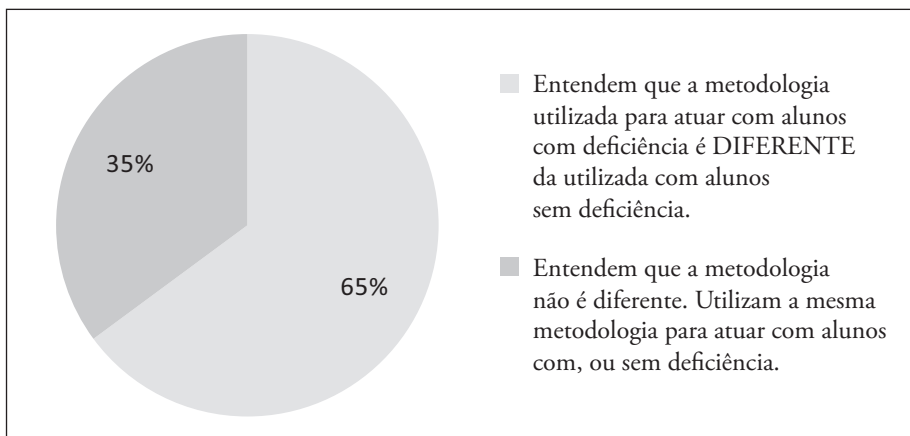


Gráfico 24 – Metodologia para atuar “com” alunos com deficiência: diferente ou não da que se utiliza com alunos “sem” deficiência? (%)

Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2012.

As principais “diferenças” metodológicas para atuar “com” alunos que tenham deficiência e com alunos “sem” deficiência são: adaptação pedagógica; necessidades de métodos sem receitas; estratégias diferenciadas; avaliação por competência ou diferenciada da tradicional, que se ocupa de provas escritas e laboratoriais; recuperação e técnicas diferenciadas; materiais adequados e adaptados; e, ainda, capacitação docente para conhecer as novas tecnologias utilizadas pelas pessoas com deficiência.

Essas diferenças metodológicas, utilizadas pelo docente em uma turma de alunos “com” deficiência, requerem estudos, aprofundamento teórico-metodológico e, o mais importante, o querer do docente. Alguns depoimentos dos docentes participantes evidenciam essas diferenças:

Metodologias diferenciadas: adaptação pedagógica no que diz respeito à vivência e às dinâmicas de grupo (D1/A).

Linguagem (principalmente com aluno surdo) e métodos que favoreçam a aprendizagem (D2/B).

Estratégias pedagógicas são diferenciadas (D3/B).

Necessidade da percepção do professor em relação às diferenças do aluno e à diversidade e aos tipos de deficiência (D4/C).

Diferenças nas alternativas de ensino, avaliação e recuperação (D4/E).

Necessidade de comunicação diferenciada e adaptação de materiais didáticos (D5/F).

Necessidade de conhecer as diferenças sensoriais (D5/F).

Maior atenção por parte do docente, materiais adaptados, além de métodos diversificados (D6/G).

Estratégias de ensino que deverão ser mais eficazes (D7/G).

Para as deficiências distintas, as metodologias devem ser específicas para cada caso (D8/H).

Preparação dos docentes sobre os tipos mais comuns de deficiência (D9/I).

Entender que o tempo de resposta é maior para essas pessoas com deficiência, precisando assim de um planejamento diferenciado e de métodos de ensino diferenciados (D10/J).

Compreender as especificidades de cada deficiência e saber aplicar a metodologia correta para cada caso (D11/K).

Mais dedicação, atenção e acompanhamento por parte do docente (D12/M).

Alguns alunos necessitam de cuidados especiais, e o professor deve estar preparado para atendê-los (D13/Q).

Adequar a metodologia para atingir o objetivo desejado e as necessidades encontradas (D14/M).

Na minha turma de alunos cegos, preciso utilizar arquivos eletrônicos e um *software* que lê para eles e, na minha outra turma de deficientes físicos, preciso utilizar mais tempo nas explicações, pois percebo que eles têm dificuldade em aprender (D15/Q).

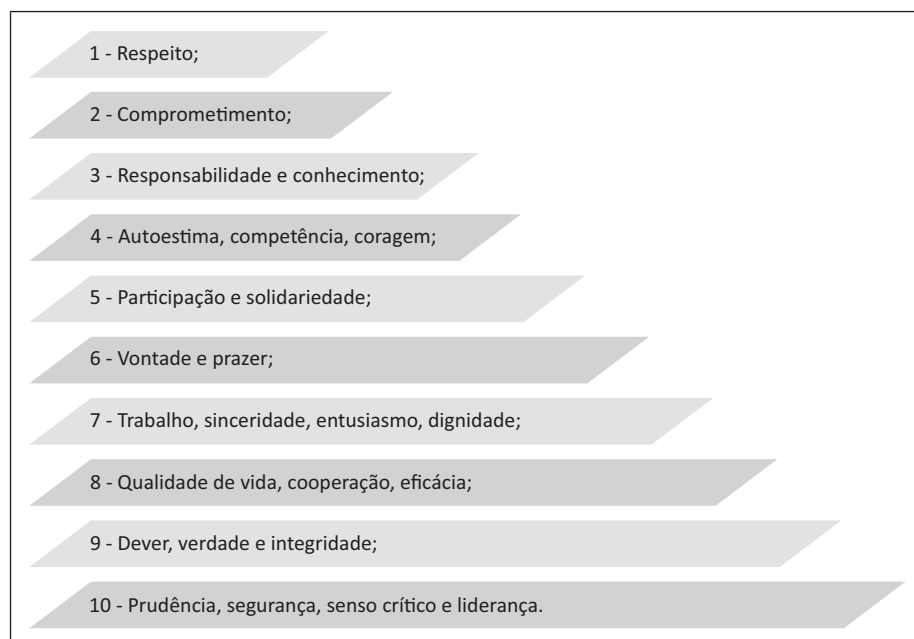
Necessidade de interação com os demais alunos (D16/R).

Assim como foi solicitado no formulário dos gestores e no formulário dos docentes participantes, foi lançada uma questão relacionada aos valores que deverão ser transmitidos pelos docentes aos seus alunos com deficiência. Na questão, foram listados 72 valores (MARTÍN GARCÍA; PUIG ROVIRA, 2010, p. 40-41), que deveriam ser escolhidos pelos participantes, por ordem de prioridade, e os dez considerados essenciais para que o professor os tenha e os transmita ao aluno.

Optamos em não realizar uma análise descritiva relacionada a cada “valor” escolhido, como fizemos na análise anterior relacionada aos gestores, pois, neste caso, a compilação e a análise dos dados detectaram, em alguns degraus da escala, mais de um valor citado pelos participantes.

Diante disso, os pesquisadores decidiram construir uma ordem crescente, citando os valores escolhidos pelos participantes, valores agrupados na escala de 1 a 10, como veremos na figura a seguir, sem explicitação de cada um dos valores citados. A ordem abaixo se refere à ordem classificatória escolhida pelos participantes.

Figura 3 – Valores dos docentes a serem repassados aos alunos com deficiência



Fonte: Banco de dados da pesquisa. 2013.

A partir deste momento, será realizada uma análise das respostas dadas pelos três segmentos: gestores, alunos e docentes. Tais respostas e sua análise foram inferidas nos três últimos capítulos até aqui descritos e, no próximo capítulo, estarão construídas as categorias que resultaram de cada segmento, ou seja, o que na prática pensa o gestor, o aluno e o docente sobre “o novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional”.

Capítulo 12

SUGESTÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE: AS PRINCIPAIS CATEGORIAS DO NOVO JEITO DE SER DOCENTE PARA MINISTRAR AULAS A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, a partir da análise dos três capítulos anteriores, nos apresentaremos as principais categorias que caracterizam um docente que deseja ter um “novo jeito de agir na prática pedagógica”, aprimorando essa prática com os alunos com deficiência. Salientamos que essas categorias, inicialmente, neste capítulo, serão divulgadas por segmento pesquisado: alunos, gestores e docentes.

Seguindo as sugestões dadas por alguns autores de livros relacionados aos métodos da pesquisa, entre eles, Denzin, Sampiere, Collado, Pilar e, especialmente, Szymanski, organizadora do livro *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*, expomos a categorização de cada segmento (aluno, docente, gestores) em relação à análise dos resultados obtidos.

A pesquisadora Heloisa Szymanski cita no Capítulo 2 de seu livro um estudo sobre as “perspectivas para a análise de entrevistas” e orienta sobre a construção das categorias, depois da análise dos dados. Foi esse “passo a passo” sugestivo que foi seguido na lógica desta pesquisa.

Diante disso, foi necessário rever a análise dos resultados apresentada anteriormente, para chegar às categorias relacionadas a cada objetivo proposto, por segmento pesquisado.

Apresentamos, inicialmente, três grandes resultados, que foram analisados nos capítulos 9,10 e 11 e que serão categorizados a seguir. Os resultados são nomeados como:

- Categorias que identificam o novo jeito de ser do docente para atuar com alunos com deficiência: uma visão dos alunos com deficiência.
- Categorias que identificam o novo jeito de ser do docente para atuar com alunos com deficiência: uma visão dos gestores que atuam na coordenação de ações de inclusão na educação profissional.
- Categorias que identificam o novo jeito de ser do docente para atuar com alunos com deficiência: uma visão dos próprios docentes que atuam com alunos com deficiência.

A partir da análise de cada resultado obtido e das suas categorias significativas, serão cruzados os dados gerados e chegaremos à resposta final. Com base na bibliografia, ressaltamos que, para chegar à síntese das categorias significativas de cada segmento participante, relacionando-a aos objetivos propostos, foi necessário, depois da geração dos dados, seguir alguns passos:

- 1) “Transcrição dos relatos” das gravações obtidas no momento da pesquisa In: *loco*, bem como dos “registros” obtidos a partir dos formulários de pesquisa e entrevista semiestruturada (com os alunos).
- 2) “Organização dos dados obtidos por questão formulada”, fazendo a compilação das respostas, bem como o percentual por segmento participante e, ainda, cálculo do percentual de cada resposta evidenciada por segmento participante.
- 3) “Análise dos dados e das respostas, por segmento participante”. Esse passo contou com o apoio de referenciais teóricos e de registros dos participantes que deram sustentabilidade à análise.
- 4) “Escolha e análise das categorias significativas” por segmento participante.

- 5) A partir do agrupamento das respostas dos segmentos, com base nos objetivos da pesquisa, foi realizado um cruzamento, agrupando as “unidades significativas” da pesquisa de cada segmento.
- 6) Finalmente, depois da análise das respostas, da indicação categorial por segmento e do cruzamento das categorias significativas, chegamos às “sugestões que poderão influenciar as políticas públicas” relacionadas ao tema.

A seguir, as categorias por segmento participante, agrupando as “unidades significativas da pesquisa”. Aqui se integram todas as unidades em uma descrição que se complementa com a experiência vivida pelos pesquisadores: os relatos dos participantes e o referencial teórico produzido nesta pesquisa.

Categorias que identificam um novo jeito de ser do docente para atuar com alunos com deficiência: uma visão dos alunos com deficiência

Foram identificadas, a partir da análise dos dados recolhida junto aos alunos com deficiência, as seguintes categorias: paciência do docente; metodologia diferenciada; docente organizado, disciplinado, honesto e com força de vontade; docente capaz de superar as discriminações; docente ousado e humilde. A seguir, analisaremos, individualmente, as categorias mencionadas.

1) Necessidade de o docente ser uma pessoa paciente

A primeira evidência relacionada ao perfil docente foi intitulada como: “necessidade de o docente ser uma pessoa paciente”. Essa evidência foi constatada em, aproximadamente, 70% dos participantes, quando foram solicitados a citar o que consideravam mais importante nas atitudes de um docente que ministra aulas para alunos com deficiência.

Para expor o sentido dessa primeira evidência, logo nos vem à mente o que seja paciente ou ter paciência. De acordo com o dicionário, pode-se afirmar que “paciência” é a virtude de manter um controle emocional equilibrado, sem perder a calma, ao longo do tempo. Consiste basicamente em tolerar os erros.

É uma palavra conhecida pelo senso comum. Ela é usada e exercida rotineiramente. É possível exercitar a paciência em diversas áreas, como, por exemplo, no trânsito, na fila do banco, na convivência familiar, no namoro, no trabalho, nos estudos, etc. Um professor paciente sabe que é preciso ter calma e esperar até alcançar o objetivo final desejado com o aluno com deficiência.

Atualmente, é uma das palavras de ordem com as minorias, em especial com as pessoas com deficiência ou idosos. Alguns dos participantes revelaram isso, como já apresentado. Entre as falas dos participantes, percebemos algumas diferenças em relação ao tipo de paciência, ou seja, a “que” e a “quem” o docente deve exercitar sua paciência e ser paciente. O “surdo” necessita que o professor tenha paciência em falar pausadamente, olhando para a frente, para que ele visualize os lábios do docente quando fala em sala de aula. Ao observar a comunicação do deficiente auditivo, percebemos que é utilizada muitas vezes as palavras “calma” e “paciência”, expressas por meios de Libras, com o gesto de deslizar lentamente a palma da mão estendida sobre o tórax. O docente precisa ser paciente e esperar que o aluno surdo entenda o que foi dito. Isso foi constantemente revelado nos registros dos alunos “surdos”, como este: “Saber Libras, paciência, ser educado e tranquilo” (A1/H, deficiente auditivo).

O “deficiente visual” solicita paciência ao ter que escrever algo que está sendo ditado pelo professor, ou mesmo quando quer fazer alguma anotação em sala de aula, pois, muitas vezes, utiliza a escrita Braille. Essa escrita exige aparelhos diferenciados de uma simples caneta, normalmente a máquina em Braille, que faz barulho durante as anotações e os registros do aluno. O professor precisa ter paciência, como expressam algumas falas dos alunos com deficiência visual:

Paciência, jeito calmo para lidar com alunos com deficiência, ser tranquilo e paciente na maneira de conversar (A1/P).

No caso do professor de deficiente visual, é imprescindível que conheça o Braille, pois vai ter *paciência* em conduzir o aluno e saber que necessitam de comunicação escrita diferente dos outros alunos (A2/Q).

Os “deficientes mentais e intelectuais” participantes foram unânimes em solicitar paciência ao docente. Pedem que os esperem entender ou fazer alguma atividade em que, normalmente, são mais lentos; que os esperem no deslocamento; que os esperem na comunicação; que os esperem em outras situações. As pessoas com esse tipo de deficiência sugerem ao docente maior despreendimento em relação à categoria “paciência”.

Para essas pessoas com DM e DI, a paciência faz parte da rotina delas. Vejam este depoimento:

Eu já estudei no Canarinho, no Gato de Botas, no Colégio Israelita e, para chegar à Apae, foi um primo da minha mãe que me levou. Eu gosto da Apae e acho que ela ensina bem, ela só ensina o trabalho básico e tem muita *paciência* comigo (A3/D).

Esse depoimento demonstra o motivo da existência de entidades não governamentais como a Apae, que ainda se mantêm vivas atendendo alunos com DM e DI, que preferem estar nessa instituição em vez de estar na escola regular, como veremos mais adiante, em uma questão postulada aos participantes. Essa categoria “paciência” talvez seja o que está faltando na escola regular. Falta à comunidade escolar entender o que é ser paciente em relação à PcD.

O “deficiente físico” solicita paciência rotineiramente. Pelas suas limitações físicas, tem maior dificuldade do que os alunos sem deficiência em atividades rotineiras, como se locomover até o quadro, subir em um palco de auditório escolar (muitas vezes inacessível), ter de ir ao banheiro, subir uma escada, buscar uma ferramenta de difícil alcance em laboratórios tecnológicos, entre outras ações.

Vejam o que epressa esse aluno com deficiência física:

Paciência, muitas vezes redobrada, contribuição para manter a motivação dos alunos e acreditar em seu aprendiz, acreditar no potencial dos alunos sem desigualdade pela deficiência, é só ter *paciência* que o aluno aprende igual aos outros (A3/A).

Percebemos que, independentemente do tipo de deficiência, todos os alunos com deficiência dizem que o docente deve ser paciente. Assim, ele não deve ser nervoso, agitado ou “impaciente”. Será necessário que esse docente, que atua com deficiente na educação profissional, seja “paciente” ao explicitar o conteúdo de aprendizagem. Para isso, muitas vezes, necessitará ser mais lento, em todas as ações que desenvolve frente ao aluno, em especial, nos laboratórios técnicos e tecnológicos, onde o cuidado deve ser ainda maior, pelo número de máquinas e ferramental disponível, que poderão causar acidentes em quem se locomove com dificuldade. O docente precisa ter paciência, mesmo que suas aulas levem mais tempo que o convencional.

Assim, a paciência solicitada pela maioria dos alunos em relação ao docente expressa que o docente precisa ter a capacidade de persistir em uma atividade difícil, tendo ação tranquila e acreditando que irá conseguir o que quer. Ser perseverante e esperar o momento certo para certas atitudes. Ter a capacidade de compreensão para ouvir alguém, com calma, com atenção, sem ter pressa e liberto da ansiedade.

Evidenciamos, ainda, dentro do aspecto da paciência, uma subcategoria que se descreve como: disponibilidade de o docente “realizar atendimento personalizado ao aluno com deficiência”, ou seja, de preparar materiais individualizados, planejar, para cada aluno, de acordo com sua deficiência e com as suas necessidades.

A tolerância e a paciência são fontes de apoio seguro nos quais se pode confiar. Ser paciente é ser educado, ser humano e saber agir com calma e com tolerância. É uma das atitudes importantes do docente que atua com alunos com deficiência.

Essa afirmação é ratificada em outro depoimento de um aluno com deficiência: “O professor Júlio é muito bom, ele tem muita *paciência* e para mim é um ótimo professor” (A4/R).

2) Conhecimento diferenciado da metodologia

A segunda evidência, quanto ao “novo jeito do docente atuar com alunos com deficiência” na visão dos alunos participantes, é “o conhecimento diferenciado quanto aos aspectos metodológicos”. Os alunos participantes consideram que um professor que atua com aluno com deficiência precisa conhecer novas metodologias, materiais didáticos, aparelhos técnicos e tecnológicos diferenciados.

Os pesquisados sugerem que, preferencialmente, o docente conheça e domine Libras, bem como tenha o domínio de metodologias e de estratégias pertinentes ao aluno com deficiência. Será importante explicar o conteúdo, utilizando gestos, linguagem corporal e formas dinâmicas para ministrar as aulas, observando constantemente o aluno e atento às suas necessidades.

No texto sobre a inclusão escolar e social de participantes jovens e adultos com deficiência motora na fala, a citação seguinte faz uma análise das contribuições da psicologia para a inclusão e se preocupa com o docente que atua com alunos com deficiência. Os autores também ajudam a esclarecer o que seja essa categoria relacionada ao conhecimento diferenciado e a aspectos metodológicos:

Na formação de professores, por exemplo, essts devem ser sensibilizados a ouvir os alunos incluídos, a avaliá-los em suas interações e tentar enfrentar, por meio de diferentes estratégias, as dificuldades de comunicação: fazendo perguntas, realizando com o aluno a tarefa, mediando conflitos entre os colegas, com a participação dos envolvidos. Os diferentes profissionais envolvidos no processo inclusivo podem apoiar seu fazer nos processos dialógicos, dirigindo-se de forma direta à pessoa incluída, olhando para ela, falando e perguntando a ela o que deseja saber (SANTOS; SOUZA; BARBATO, 2012, p. 242).

Os alunos participantes concordam com a afirmação do trecho citado de que os docentes precisam conhecer os aspectos e as características da deficiência do aluno. Esse conhecimento prévio do docente é outro item considerado importante para fazer parte de um novo jeito de ser docente para atuar com alunos com deficiência na educação profissional. Vale

ainda o registro de alunos participantes no que se refere à metodologia e às técnicas diferentes para atuar com alunos com deficiência:

Assim que eu fosse informado de que teria um aluno com deficiência, gostaria de saber qual é o limite de sua deficiência (o deficiente tem características de saber até onde pode ir), ficaria sempre atento à expressão do aluno, no que diz muita coisa e, por último, buscaria de todas as formas possíveis e variáveis compensar as atividades que ele não possa realizar em sala de aula ou laboratório (A1/P).

Trabalharia com materiais didáticos adequados para cada deficiência, teria conhecimento em libras, incentivaria os pontos fortes das pessoas com deficiência (A2/R).

Na categoria relacionada à “metodologia diferenciada”, para atuar com alunos com deficiência, emergem também algumas subcategorias relacionadas, que caberão ainda no perfil do docente: desenvolver “metodologias e didáticas atrativas”; ter “domínio total do conteúdo” que será repassado; ser claro e objetivo quanto ao conteúdo; explicar mais que o convencional; ter “domínio em construir, reproduzir ou solicitar material adaptado” para seus alunos com deficiência; ser “criativo no planejamento” das aulas; “dialogar” com seus alunos; fazer “diagnóstico inicial” sobre as principais dificuldades do aluno com deficiência para conhecê-las.

As autoras, a seguir, concordam com o depoimento dos alunos e com as subcategorias citadas e afirmam: “Os professores demandam uma formação crítica, em que possam desenvolver metodologias reflexivas sobre as contradições sociais e em que possam explorar espaços de diálogo, negociação de conflitos e aprendizagem significativa” (SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p. 304).

Conversar com o aluno com deficiência é uma das melhores estratégias citadas pelos pesquisados para conhecer, diagnosticar e reconhecer como o docente deve planejar suas aulas e como conduzir o processo de ensino-aprendizagem. O diálogo permeado entre o docente e o aluno com deficiência pode influenciar na metodologia que será desenvolvida, nas técnicas e nos recursos que serão utilizados e nas dinâmicas e no desenvolvimento das aulas.

Falar de si parece ser uma atividade natural, afinal todos nós fazemos isso e, ao que parece, sem maiores esforços. No entanto, essa experiência, aparentemente simples, exige um desempenho adicional das pessoas com deficiência de fala, no intuito de manter a coerência na construção da trama e eventos, o que envolve complexos processos de negociação entre significados individuais e sociais. Ademais, na dinâmica comunicativa, as identidades são continuamente (re)construídas em coesão com a personalidade, por meio da tessitura de posicionamento do eu e do outro na história de vida narrada (SANTOS; SOUZA; BARBATO, 2012, p. 245).

Outra estratégia que poderá ser utilizada pelos docentes sobre a categoria de metodologias diferenciadas e que foi citada amplamente pelos alunos com deficiência é a necessidade de o professor “escrever mais no quadro”, mesmo se tratando de aulas relacionadas à educação profissional. Especialmente os deficientes auditivos, mentais e físicos poderão acompanhar a escrita no quadro se forem alfabetizados.

Essa escrita no quadro parece algo banal, mas propicia ao aluno com deficiência acompanhar por meio da visualização o que foi registrado no quadro, aquilo que ele pode não ter acompanhado na explicação oral. É uma complementação necessária que proporciona ao aluno copiar o registro utilizando o próprio ritmo.

Essa simples ação de escrever no quadro proporciona ao aluno um tempo maior para ler e anotar o conteúdo. O docente não deve utilizar ditados orais de conteúdos, para que os alunos façam cópias ou mesmo textos orais apenas com a leitura deles; isso inferioriza o aluno que possui um ritmo mais lento na escrita e que necessita visualizar o conteúdo.

Ainda dentro dos aspectos metodológicos, vale ressaltar a necessidade de uma “avaliação diferenciada”, sempre que se fizer necessária. Nos registros dos participantes, observamos o que eles dizem sobre a necessidade de o docente respeitar as deficiências e “adaptar a avaliação” a cada tipo de deficiência. Normalmente, faz-se necessário construir um instrumento de avaliação oral, bem como realizar práticas avaliativas em laboratórios tecnológicos.

Sempre que os instrumentos de avaliação forem realizados por meio de registros escritos, as correções dos instrumentos de avaliação serão normalmente diferenciadas. O professor deve procurar apoio em quem conhece: o sistema Braille, a Libras e todas as formas de expressão do aluno. Para isso, o professor precisa do apoio técnico ou ser conhecedor das necessidades e atitudes relacionadas a cada tipo de deficiência (visual, mental, intelectual, auditiva, física ou múltipla).

3) Ser disciplinado, organizado, honesto e ter força de vontade

A terceira categoria dos alunos com deficiência, em relação ao novo jeito de ser do docente, é definida e explicitada pelas quatro subcategorias, que são: “ser disciplinado”, “organizado”, “honesto” e “ter força de vontade” para assumir o diferente.

O agrupamento das expressões “disciplinado”, “organizado”, “honesto” e “força de vontade” se deve ao fato de os participantes entenderem todas elas como essenciais e necessárias para um bom professor que ministra aulas para alunos com deficiência. Foram elas que apareceram na maior parte dos relatos dos alunos participantes, quando perguntamos como eles desejariam ser se estivessem na função de professor. São valores que o docente nem sempre poderá adquirir nos bancos escolares, ou nas escolas de formação, pois são valores adquiridos durante sua trajetória de vida como cidadão, como filho, como pai, como agente ativo de uma sociedade.

4) Superar preconceitos e discriminações

A quarta categoria expressa pelos alunos participantes da pesquisa está na necessidade de “superar o preconceito e a discriminação”, ou seja, focar no potencial do aluno com deficiência e não nas limitações e estar engajado em prol da diversidade. O docente se engaja em um processo de educação em que deverá atuar com alunos “com” e “sem” deficiência, precisando de princípios norteadores que os façam superar o preconceito concebido na sociedade em relação às pessoas com deficiência.

A construção da inclusão perpassa na adoção de princípios que regem o empenho de enfrentar qualquer forma de desigualdade social e/ou econômica, direcionando a superação da degradação e do desrespeito, e tendo como foco a promoção da dignidade, reconhecimento, justiça e solidariedade (SANTOS; SOUZA; BARBATO, 2012, p. 249).

Preconceito envolve expectativa de fracasso, envolve também a questão das expectativas do professor e do aproveitamento do aluno. Caberá ao docente que atua com alunos com deficiência encarar sua prática pedagógica como possibilidade de crescimento, procurando sempre incentivar os pontos fortes de seus alunos, a partir do diagnóstico e do conhecimento do limite e das possibilidades de seus alunos. Empenhar, além do aspecto profissional, muito amor no que faz.

Outra grande categoria se refere ao docente ter um perfil de quem deseja estar em “constante busca pela qualificação e atualização profissional”. Para isso, o docente deve buscar qualificação nas instituições que preparam os professores para atuar na diversidade, na inclusão e nas escolas especiais. Adquirindo o conhecimento teórico sobre quem sejam seus alunos com deficiência e do que eles necessitam, é que poderão enxergar sua tarefa docente como forma de crescimento pessoal, por meio de novos conhecimentos de que necessitarão para atuar com as diferenças.

Não afirmamos aqui que um docente que não tiver um curso superior na área de educação especial não poderá atuar com alunos com deficiência, pois isso nem sempre é possível e nem sempre é primordial, segundo a visão dos pesquisados. Quando tratamos de educação profissional, em que os docentes necessitam ter o preparo técnico e o conhecimento nas áreas da indústria, o docente pode ler e assistir a filmes, ir à biblioteca virtual, trocar experiências pelo diálogo com outros professores, conversar com o aluno com deficiência, participar de seminários e cursos de aperfeiçoamento, entre outros recursos.

O docente pode aproveitar cada detalhe que vivencia ao lado do aluno com deficiência, procurando ser ousado e não tendo medo de dizer que “não sabe” como lidar com o aluno. Será bom realizar um diálogo franco e aberto com seu aluno com deficiência: esse aluno poderá ajudar o docente

a vencer possíveis barreiras ou estigmas em relação a ministrar aulas de educação profissional e a preparar os alunos para o mercado de trabalho.

5) Ousadia

A quinta categoria explicitada na análise das respostas é a “ousadia”. Essa categoria é relevante, um novo jeito de ser do docente que atua ou que deseja atuar com alunos com deficiência. No sentido literal da palavra, o docente deve ter audácia e coragem para assumir desafios diferentes do convencional. Precisa não ter medo de novos desafios e esclarecer que não sabe lidar com as diferenças dos alunos que estão sob sua alçada.

Os docentes precisam compreender que os alunos com deficiência têm limitações, mas que sua força de vontade, na maioria das vezes, é maior. Cabe ao docente acreditar e apostar nas diferenças como forma de crescer e trocar conhecimentos. Assim como expressa um dos participantes:

– O professor necessita entender que o aluno especial pode aprender; o professor precisa colocar todas as “fichas” no aluno que ele treinou para ir para o trabalho (A1/P).

f) Humildade

A sexta categoria relacionada ao perfil docente para atuar com alunos com deficiência está relacionada à necessidade de “ser humilde”. Não podemos tratar os alunos com deficiência como se fossem “objetos” que atrapalham as aulas; ao contrário, o professor precisa ser impulsionador de seu aluno, ser companheiro, saber que pode aprender também com o aluno. O profissional em docência para alunos com deficiência precisa, ainda, ter a humildade de reconhecer os avanços e os resultados de seu aluno e, especialmente, ser humilde para conhecer as vantagens de atuar com um aluno com deficiência e tirar proveito delas.

O docente pode utilizar seu poder de ministrar aulas, ser um agente transformador em prol da cidadania e do avanço dos alunos com deficiência. Pode, ainda, ouvir a voz de seu aluno, especialmente quando ele diz:

Quem ama a educação, aceita e acolhe o deficiente como os demais alunos sem deficiência (A11/H).

Dando sequência à lógica da pesquisa e à análise realizada, depois da apresentação das categorias significativas que foram expressas a partir da análise das respostas do segmento dos “alunos com deficiência” participantes, passamos a analisar as categorias significativas do mesmo objetivo da pesquisa, relacionado ao novo jeito de ser do docente, mas, agora, no segmento dos “gestores que atuam na coordenação de ações de inclusão na educação profissional”.

Categorias que identificam um novo jeito de ser do docente para atuar com alunos com deficiência: uma visão dos gestores

O primeiro objetivo proposto pela pesquisa, que se refere ao novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional do Senai, trouxe evidências relevantes que foram analisadas e que resultaram em categorias significativas, a partir da visão dos gestores que coordenam ações de inclusão na educação profissional.

1) Focar nas possibilidades do aluno

A primeira categoria, citada como indispensável ao docente que atua com alunos com deficiência, na visão dos gestores participantes, se refere à “crença” nas possibilidades do aluno, ou seja, focar no potencial dos alunos com deficiência, tendo a certeza de que ele não significa aluno ineficiente.

Muitos autores têm tratado do tema e feito referências sobre a terminologia “deficiente”, a qual jamais deve ser confundida com a terminologia “ineficiente”. A crença deve ultrapassar o estado discriminatório que muitos alunos com deficiência vivem em alguns ambientes hostis de salas de aulas. O aluno percebe quando o docente, visivelmente, não acredita em seu potencial. Essa posição do docente nem sempre vem de seu querer

interno, mas dos resultados de uma sociedade que aprendeu a discriminar os diferentes. A discriminação ajuda na descrença e é totalmente contrária ao perfil de quem atua com alunos com deficiência.

2) Formação do formador

A segunda categoria significativa abordada pelos gestores é a necessidade de “formação do formador”. Será imprescindível que o docente que atua com alunos com deficiência tenha domínio dos conteúdos básicos sobre os conceitos relacionados às pessoas com deficiência e sobre a educação especial. Será necessário também que o docente tenha formação pedagógica que o habilite a lidar com alunos com deficiência e que conheça, também, a legislação atual que trata das pessoas com deficiência.

Nessa formação, caberá ao docente conhecer as possibilidades e os limites do aluno com deficiência e ter conhecimento sobre o que seja diversidade e inclusão. Saber lidar com as diferenças de seus alunos; preparar materiais didáticos adaptados e, especialmente, adquirir conhecimentos sobre a nova era da inclusão.

Uma análise sobre essa questão foi realizada no capítulo anterior, mas vale citar aqui que nenhum docente poderá ter um perfil que contemple uma formação específica, se não passar, antes, pela capacitação adequada. Isso significa que as agências formadoras dos futuros docentes não podem mais deixar de tratar desse assunto relacionado à capacitação de alunos com deficiência, especialmente nos cursos de licenciatura.

Muitas vezes, a escola oferece uma disciplina optativa para que o aluno possa escolher cursá-la, mas nem todos os alunos escolherão cursar essa disciplina relacionada às pessoas com deficiência. Seria, então, mais prudente que tal disciplina pudesse fazer parte do currículo principal, sendo obrigatória e não apenas uma disciplina opcional, a qual trataria, especificamente, sobre como ministrar aulas para alunos com deficiência.

A formação do educador é um processo contínuo de qualificação e a necessidade de investimentos e de políticas públicas são necessárias; só assim, as escolas poderão ter docentes capazes de criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos

de escolarização, consigam avançar e participar como sujeitos na construção de seu conhecimento.

3) O docente deve conhecer o aluno

A terceira categoria na visão dos gestores em relação ao novo jeito de o docente atuar com alunos com deficiência na educação profissional está intimamente ligada à necessidade de “conhecer o aluno” com deficiência que terá sob sua responsabilidade em sala de aula. Conhecer seus alunos é algo que, muitas vezes, extrapola o tempo e o espaço da sala de aula.

Será necessário que o docente conheça seu aluno “com” deficiência com maior proximidade do que com os alunos “sem” deficiência. O docente deve conhecer as limitações do aluno; suas possibilidades; sua bagagem de vida; sua trajetória escolar; sua vida familiar; seus avanços pessoais educacionais e profissionais; sua situação sociocultural; e deve, ainda, saber fazer a adequação de materiais instrucionais e conhecer, amplamente, as novas tecnologias assistivas²⁶ que apoiam as técnicas de ensino.

Esse conhecimento deve ser de domínio do docente que atua com alunos com deficiência e, para isso, o docente deve travar diálogo constante com seu aluno. Deve aplicar um diagnóstico inicial, chamar a família do aluno para conversar e, principalmente, ouvir atentamente o que o aluno tem a lhe dizer.

Esse “conhecer seu aluno” lhe possibilitará, inclusive, tomar decisões quanto à metodologia e às estratégias que serão utilizadas. Quem pensa que o aluno não sabe dizer o que precisa se engana. Isso foi apresentado no capítulo anterior, referente à apresentação e à análise dos resultados, no qual percebemos que o aluno com deficiência sabe o que quer e sabe expressar o que deseja; basta convidá-lo para o diálogo e ouvi-lo. O diálogo no espaço escolar fará com que o docente conheça, com maior intensidade, quem é o sujeito que está em sua sala de aula.

26 Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BERSCH, 2013, p. 4).

Enquanto sujeitos de significação, produzimos sentidos a partir de experiências pessoais e sociais [...]. Assim, a escola deve se caracterizar como espaço onde a voz de seus alunos reverbere, para que eles, sujeitos ativos em seus próprios processos de aprendizagem, possam contribuir com a construção de caminhos de ensino que sejam mais apropriados às suas condições (DIAS; OLIVEIRA, 2012, p. 216).

4) O docente precisa compreender a falta da escolaridade prévia de seu aluno

A quarta categoria assinalada pelos gestores, e que deve estar presente no perfil de um docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional, se refere à necessidade de compreender a falta de escolaridade do aluno e até mesmo o analfabetismo. Foi afirmado pelos gestores que, “se necessário”, caberá ao docente da educação profissional “alfabetizar o aluno”, para incluí-lo nos cursos de educação profissional, pois entendem que essa educação é um direito de todos, inclusive dos analfabetos, que poderão cursar capacitações na modalidade de qualificação profissional e não apenas de ensino técnico.

Dessa forma, na visão dos gestores, o professor também deverá ter habilidade para desenvolver os pré-requisitos necessários no aluno, para que este possa receber capacitação profissional, mesmo que isso signifique sair de sua rotina e extrapolar o conteúdo programático de sua disciplina profissional. O percentual que afirma que caberá ao docente buscar estratégias e, até mesmo, alfabetizar o aluno, se for necessário, foi significativo, como apresentado no capítulo anterior.

Sem dúvida, essa conclusão parcial apresentada aqui, oriunda das respostas dos gestores, na realidade é significativa: desejar que o professor da educação profissional alfabetize, “se for necessário”; é algo maior do que a função docente, isso vai contra a lógica educacional de que a educação profissional não tem o papel de alfabetizar e, sim, de preparar o aluno para o mercado de trabalho. Entendemos que os pré-requisitos que antecedem a educação profissional devem ser adquiridos pelo aluno em sua educação básica ou fundamental, ou mesmo, em uma escola especializada na formação de adultos com deficiência.

Não podemos entregar a tarefa da educação básica ao docente da educação profissional, que, muitas vezes, não possui nem formação pedagógica, como vimos na análise do perfil dos docentes participantes. Não é justificável que entreguemos ao docente da educação profissional o papel que o Estado não assumiu na educação básica ou fundamental, que sabemos serem pré-requisitos essenciais para o ingresso na educação profissional.

Um novo perfil de qualificação do trabalhador é fundamental ao novo contexto, no qual sobressai em primeiro plano – vale a pena insistir – a importância da educação básica. O núcleo de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos ao longo do processo educacional constitui um requisito essencial para que a força de trabalho possa ampliar as oportunidades de incorporação e de desenvolvimento no futuro mercado de trabalho, objetivando sua valorização pessoal e profissional e o atendimento às novas exigências de qualificação (ALVES, 2013).

Dessa forma, não podemos concordar que a educação profissional, mesmo que na modalidade de qualificação profissional, seja a “tábua de salvação” para aqueles que foram esquecidos pelo Estado ou que não tiveram oportunidade de adquirir a escolaridade básica.

5) Docente cidadão que realiza um trabalho socioeducativo

A quinta categoria significativa que os gestores consideraram fundamental no novo jeito de o docente atuar com aluno com deficiência é algo intrínseco ao papel do docente e se refere à “sua cidadania e ao seu trabalho socioeducativo”.

O docente, além de realizar um trabalho com o foco nas unidades da “cidadania” e do “trabalho socioeducativo”, também precisa reconhecer que, enquanto ministra aulas para alunos com deficiência, ele está engajado na transformação de grupos que socialmente são atingidos pela discriminação e, dessa forma, realiza um trabalho para o cidadão, em consonância com a educação social.

Marlene Grillo (2002), diz que a docência que atua para a transformação, que realiza um trabalho que extrapola os aspectos teóricos, que se preocupa com a cidadania e com a sociedade, é vista sob a ótica de quatro dimensões que são distintas, mas relacionadas: dimensão pessoal, dimensão prática, dimensão do conhecimento profissional e dimensão contextual:

A docência realizada pelo professor para dar conta do ensino apresenta-se desde logo como uma atividade complexa, pela convergência concomitante de questões teóricas e práticas, com origens no enfrentamento do cotidiano escolar [...] ultrapassa os limites da sala de aula e enfrenta questões maiores que lhe atribuem um caráter educativo mais amplo do que de simples instrução. Abandona-se uma visão reducionista da ação docente apoiada na racionalidade técnica e dirige-se para um sentido de globalidade, resultante da interação do docente, pessoal e profissional, com a pessoa do aluno, um ser em formação e com um conhecimento com caráter de provisoriedade. Esses elementos são dinâmicos, mutáveis e interagem em contextos de ação, reconstruindo teoria e prática sob um enfoque reflexivo e crítico. *A docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser*, significando um compromisso consigo mesmo, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação (GRILLO, 2002, p. 78, grifo nosso).

Ainda podemos citar nessa categoria relacionada à cidadania e às ações socioeducativas, duas subcategorias, não diretamente associadas ao novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência: a primeira relacionada aos “ganhos” do docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional e a segunda relacionada às “perdas” desse docente.

Na síntese que ora apresentamos, surgem as subcategorias do docente que, além de exercer sua cidadania e de ser um “educador social”, também “ganha muito” com a relação cotidiana de ensinar e aprender com seus alunos com deficiência. Os gestores afirmam que o docente nunca perde, que ele sempre ganha na relação com seus alunos com deficiência. É um aprendizado constante, tanto para o aluno com deficiência, quanto para o docente que atua com esse aluno.

Na visão dos gestores participantes, o docente avança rotineiramente rumo a seu crescimento pessoal e profissional. Entre os principais ganhos, citam: aprendizado quanto à maior flexibilidade curricular, crescimento pessoal, aprendizado em avaliar diferente do convencional, motivação pessoal em ver seus alunos e seus avanços, autorrealização, entre outros.

6) O docente precisa conhecer outros conteúdos além daqueles referentes à disciplina que ministra

Outra unidade significativa referendada pelos gestores participantes para o perfil de quem atua com alunos com deficiência, a qual está relacionada à categoria anterior, é a necessidade de o docente “conhecer outros conteúdos”, além dos de sua disciplina. Entre esses conteúdos, os gestores participantes citam a necessidade de o docente ter conhecimento sobre conteúdos relacionados aos valores, à cidadania, aos princípios de inclusão e diversidade, ao conhecimento sobre cada tipo de deficiência, aos estigmas, aos valores impregnados na sociedade, à exclusão social e ao “*bullying*”.

O docente poderá obter esses conhecimentos na própria formação acadêmica superior ou técnica, ou, ainda, em sua busca pessoal pelo conhecimento por meio de leituras, cursos de curta duração, estudos proporcionados pela escola onde atua, entre outras práticas que lhe proporcionem a troca de conhecimentos e a obtenção dos conhecimentos necessários para atuar com alunos com deficiência.

Agregamos a esta categoria significativa, que é a necessidade de o docente conhecer conteúdos que vão além dos referentes à disciplina que ele leciona, outras unidades significativas que também só serão adquiridas por meio da busca por novos conhecimentos docentes. Citamos, ainda, a necessidade de o docente conhecer “dinâmicas relacionadas ao conteúdo extracurricular”; saber “educar por meio de um processo dinâmico, integrador e dialógico e ter reciprocidade” de conhecimento entre os alunos atendidos por ele, bem como conhecer diferentes “estratégias de ensino, meios e ferramentas” que ele poderá utilizar no ensino com seus alunos com deficiências.

7) A avaliação será diferenciada

A sétima categoria acentuada pelos gestores, relativa ao novo jeito de o docente atuar com alunos com deficiência, se refere à “avaliação diferenciada”. Os gestores participantes acreditam que o docente deve conhecer novos métodos de aprendizagem e avaliação, bem como conhecer a legislação especial referente à “terminalidade específica”²⁷ e, especialmente, saber avaliar e certificar, pela competência, algo possível para o aluno com deficiência que cursa aprendizagem industrial na educação profissional.

A Lei da Aprendizagem Industrial nº 10.097/1942, alterada pela Lei nº 5.598/2005, preconiza que, para o aluno com DM e intelectual ou múltipla, existe a possibilidade de uma avaliação diferenciada. Essa lei determina que, para o ingresso do aluno com deficiência nos cursos de aprendizagem industrial, necessariamente, não será levada em consideração a escolaridade e, sim, a competência do aluno.

Art. 3º Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação.

Parágrafo único. Para fins do contrato de aprendizagem, *a comprovação da escolaridade de aprendiz portador de deficiência mental deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências* relacionadas com a profissionalização (BRASIL 2005, grifo nosso).

27 Terminalidade específica: é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica –, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou deficiência múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto político-pedagógico da escola. O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como: encaminhamento para cursos de jovens e adultos e de educação profissional e inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido (BRASIL, 2001, p. 59).

Diante da legislação atual, caberá ao docente propor novas metodologias de avaliação e buscar o desafio de avaliar diferentemente aqueles que possuem um conhecimento e um crescimento únicos.

8) Tempo necessário para trabalhar os conteúdos previstos

A oitava categoria que deve ser contemplada no novo jeito de o docente atuar com alunos com deficiência se refere à “compreensão do tempo” destinado à explicitação dos conteúdos. Caberá ao docente adaptar a carga horária de acordo com o tipo da deficiência, bem como o grau e o nível de compreensão do aluno.

Vale ressaltar que não existe nenhuma lei que garanta que o aluno com deficiência pode ter maior tempo para a explicitação dos conteúdos fornecida pelos docentes, mas cabe ao docente reconhecer essa necessidade e adequar o tempo para que o aluno com deficiência possa obter o conhecimento em seu ritmo de aprendizagem.

Dessa forma, quando necessário, a grade curricular poderá ser flexibilizada. Em vez de assistir a todas as aulas programadas, o aluno com deficiência pode ir para a sala de apoio ou para os laboratórios e realizar atividades mais adequadas a suas condições. Assim, o aluno com deficiência poderá levar um tempo maior para cursar toda a grade curricular, mas participará do horário convencional das aulas, dividindo seu currículo anual em, por exemplo, dois anos, sobrando espaço para participar de aulas de reforço no Atendimento Educacional Especializado (AEE)²⁸ necessário para a compreensão daquilo que ele não conseguiu adquirir na aula ministrada no tempo convencional.

28 O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que permitam a plena participação dessas crianças, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos e é realizado, prioritariamente, na sala de recursos da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser feito, também, em algum centro de AEE público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com as Secretarias de Educação.

i) Necessidade de conhecer a aprendizagem mediada

Como nona categoria relacionada ao novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional, os gestores assinalaram a necessidade de o docente conhecer a metodologia da “aprendizagem mediada”. Essa categoria, tida como significativa para o perfil do docente, está relacionada à necessidade de o docente ter o domínio da aprendizagem mediada. O que cabe, nesse momento, é entender que um novo jeito de ser docente exige que o professor conheça, estude e compreenda o que é aprendizagem mediada.

Parafraseando Lorenzo Tébar (2011), quando escreve sobre o “perfil do docente mediador”, dizemos que um novo jeito de ser docente exige que a atenção deste extrapole o aluno, mas que também esteja nele próprio, na maneira de sua atuação, tendo atenção especial e investigando de que forma a função de mediador afeta sua vida pessoal e profissional. Cabe a esse docente escolher os comportamentos que julga adequados e que possibilitarão ao aluno assimilar o conteúdo mediado e, assim, alterar, transformar, ou mudar a vida desse aluno.

Tebar esboçou o perfil do professor mediador em mais de quinhentas páginas sobre a aprendizagem mediada. Cita desde o paradigma mediador, perpassando o perfil docente e a proposta metodológica, até a definição clara das contribuições da mediação. Como foi expresso anteriormente, abordar a aprendizagem mediada é mais um tratado histórico, não possível nesta pesquisa, mas vale ressaltar que, nesse caso, o perfil docente de quem atua com deficiente na educação profissional está relacionado à mediação preconizada por Vygotsky. Afirma Tébar quanto à mediação:

A experiência nos ensinou que o ritmo das nossas aprendizagens cresce em quantidade e em qualidade quando vem marcado por bons e experientes professores mediadores. A vida é uma sucessão constante de mudanças que superamos com a ajuda dos demais. A mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito, a fim de promover sua plena autonomia. A mediação parte de um princípio antropológico positivo e é a crença da potencialização e da perfectibilidade de todo o ser humano. A genética não deu a última palavra. A força da mediação

lança por terra todos os determinismos no campo do desenvolvimento do ser humano. Assim, devemos entender a mediação como uma posição humanizadora, positiva, construtiva e potencializadora, no complexo mundo da relação educativa. Na base desse construto dinâmico, encontra-se o conceito de “desenvolvimento potencial” de Vygotski (TÉBAR, 2011, p. 74).

O ato educativo é um ato intencional, por isso as atitudes do professor mediador estão impregnadas de intenções. A mediação não ocorre apenas na escola, ela permeia toda a vida do aluno e do docente. O mediador é aquele que assume a responsabilidade do trabalho educativo e suas atitudes vão muito além de repassar conteúdos. Esse docente mediador se envolve na formação integral dos alunos:

De acordo com sua ética profissional, envolve-se na formação integral dos educandos, sabendo que nenhum aspecto formativo lhe é alheio. Dele são solicitadas, portanto, atitudes de empatia e acolhimento, de permanente interação, de críticas positivas da cultura e vivência dos valores que pretende transmitir (TÉBAR, 2011, p. 115).

O autor afirma, ainda, que “mediar é transmitir valores, é conectar vivências e elementos culturais, é superar a ignorância e a privação cultural, abrindo ao outro um mundo novo de significados” (TÉBAR, 2011, p. 115). Diante disso, para finalizar as categorias assinaladas pelos gestores participantes quanto ao novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência, citamos a décima categoria, que se refere aos “valores” que deverão ser transmitidos pelo docente a seus alunos com deficiência e que, assim, antes da transmissão, deverão estar incorporados ao novo jeito de ser do docente.

Vale lembrar que esses dez valores, que serão listados a seguir, são o resultado da análise e da compilação das respostas dos gestores que atuam na coordenação de ações de inclusão na educação profissional. A lista que apresenta os dez valores foi determinada a partir de uma lista de 72 valores, apresentados no formulário de pesquisa. A ordem em que são apresentados esses valores está de acordo o grau de importância destes para os gestores e com o grau de necessidade para transmiti-los aos alunos com deficiência.

Desse modo, compreendemos que, antes de o docente transmitir tais valores, será necessário que estes estejam incorporados ao novo jeito desse docente que irá atuar com alunos com deficiência na educação profissional. Os principais valores que devem ser transmitidos pelos docentes aos alunos com deficiências são: comprometimento, respeito, responsabilidade, conhecimento, democracia, diálogo, dignidade, sensibilidade, criatividade, equilíbrio, reconhecimento, tolerância e trabalho.

Dando sequência à lógica da pesquisa e à análise realizada, depois da apresentação das categorias significativas, que foram expressas a partir da análise das respostas do segmento dos “gestores que atuam na coordenação de ações de inclusão na educação profissional”, analisaremos as categorias significativas relacionadas ao novo jeito de ser do docente, na visão dos próprios “docentes que atuam com alunos com deficiência na educação profissional”.

Categorias que identificam um novo jeito de ser dos docentes para atuar com alunos com deficiência: uma visão dos próprios docentes

Depois da categorização que foram compiladas a partir da análise das respostas obtidas junto aos gestores, passamos a expor as categorias significativas obtidas a partir da análise das respostas dadas pelos próprios docentes:

1) O docente deve ter conhecimento na área das pessoas com deficiência

A primeira categoria está ligada a um novo jeito de ser do docente para atuar com alunos com deficiência. Para os docentes participantes, é imprescindível que eles tenham “conhecimento na área das pessoas com deficiência”, necessitando de participação em cursos, palestras e seminários sobre o atendimento de alunos com deficiência; de domínio básico sobre o que é ser deficiente e o que é inclusão; de conhecimento da legislação

pertinente; de domínio da Libras, do sistema Braille e dos *softwares* leitores de tela;²⁹ e, ainda, de conversação com outros docentes que já tiveram a experiência de ministrar aulas para alunos com deficiência, entre outras.

Percebemos que as instituições formadoras nem sempre conseguem repassar isso aos docentes que irão atuar com alunos com deficiência. É difícil encontrar cursos de graduação voltados para a educação especial no Brasil e, quando os encontramos, são cursos oferecidos na modalidade “a distância”. Outra forma muito utilizada de preparar o docente para atuar na educação especial se dá no âmbito da pós-graduação, raramente em cursos de graduação, em que o aluno teria uma caminhada maior a percorrer.

Como preconizar uma educação para todos, incluindo as pessoas com deficiência, se quase são inexistentes os cursos de formação de docentes na área específica para atuar com pessoas com deficiência?

Caberá, mais uma vez, ao docente decidir pela busca do conhecimento, além daquele que recebe ou recebeu em sua trajetória acadêmica, e, quando essa atitude ocorre por parte do docente, normalmente, dá-se pelo firme propósito de ele realizar uma prática pedagógica melhor ou mais aproximada da realidade de seu aluno com deficiência. Rosita Carvalho (2008) fez um estudo sobre a escola inclusiva e, ao citar o trabalho pedagógico na diversidade, mostra um quadro de desânimo que, muitas vezes, é apresentado pelos professores.

Muitos desanimam e desistem, [...] mas, felizmente, há outros que decidem lutar, conscientes da importância do papel que desempenham, que, além de *pedagógico*, é *também político e social*. Estes, reconhecendo as diferenças existentes entre os alunos, não ficam indiferentes a elas e nem caem na cilada dos “diferentes, mas iguais”. Procuram rever suas práticas pedagógicas em sala de aula, buscando ensinar toda a turma, tornando a escola um espaço de aprendizagem e de participação de todos, com todos e para toda a vida (CARVALHO, 2008, p. 54, grifo nosso).

29 São utilizados nos computadores para facilitar a leitura de textos do aluno com deficiência visual, ou seja, quando o aluno necessita ler a mensagem, o *software* (instalado no computador) faz com que a mensagem seja transmitida em voz, e o aluno utiliza o sentido da audição para entender o que a mensagem escrita no computador expressa.

2) O docente precisa acreditar no potencial dos alunos com deficiência

Na segunda categoria, aparece a necessidade de “acreditar no potencial dos alunos com deficiência”. Para que essa “crença” exista, será necessário que o professor conheça seu aluno, suas limitações e suas potencialidades. Caberá ao docente que atua com alunos com deficiência exercitar essa crença. Precisa entender que ele também depende de seu aluno para crescer.

O docente necessita acreditar que esse aluno com deficiência também tem muito a lhe ensinar. Caberá ainda ao docente compreender que uma pessoa que tem problema com a própria imagem ou com a autoestima (e isso poderá ocorrer com seus alunos com deficiência), poderá ter dificuldades no relacionamento com outras pessoas, incluindo seus colegas e professores.

Seria prudente o docente imaginar, por um momento, estar no lugar do aluno com deficiência, bem como conhecer o nível de compreensão desse aluno, seus limites. Especialmente, o foco do docente deve estar no potencial e não na deficiência de seu aluno.

Mosquera e Stobáus (2002) lembram que o professor deve se empenhar em três tarefas fundamentais; quando cita a segunda, refere-se à qualidade da relação entre as pessoas; nesse caso, da relação do aluno com o professor.

A segunda é a qualidade da relação com as outras pessoas. Isso é fundamental para os professores; sabemos que não é fácil conviver com os outros, muito menos conosco mesmos. Se pudéssemos, todos os outros seriam a nossa imagem e semelhança, o mundo deveria funcionar a nossa maneira. Para nossa desgraça, os outros são muito diferentes de nós, cada vez mais nos damos conta o quanto são diferentes, e que cada pessoa é um mistério que precisamos decifrar e aprender a apreciar (MOSQUERA; STOBÁUS, 2002, p. 102).

3) O docente necessita conhecer além da didática convencional utilizada para ministrar aulas

A terceira categoria assinalada pelo docente que atua com alunos com deficiência é a necessidade de compreender sua “função em ministrar aulas” e de ter conhecimento que extrapola seu “conhecimento didático pedagógico”. O docente necessita de experiências vividas por outros

docentes que ministraram aulas para alunos com deficiência, bem como necessitam de conhecimento específico na área da educação especial.

O papel de um docente que deseja, além de transmitir conteúdos, educar na diversidade e intervir no modo de vida dos jovens em situação de discriminação, ou mesmo dos jovens excluídos ou marginalizados pela sua condição de deficiência, será o de entendimento de quem é esse aluno, ou seja, de reconhecimento das características principais de quem seja a PcD que está na sala de aula.

Dessa forma, o docente também deve se preocupar com o perfil de seu aluno e saber aplicar o diagnóstico para conhecê-lo. O docente precisará levar em consideração a história de vida do aluno. Grillo (2002) trata da dimensão pessoal do docente no sentido da totalidade da docência e faz referência à necessidade de o docente conhecer a história de vida do aluno.

Nenhum professor é professor isoladamente, mas sempre em um encontro com a individualidade de cada aluno [...]. Todo aluno traz para a sala de aula uma história pessoal, com experiências particulares vividas na família, na sociedade, com disposições e condições diversas para realizar seu percurso de estudante e expectativas diferenciadas com relação a um projeto de vida (GRILLO, 2002, p. 79).

4) O docente deve oferecer os pré-requisitos ao aluno com deficiência

A quarta categoria descrita a partir da análise dos resultados dos docentes e que se refere ao “novo jeito de ser do docente que atua ou deseja atuar com alunos com deficiência” está relacionada à necessidade de o professor ter o domínio de conteúdos que vão além da formação que recebeu para atuar em sua disciplina técnica. Os docentes entendem que caberá a eles, quando necessário, “preparar o aluno com deficiência para incluí-lo, posteriormente, nos cursos de educação profissional”.

Assim, o aluno, que não possui os pré-requisitos, será preparado pelo professor que irá ministrar o curso de educação profissional. Isso ratifica a visão dos gestores, que assim como os próprios docentes, entendem que, quando necessário, estes deverão assumir a proposta de preparar o aluno para a educação profissional, até mesmo se o aluno não for alfabetizado.

Caberá ao docente assumir, quando necessário, a educação que antecede a educação profissional, incluindo a própria alfabetização ou o conhecimento dos conceitos necessários para participarem de cursos da educação profissional.

Os docentes compreendem que seu papel de cidadão deve ir além de meramente transmitir os conhecimentos relacionados às disciplinas para as quais foram preparados. Compreendem que o aluno que quiser estudar e procurar a escola profissional deve ser aceito, nem que, para isso, o docente tenha de buscar conhecimentos que não recebeu em sua trajetória de formação profissional. O docente está disposto a buscar possibilidades e estratégias diferenciadas para a inclusão do aluno com deficiência na prática profissional.

Evidenciamos que tal posição de o docente necessitar preparar o aluno que não possui os pré-requisitos necessários para participar de determinado curso de educação profissional não foi uma posição unânime dos docentes participantes e, sim, de pouco mais de 50%. Vale registrar que, agrupando com os 66% dos gestores que também entendem que o docente da educação profissional deve realizar essa prática pedagógica, é algo que, com certeza, surpreenderá o leitor, da mesma forma que surpreendeu os pesquisadores que acreditavam que o docente entenderia que deveria receber o aluno com deficiência com domínio dos pré-requisitos necessários para sua participação nos cursos de educação profissional.

Isso se dá pela realidade vivenciada pelos professores que recebem seus alunos sem os devidos pré-requisitos impostos para determinados cursos de educação profissional.

Registramos, para efeitos de síntese final que, aproximadamente, 40% dos docentes defendem a ideia de que a educação profissional precisa receber o aluno com deficiência já com os pré-requisitos necessários, incluindo a alfabetização. Quando esse aluno não possuir esses pré-requisitos ou nem a alfabetização, a sugestão é buscar apoio em organizações governamentais ou não governamentais para fazer esse trabalho.

Nessa categoria relacionada aos pré-requisitos, agrupamos duas subcategorias não diretamente ligadas ao novo jeito de ser do docente.

Conforme já analisado, quando citamos as categorias relacionadas ao segmento dos gestores, as subcategorias estão relacionadas às “perdas” e aos “ganhos”, na visão dos próprios docentes. Vale lembrar que, diferentemente do segmento dos gestores, os docentes listaram muitas perdas relacionadas à prática pedagógica com alunos com deficiência.

Algumas das perdas citadas são: “muito tempo” no planejamento, que exige maior dedicação; precisam saber criar e confeccionar materiais didático-pedagógicos especiais, e isso requer conhecimento específico que eles não possuem; e nem sempre conseguem vencer os conteúdos necessários, pois os alunos são mais lentos e exigem maior dedicação do docente. Disseram também que os alunos, muitas vezes, são desinteressados e que os docentes são obrigados a trabalhar com esse desinteresse, utilizando técnicas específicas.

Como isso foi analisado no capítulo anterior, acreditamos que essas “perdas” sejam reconhecidas pelo segmento que atua diretamente com o aluno com deficiência. O docente que “põe a mão na massa” é que sente as perdas relacionadas à sua profissão. É mais difícil aos segmentos dos “alunos” e dos “gestores” identificarem as perdas e os ganhos do docente do que o próprio docente que atua diretamente com alunos com deficiência.

Outra subcategoria que está relacionada às “perdas” dos docentes se refere às maiores “dificuldades encontradas pelo docente” para atuar com alunos com deficiência. São elas: falta de conhecimento teórico e prático sobre as possibilidades e as limitações do aluno com deficiência; como lidar com as diferenças e particularidades de cada tipo de deficiência; traumas vivenciados pelos alunos, pois os docentes não sabem como diagnosticá-los; e dificuldade em se comunicar com o aluno com deficiência.

Entre os principais ganhos do docente que atua com alunos com deficiência, citamos: aprender a conviver com as diferenças, crescimento pessoal e profissional, motivação ao perceber o avanço do aluno com deficiência e ganho na aquisição de novos conceitos relacionados a questões da pessoa com deficiência.

5) O docente, ao atuar com alunos com deficiência, também atua em uma ação socioeducativa

A quinta categoria é a crença dos docentes na função que desempenham, a qual traduz que, além de serem professores que transmitem conhecimento técnico, eles são agentes que atuam em ações socioeducativas e cidadãs, vivenciando uma experiência de vida com crescimento pessoal e profissional.

Acreditar no aluno com deficiência é ouvir seu chamado, sua voz e, para isso, cabe ao docente falar diretamente com o aluno com deficiência, compreendendo suas concepções, emoções e sentimentos, valorizando o “querer” e o “saber” desse aluno. Dias e Oliveira tratam dessas particularidades, para que o docente acredite, verdadeiramente, no potencial e na “voz” de seu aluno com deficiência:

A linguagem utilizada no espaço educacional, para referir-se à deficiência, ainda é carregada de preconceitos que terminam por indicar uma condição de incapacidade ou capacidade mínima de aprendizagem. [...]. Assim, não nos cabe falar “sobre” pessoas com deficiência, mas falar “com” pessoas com deficiência, para compreender suas concepções, emoções e posicionamentos. Devemos estar alertas aos processos metodológicos e epistemológicos que aprisionam os sujeitos em sistemas de medidas ou de patologias que impedem a valorização da individualidade e singularidade nas possibilidades de desenvolvimento, especialmente no contexto educacional. A escola é o ponto de referência importante na constituição subjetiva dos sujeitos [...]. Afinal, é um espaço rico de socialização, formação de vínculos afetivos e desenvolvimento da dimensão cognitiva. A perspectiva dialógica constitui-se ferramenta importante [...]. Com isso, ouvimos e valorizamos a voz das pessoas, possibilitando o pensar sobre perspectivas mais positivas para o futuro das pessoas e da própria instituição escolar (DIAS; OLIVEIRA, 2012, p. 240).

6) O docente deve ministrar suas aulas indo além da mera transmissão do conteúdo programático

A sexta categoria está relacionada à necessidade de o docente ir além da mera transmissão de conteúdos. Os participantes consideram fundamental

que o docente acredite no aluno; que transfira para os alunos o respeito às diferenças; que conheça os aspectos relacionados à exclusão social, ao *bullying* e às questões sociais e políticas da atualidade que afetam as pessoas com deficiência; e que leia, estude e participe de cursos de atualização sobre como atuar com pessoas com deficiência.

Diante da necessidade de ir além da transmissão de conteúdos, os docentes participantes consideram que necessitam de “metodologia diferenciada da convencional”. Compreendem que a metodologia para trabalhar com alunos com deficiência é diferente da metodologia para atuar com alunos sem deficiência. Entre as principais diferenças, estão: a adaptação pedagógica diferenciada e de acordo com as necessidades dos alunos, a linguagem apropriada (principalmente com o aluno surdo) e métodos que favoreçam a aprendizagem.

Consideram, ainda, que as estratégias pedagógicas também necessitam ser diferentes das convencionais e afirmam a necessidade da percepção do professor em relação às diferenças do aluno, à diversidade e aos tipos de deficiência. Cabe ao docente buscar diferentes alternativas de ensino.

7) Avaliação diferenciada

Consideramos fundamental a categoria relacionada à “avaliação diferenciada”. Os participantes evidenciam que precisam conhecer métodos de avaliação diferentes, a começar pelo questionamento das provas escritas, que nem sempre são possíveis de serem aplicadas aos alunos com deficiência. É preciso buscar alternativas de avaliação e recuperação.

Caberá ao professor levantar novas possibilidades para a prática docente. Existe a necessidade de comunicação diferenciada, de uso de expressões corporais, especialmente com alunos surdos, e de adaptação de materiais didáticos. O professor necessita, ainda, conhecer as diferenças sensoriais, os tipos mais comuns de deficiência, e entender que o tempo de resposta é maior para essas pessoas com deficiência, precisando, assim, de planejamento e de métodos de ensino diferenciados:

O que estamos querendo dizer é que todas as questões referentes à avaliação dizem respeito à avaliação de qualquer aluno e não apenas

das pessoas com deficiências. A única diferença que há entre as pessoas ditas normais e as pessoas com deficiências estão nos recursos de acessibilidade que devem ser colocados à disposição dos alunos com deficiências para que possam aprender e expressar adequadamente suas aprendizagens. Por recursos de acessibilidade podemos entender desde as atividades com letra ampliada, digitalizadas em Braille, os intérpretes, até uma grande gama de recursos da tecnologia assistiva hoje já disponíveis, enfim, tudo aquilo que é necessário para suprir necessidades impostas pelas deficiências, sejam elas auditivas, visuais, físicas ou mentais (SARTORETTO, 2010).

A avaliação pode ser realizada por meio das competências, sem, necessariamente, exigir instrumentos que precisem de registros escritos. Pode-se utilizar também o diálogo como forma de avaliação, que poderá gerar um relatório de avaliação, um portfólio ou ainda um parecer descritivo. “No caso dos alunos com deficiências, os portfólios podem facilitar a tomada de decisão sobre quais os recursos de acessibilidade que deverão ser oferecidos e qual o grau de sucesso que está sendo obtido com seu uso” (SARTORETTO, 2010).

Caberá, ainda, ao docente, a necessidade de compreender as especificidades de cada deficiência e saber aplicar a metodologia correta para cada caso, e isso exigirá maior dedicação, atenção e acompanhamento por parte dele. Alguns alunos necessitam de atendimento personalizado e individual, incluindo planejamento diferenciado. Adequar a metodologia para atingir o objetivo desejado e as necessidades será o alvo a ser perseguido pelo docente que atua com alunos com deficiência.

Quanto aos principais “valores” escolhidos pelos docentes, e que devem ser transmitidos aos alunos com deficiência, são os seguintes: comprometimento, respeito; responsabilidade, conhecimento, autoestima, competência, democracia, diálogo, coragem e trabalho.

Sabemos que os valores não podem, nem devem, ser uma missão pedagógica atribuída somente aos docentes, pois “a construção de valores é um processo empreendido durante toda a vida de uma pessoa e tem sua origem na infância” (BRANCO, 2012, p. 37). Pais, mães, tutores e outros também respondem pela transmissão dos valores a esses alunos

com deficiência que, normalmente, chegam à educação profissional em idade adulta.

Depois de expor as categorias significativas desejadas pelos segmentos pesquisados, fizemos o cruzamento categorial, que está no quadro anexo, e, depois da análise dele, passaremos à exposição das categorias finais, ou seja, ao que prevalece entre os pesquisados quanto ao novo jeito de ser do docente que atua, ou que deseja atuar, com alunos com deficiência na educação profissional.

Capítulo 13

CRUZANDO OS DADOS: UMA RESPOSTA FINAL DE UM NOVO JEITO DE SER DOCENTE PARA ATUAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Quando nos referirmos às principais categorias resultantes das respostas obtidas na pesquisa realizada com os três segmentos (alunos, gestores e docentes), estaremos listando as principais atitudes, habilidades e/ou competências exigidas para o docente atuar com alunos com deficiência na educação profissional, ou seja, o novo jeito de agir e de ser professor diante dos desafios de capacitar e habilitar o aluno com deficiência para o mercado de trabalho.

Para que o cruzamento fosse fidedigno, foi necessária a construção de um quadro comparativo contendo as respostas dos participantes, analisadas por meio do cruzamento das categorias significativas, e no qual essas categorias são agrupadas de acordo com o significado e a pertinência do assunto, a partir dos três segmentos participantes. A partir desse cruzamento, chegamos ao resultado e às conclusões do estudo. Tal quadro poderá ser visualizado no Anexo deste livro, sob o título: “Cruzamento das categorias significativas por segmento e conclusões/sugestões quanto ao novo jeito de ser do docente que atua ou que deseja atuar com alunos com deficiência na educação profissional”.

As categorias aqui expressas, de alguma forma, já foram descritas nos capítulos anteriores, pois foram retiradas da compilação das respostas evidenciadas pelos participantes. Dessa forma, aquelas categorias que

foram significativas e que foram citadas pelos segmentos participantes se repetirão aqui. O que diferenciamos neste momento é que as categorias foram agregadas em um mesmo capítulo, independentemente do segmento que evidenciou a resposta, e sempre priorizando as categorias citadas por, no mínimo, dois segmentos dos três pesquisados. O foco aqui está nas categorias significativas que são oriundas do cruzamento de todas as respostas e cabíveis no novo jeito de o docente atuar em sua prática pedagógica, e não em divulgar qual dos segmentos as indicou.

Diante disso, a partir do agrupamento das respostas dos segmentos, alcançamos as conclusões das unidades significativas da pesquisa. Ainda nesse momento, apresentamos as sugestões que poderão influenciar a prática docente, as práticas didático-pedagógicas nas escolas que atuam com educação profissional ou as políticas públicas. As sugestões se dão a partir da necessidade imposta pelas categorias analisadas e das respostas obtidas a partir da aplicação dos instrumentos da pesquisa.

Diante do exposto, apresentamos a seguir o resultado e as conclusões e sugestões práticas quanto ao primeiro objetivo da pesquisa, relacionado ao novo jeito de ser do docente que atua, ou que atuará, com alunos com deficiência na educação profissional. Assim, serão listadas as principais atitudes, habilidades ou competências que deverão fazer parte desse novo jeito, dessa prática pedagógica.

O que fazer para ter paciência, conhecer o aluno e crer nas potencialidades dos alunos com diferentes tipos de deficiência?

As atitudes,³⁰ habilidades³¹ ou competências³² de um novo jeito profissional docente para atuar com alunos com deficiência na educação

30 Atitudes são atributos pessoais que permitem responder, favoravelmente ou não, a uma determinada situação social ou profissional; podem e devem ser desenvolvidas no âmbito da formação e referem-se ao que se denomina “saber ser” (SENAI, 2009, p. 40).

31 Habilidades são capacidades ou atributos relacionados com percepção, coordenação motora, destreza manual ou capacidade intelectual, essenciais ao desempenho de uma atividade ou de uma competência. São adquiridas com a prática diária ou mediante treinamento intensivo. As habilidades estão estreitamente ligadas às aptidões (SENAI, 2009, p. 42).

32 Competência pode ser classificada em competência básica, específica, geral, de gestão, profissional ou transversal. No caso desta pesquisa, serão analisadas as competências específicas e gerais, que são conceituadas

profissional foram amplamente citadas e solicitadas pelos participantes. A própria terminologia das categorias são autoexplicativas: ser paciente, conhecer e acreditar que o aluno com deficiência é uma pessoa que possui potencial. Então o foco deve ser nesse potencial.

Evidenciamos que a maioria dos alunos entende a necessidade da “paciência” ser incorporada ao novo jeito de ser do docente. Para os docentes participantes e gestores, essa categoria está centrada na necessidade de “conhecer o aluno e crer nas suas possibilidades”. Dessa forma, ao “cruzarmos” a primeira categoria citada pelos participantes, percebemos que tanto a categoria evidenciada pelo segmento dos alunos quanto as categorias citadas pelos docentes e gestores estão interligadas. Caberá ao docente que terá um novo modo de agir ser investigador, ter interesse em dialogar com o aluno, conhecer o potencial desse aluno, bem como suas dificuldades, seus interesses e suas necessidades e, para isso, ele terá de ter muita paciência. Assim, o docente deve exercitar essa paciência em sua prática pedagógica.

A partir da primeira categoria evidenciada sobre um novo jeito de ser do docente que deseja atuar com alunos com deficiência, vale citar sugestões práticas para alcançar essas competências profissionais exigidas. Assim, poderá o docente utilizar estratégias relacionadas a cada tipo de deficiência apresentada pelo aluno. Quando seu aluno for surdo, falar pausadamente, sempre de frente para os alunos; utilizar com maior ênfase os lábios e, sempre que possível, utilizar gestos com as mãos para complementar; ter conhecimento e estudar Libras e, ainda, oportunizar que os próprios alunos surdos ministrem cursos de Libras para os demais colegas ouvintes; possibilitar que nos laboratórios seja utilizada a expressão corporal, mostrando e explicando cada detalhe das máquinas e dos equipamentos disponibilizados que serão utilizados pelos alunos.

Quando o docente se deparar com um aluno cego, deve investir no conhecimento do Braille e conversar com o aluno para criar suas estratégias

como: competências específicas são capacidades técnicas que permitem operar eficientemente os objetos e variáveis que interferem, diretamente, na criação do produto. Implicam o domínio dos conteúdos no âmbito do trabalho e posse de conhecimentos e de habilidades necessários em sua atividade. A competência geral é a síntese do essencial a ser realizado pelo trabalhador qualificado. Expressa globalmente as funções principais que caracterizam a qualificação e as capacidades que permitem exercê-las de modo eficaz no âmbito do trabalho (SENAI, 2009, p. 42).

metodológicas. Quando necessário escrever no quadro, sempre fazer a leitura em voz alta e ditar o conteúdo, para que o aluno cego anote com sua reglete e punção, sua máquina Braille ou seu computador. O docente poderá fazer exercício de mobilidade dentro da sala de aula, envolvendo os demais alunos. Orientar os alunos quanto aos possíveis barulhos da máquina Braille ou do uso de reglete e punção. Utilizar materiais adaptados e adequados e, sempre que possível, gravura em alto relevo. Nos laboratórios, o aluno irá conhecer cada máquina, equipamento ou instrumento, sempre utilizando o tato. À medida que o aluno faz o toque, o docente deve explicar cada detalhe em voz alta. O docente deve, dentro do possível, conhecer os *softwares* identificados como “leitor de tela”, entre eles, o Jaws, o Virtual Vision, o NVDA. Muitos são gratuitos e podem ser baixados da internet. Sabemos pela análise dos resultados que as deficiências intelectual e mental³³ são consideradas as mais difíceis para realizar a prática profissional exigida na educação profissional. Por isso, há também a dificuldade de inserir o aluno com esse tipo de deficiência em um mercado formal. Caberá ao professor que atua com esse aluno utilizar muito material concreto com cores vivas. Nos laboratórios, pregar a disciplina, para que tenham cuidado com máquinas e equipamentos. O docente deve ter persistência em explicar, mais de uma vez, determinado conteúdo. A “paciência” é um dom que deverá ser aprimorado no dia a dia da prática pedagógica.

O docente deverá buscar auxílio nas instituições que atuam com alunos com deficiência mental ou com deficiência intelectual, em especial

33 Para entender a diferença entre doença mental e DI, é necessário que se compreendam os seguintes aspectos: a doença mental pode ser entendida como um conjunto de comportamentos e atitudes capazes de produzir danos na *performance* global do indivíduo, causando impactos em sua vida social, ocupacional, familiar e pessoal. Segundo a OMS, não é possível construir uma única definição deste conceito, uma vez que o entendimento sobre saúde mental também está associado à construção de critérios subjetivos, pautados em valores e diferenças culturais. Em 1995, “a ONU, altera o termo DM para DI, com o objetivo de diferenciá-la da doença mental” (transtornos mentais que, não necessariamente, estão associados ao déficit intelectual). Portanto, a pessoa com DI caracteriza-se por ter um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (INSTITUTO PARADIGMA 2013).

as ONGs, que, muitas vezes, possuem experiência na educação profissional, pois utilizam projetos que oportunizam preparar alunos nas próprias escolas, de forma a torná-los úteis para o mercado informal ou para a ocupação de postos de trabalho no mercado formal.

Quando o docente receber um aluno com deficiência física, deverá lembrar que a deficiência do aluno não o impedirá de compreender os conteúdos; no entanto, esse tipo de deficiência exige um cuidado especial quanto à acessibilidade, em especial nos laboratórios de aprendizagem profissional onde a prática ocorre. Para oportunizar o aprendizado ao aluno com deficiência física, o docente poderá deixar o material ao alcance do aluno e procurar tornar o espaço da sala de aula e dos laboratórios de aprendizagem acessível, nem que, para isso, faça adaptações ou adequações em máquinas e equipamentos, de forma a proporcionar ao aluno mobilidade e maior autonomia. Deixar o espaço dos laboratórios, onde serão desenvolvidas as aulas práticas, para o acesso à cadeira de rodas ou à mobilidade do aluno que faz uso de muletas.

Quando o docente se deparar com um aluno com deficiências “múltiplas”, ou seja, que possui duas ou mais deficiências de tipos diferentes, caberá ao professor ter ainda mais paciência para entender o ser complexo que está sob sua responsabilidade. Para isso, deverá manter o diálogo sempre aberto, olhar para o aluno não com piedade, mas com a certeza de que pode ser franco e tratar a deficiência com naturalidade. Ter em mente o potencial do aluno e não sua deficiência.

Em qualquer situação, o docente poderá conhecer seu aluno com deficiência com maior proximidade do que o aluno sem deficiência; conhecer as limitações, possibilidades, bagagem de vida, trajetória escolar, vida familiar, avanços pessoais, educacionais e profissionais dele; conhecer a situação sociocultural de seu aluno e saber fazer a adequação de materiais instrucionais; conhecer amplamente as novas tecnologias assistivas que apoiam as técnicas de ensino; aplicar um diagnóstico inicial; chamar a família para conversar e, principalmente, ouvir atentamente o que seu aluno tem a lhe dizer; conhecer o ritmo de cada aluno.

Vale ressaltar que esse “conhecer seu aluno” lhe possibilitará, inclusive, tomar decisões quanto à metodologia e às estratégias que serão utilizadas.

Portanto, o docente que deseja atuar com aluno com deficiência na educação profissional, além de exercitar rotineiramente a qualidade de ser paciente, deve ter seu foco no potencial do aluno e, a partir desse potencial, trabalhar a autoestima do discente, proporcionando avanços em sua aprendizagem.

Possuir conhecimento quanto à metodologia diferenciada, ao tempo destinado à aprendizagem dos conteúdos e à criatividade docente

Um docente que deseja atuar com aluno com deficiência na educação profissional, muitas vezes precisa buscar métodos e estratégias diferenciadas para alcançar a aprendizagem desse aluno. Essa foi a “necessidade” citada pelos três segmentos participantes, ou seja, no “cruzamento categorial”, podemos perceber que conhecer aspectos metodológicos diferenciados dos que o professor possui para atuar com alunos sem deficiência é uma qualidade que deve fazer parte de um novo jeito de ser do docente. Caberá a este conhecer novas possibilidades para ministrar aulas, e a criatividade precisará ser um item de alto potencial por parte dele.

O tempo que o docente utiliza para a explicação dos conteúdos com seus alunos sem deficiência nem sempre será o mesmo que ele utilizará para explicar conteúdos para alunos com deficiência; então, caberá incluir no novo jeito de ser do docente, além da paciência, compreender as limitações e a necessidade de aumentar a carga horária dos conteúdos, sempre que perceber que isso for necessário.

O novo jeito de ser do docente exige que ele tenha conhecimento de metodologias diferentes e que saiba utilizá-las. Usar maior tempo, quando necessário, e, especialmente, ser criativo ao planejar aulas ao alcance de todos os alunos. Para isso, sugerimos que o docente transfira aos alunos o respeito às diferenças; que conheça aspectos relacionados a questões sociais e políticas da atualidade que afetam as pessoas com deficiência; que leia, estude e participe de cursos de atualização sobre como atuar com pessoas com deficiência, bem como conhecer outros conteúdos além dos de sua disciplina; por exemplo, os relacionados aos valores, à cidadania, aos princípios de inclusão e de diversidade, ao conhecimento sobre cada

tipo de deficiência, aos estigmas, aos valores impregnados na sociedade, à exclusão social e ao “*bullying*”.

Poderá, ainda, incluir, nesse novo jeito de ser do docente: leituras e estudos que aprimorem o desenvolvimento de sua criatividade, a partir da realização da adaptação pedagógica no que diz respeito a vivências de dinâmicas de grupo, a linguagem (principalmente com aluno surdo) e a métodos que favoreçam a aprendizagem; percepção do professor em relação às diferenças do aluno e à diversidade de tipos de deficiência; conhecimento das formas diferentes, para alternativas de ensino, avaliação e recuperação; necessidade de interação com os demais alunos e conhecimento da comunicação diferenciada e adaptação de materiais didáticos. Ainda: conhecer as diferenças sensoriais; maior atenção e materiais adaptados, além de métodos diversificados. As diferenças estão nas estratégias de ensino, que deverão ser mais eficazes nesses casos; saber que, para as deficiências distintas, as metodologias devem ser específicas para cada caso.

O docente criativo reconhece que há necessidade de usar as novas metodologias e de considerar que o tempo de resposta dos alunos sobre a apreensão do conhecimento a partir dos conteúdos ministrados, às vezes, é maior para essas pessoas com deficiência, precisando assim de um planejamento diferenciado e de métodos de ensino também diferenciados; saber aplicar a metodologia correta para cada tipo de deficiência também é uma característica do novo jeito de ser do docente.

Cabe a esse docente possuir dedicação, atenção e acompanhamento. Adequar a metodologia para atingir o objetivo desejado e as necessidades encontradas. Adaptar a carga horária de acordo com o tipo da deficiência, bem como o grau e o nível de compreensão de seu aluno e, ainda, sugerir à equipe pedagógica a flexibilização da grade curricular, possibilitando que o aluno participe de reforço no AEE,³⁴ necessário à compreensão daquilo que ele não conseguiu na aula ministrada dentro do tempo convencional.

34 O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que permitam a plena participação dessas crianças, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos e é realizado, prioritariamente, na sala de recursos da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, podendo ser feito, também, em algum centro de atendimento educacional especializado, público ou privado, sem fins lucrativos, conveniado com as Secretarias de Educação (PECHI, 2013).

Possuir e/ou buscar qualificação profissional na área da PcD e conhecer a aprendizagem mediada

Sabemos que a busca pela qualificação e pela atualização profissional é uma característica de qualquer docente, mas, no caso do docente que atua com alunos com deficiência, é ainda mais importante, pois a educação para as pessoas com deficiência tem sofrido transformações constantes, a legislação muda rotineiramente e a necessidade de atualização se dá quase sempre. Possuir qualificação e estar atualizado são prerrogativas citadas pelos “três segmentos” como necessárias de ser incorporadas ao perfil docente, de acordo com o cruzamento categorial.

As novas tecnologias têm surgido para apoiar a vida e a qualidade da educação das pessoas com deficiência. Outro grande fator que aparece no cruzamento categorial se refere à necessidade de compreensão, por parte do docente, quanto à aprendizagem mediada.³⁵ Vale ressaltar que, no cruzamento categorial, essa foi uma característica citada pelo segmento dos gestores e pelo segmento dos próprios docentes; não foi uma característica citada pelos alunos, provavelmente pela falta de conhecimento sobre o que seja “aprendizagem mediada”.

Buscar conhecimentos na área das pessoas com deficiência hoje é uma prática possível, pois existem muitas instituições formadoras que

35 . De acordo com Feuerstein, para se produzir uma aprendizagem significativa, torna-se imprescindível à dupla “mediador-mediado” que, ao desenvolver os critérios de mediação, possibilita a interação e a modificabilidade, já que é somente por meio da interação do sujeito com outros sujeitos capazes de mediar informações necessárias, estando estes sujeitos integrados a um meio ambiente favorável e estimulante, que o desenvolvimento cognitivo ocorre. Dessa forma, a interação é influenciada por determinadas características do organismo (incluindo aquelas de hereditariedade, maturação e similares) e por qualidades do meio ambiente (oportunidades de educação, *status* socioeconômico, experiência cultural, contatos afetivos e emocionais com outros significantes) (TURRA, 2007, p. 300). A aprendizagem mediada é o caminho pelo qual os estímulos são transformados pelo mediador, guiado por suas intuições, emoções e por sua cultura. O mediador avalia as estratégias, seleciona as que são mais apropriadas à determinada situação, amplia algumas, ignora outras, faz esquemas. É por meio desse processo de mediação que a estrutura cognitiva da criança adquire padrões de comportamento que determinarão sua capacidade de ser modificada. Assim, quanto menos mediação for oferecida, menor será a possibilidade de o mediado desenvolver a capacidade de se modificar. A EAM requer a presença de três parâmetros (que Feuerstein denomina de critérios de mediação) que são o objeto de atenção deliberada por parte do mediador: intencionalidade/reciprocidade, significado e transcendência (TURRA, 2007, p. 303).

procuram desenvolver cursos em nível de pós-graduação para esse fim. Para isso, sugerimos que o docente conheça as inovações tecnológicas e as tecnologias assistivas; participe de oficinas pedagógicas relacionadas ao tema das pessoas com deficiência, como apoio para seu conhecimento na área; tenha conhecimento sobre os tipos mais comuns de deficiência e busque formas possíveis e variáveis de compensar as atividades que o aluno não pode realizar em sala de aula ou no laboratório; utilize metodologias e didáticas atrativas.

Para alcançar, com êxito, a característica de uma qualificação permanente, sugerimos, ainda, ao docente: buscar leituras e assistir a filmes sobre pessoas com deficiência; estudar com a finalidade de ter o domínio total do conteúdo que será repassado; ser claro e objetivo quanto ao conteúdo; explicar mais que o convencional; ter domínio em construir, reproduzir ou solicitar material adaptado para seus alunos com deficiência; ser criativo no planejamento das aulas; dialogar com seus alunos, fazer diagnóstico inicial sobre as principais dificuldades do aluno com deficiência, para conhecê-las; desenvolver metodologias reflexivas sobre as contradições sociais e explorar espaços de diálogo, de negociação de conflitos e de aprendizagem significativa; buscar apoio técnico ou ser conhecedor das necessidades e atitudes relacionadas a cada tipo de deficiência; educar por meio de um processo dinâmico, integrador, dialógico e, ainda, ter reciprocidade de conhecimento entre os alunos a que atende, bem como conhecer diferentes estratégias de ensino, meios e ferramentas que pode utilizar no ensino de seus alunos com deficiência.

Poderá, também, buscar o conhecimento sobre a aprendizagem mediada. “A experiência nos ensinou que o ritmo das nossas aprendizagens cresce em quantidade e em qualidade quando vem marcado por bons e experientes professores mediadores” (D/A2); ter domínio dos conteúdos básicos sobre os conceitos relacionados às pessoas com deficiência e sobre educação especial; ter formação pedagógica que o habilite a lidar com alunos com deficiência; conhecer as possibilidades e os limites do aluno e ter conhecimento sobre o que seja diversidade e inclusão; saber lidar com as diferenças de seus alunos; saber preparar materiais didáticos adaptados e, especialmente, adquirir conhecimentos sobre a nova era da inclusão;

consultar bibliotecas, trocar experiências por meio do diálogo com outros colegas e buscar apoio em instituições especializadas.

Essa qualificação permanente não é algo fácil de ser obtido na vida de um docente, especialmente pela necessidade de ele desenvolver atividades paralelas ao ato de educar. Por isso, caberá à instituição em que esse docente ministra suas aulas proporcionar horas de planejamento e de estudo que sejam agregadas à sua carga horária, de forma a serem horas remuneradas.

Nessas horas destinadas ao planejamento, o professor poderá ainda: conversar com o aluno com deficiência; participar de seminários e cursos de aperfeiçoamento; aproveitar cada detalhe que vivencia ao lado do aluno; ser ousado e não ter medo de dizer que “não sabe” como lidar com o aluno, inclusive solicitando apoio ao próprio aluno com deficiência; buscar soluções para que a relação ensino-aprendizagem seja eficiente e eficaz para o desenvolvimento educacional e profissional do aluno e, especialmente, levar em consideração a história de vida de seu aluno, a história de sua deficiência e os avanços que ele obteve até chegar à sala de aula.

Para que o docente possa buscar esse aprimoramento constante e saiba lidar com as novas metodologias, caberá às instituições formadoras proporcionar a qualificação exigida pelo novo jeito de ser do docente. Para isso, sugerimos que essas instituições formadoras evidenciem, na grade curricular, conteúdos relacionados ao atendimento de alunos com deficiência, especialmente nos cursos de licenciatura; invistam em políticas públicas na preparação do formador; divulguem, amplamente, os direitos e os deveres dos alunos com deficiência com base na legislação existente; criem disciplinas regulares ou optativas referentes à necessidade que os formadores têm para adquirir o perfil necessário para ministrar aulas a alunos com deficiência ou para atuarem na área da educação especial; e, ainda, criem possibilidades para o futuro docente conhecer o processo de mediação, pois,

[...] a vida é uma sucessão constante de mudanças que superamos com a ajuda dos demais. A mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito, a fim de promover sua plena autonomia. A mediação parte de um princípio antropológico positivo e é a crença da potencialização e da perfectibilidade de todo o ser humano. A genética não deu a última

palavra. A força da mediação lança por terra todos os determinismos no campo do desenvolvimento do ser humano. Assim, devemos entender a mediação como uma posição humanizadora, positiva, construtiva e potencializadora no complexo mundo da relação educativa (TÉBAR, 2011, p. 74).

Poderão, ainda, as instituições de ensino – que desejem formar o docente para esse novo jeito de ser na atuação com os alunos com deficiência na educação profissional – conhecer a legislação nacional e internacional, para orientar os docentes; proporcionar encontros aos docentes, a partir da experiência da prática realizada com alunos com deficiência; criar laboratórios de pesquisa na área das pessoas com deficiência; adaptarem-se e adequarem-se conforme as normas existentes; proporcionar interação em cursos de engenharia civil e arquitetura, para que os alunos desses cursos reconheçam necessidades e aspectos sobre acessibilidade; proporcionar estágio para que os futuros docentes adquiram a prática necessária; criar projetos e propostas pedagógicas, levando em consideração as necessidades e as diferenças do espaço escolar; e apoiar a implantação das políticas favoráveis a alunos com deficiência.

Conhecer a avaliação diferenciada

A avaliação diferenciada é um ponto forte na educação de alunos com deficiência que pode ser visto no cruzamento categorial como uma categoria desejada pelos três segmentos participantes e, portanto, uma categoria extremamente significativa e necessária ao novo jeito de ser do docente. Se é comum perceber que o processo de avaliação é tido como o mais temido pelos alunos e imaginamos, então, imaginemos o que será para os alunos com deficiência...

Sempre que o docente for planejar uma avaliação de alunos com deficiência, sugerimos que utilize, preferencialmente, avaliações práticas, em laboratórios profissionais, e que, quando for utilizar instrumentos escritos de avaliação, seja imprescindível atentar para a acessibilidade do instrumento, de acordo com o tipo de deficiência do aluno.

Para que o aluno com deficiência tenha uma avaliação diferenciada, o novo jeito de ser do docente que atua ou que atuará com esse aluno poderá incluir: amplo conhecimento sobre procedimentos de avaliação; compreensão dos procedimentos diferenciados de avaliação; capacidade de respeitar as deficiências e adaptar a avaliação de acordo com a necessidade de cada tipo de deficiência; construir um instrumento de avaliação oral; realizar práticas avaliativas em laboratórios tecnológicos; possuir conhecimento dos instrumentos de avaliação que serão realizados por meio de registros escritos; compreender que as correções dos instrumentos de avaliação também serão diferenciadas; ter o domínio do conhecimento da Libras, que é diferente da língua portuguesa e, quando necessário, buscar apoio técnico e especializado.

Para conhecer essa avaliação diferenciada, que deve fazer parte do novo jeito de ser do docente, deverá ser incluído o uso de registros, portfólios, provas laboratoriais ou observação e análise de competências e habilidades individuais relacionadas ao curso de educação profissional.

O docente poderá sugerir à coordenação pedagógica a criação de grupos de estudo entre os docentes que atuam com alunos com e sem deficiência, para que possam refletir sobre suas práticas e trocar experiências; compreender que a avaliação é um processo dinâmico; conhecer os novos métodos de aprendizagem e avaliação e a legislação especial referente à “terminalidade específica”; e saber avaliar e certificar, pela competência, algo possível para o aluno com deficiência que cursa aprendizagem industrial na educação profissional. Então, caberá ao docente saber avaliar, considerando, sobretudo, as habilidades e as competências, especialmente, quando se tratar de aluno com deficiência mental e/ou intelectual.

O docente precisa dialogar com seu aluno

Uma habilidade do docente que atua com aluno com deficiência é realizar o diálogo constante com esse aluno. Ninguém sabe mais como agir perante uma pessoa com deficiência e como devem ser as estratégias para a aquisição de conhecimentos do que o próprio aluno com deficiência. Ele se conhece e sabe suas limitações e seu potencial. Para isso, o docente

precisa incluir em seu novo jeito de ser o manejo para dialogar com esse aluno. No cruzamento das categorias, percebemos que o diálogo é condição indispensável ao perfil docente, pois foi citado pelo segmento dos alunos e dos gestores. No entanto, não foi algo evidenciado pelos docentes, talvez pelo desconhecimento de que o diálogo é algo importante para o aluno com deficiência.

Sugerimos que o professor pergunte ao próprio aluno que sugestões ele daria para que as aulas fossem mais produtivas e como viabilizar melhores condições de acesso ao conteúdo. Poderá ainda oferecer ao aluno a oportunidade de explicar, em sala de aula, suas necessidades e, se desejar, conversar francamente com os colegas da sala de aula sobre suas limitações ou potencialidades.

O docente poderá fazer uso do potencial do aluno com deficiência para trabalhar habilidades inerentes ao conteúdo. Por exemplo: um aluno surdo, provavelmente, domina a Libras, então o professor oferecerá espaço na sala de aula para que esse aluno ensine sua língua aos demais alunos; isso fará com que ele se sinta motivado para vir às aulas e influenciar os demais alunos para conhecerem a Libras.

Enfim, caberá ao docente manter o diálogo franco e aberto com o aluno com deficiência para que, unindo os anseios e com força de vontade, encontre soluções e alternativas metodológicas para o desenvolvimento da aprendizagem com mais qualidade e resultados positivos.

O docente precisa superar o preconceito e a discriminação social para com a pessoa com deficiência

Com a era da inclusão, a discriminação e o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência foram amenizados, mas, de forma alguma, superados. É comum, ainda, presenciarmos atos e ações para com as pessoas com deficiência que a discriminam ou que as colocam em situações de desvantagem pelo preconceito impregnado na sociedade.

No cruzamento categorial, o segmento dos alunos e dos gestores evidencia a necessidade de superação do preconceito como condição importante para um novo jeito de ser do docente que atua com alunos com

deficiência. Não foi algo citado pelos docentes participantes; acreditamos, então, que isso não seja visto por eles como algo que deve ser incorporado ao seu novo jeito de ser, por entenderem que isso já ocorra naturalmente e porque talvez não se sintam como agentes que discriminam.

As políticas públicas em favor da PcD avançaram, mas é notório que ainda precisam continuar crescendo, em prol de um mundo mais igualitário e menos preconceituoso. Para que o docente supere o preconceito e acredite no potencial do aluno, alguns itens devem ser incorporados ao novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência. Devemos adotar princípios que combatam a discriminação, pois é necessária “a adoção de princípios que regem o empenho de enfrentar qualquer forma de desigualdade social e/ou econômica, direcionando a superação da degradação e do desrespeito, tendo como foco a promoção da dignidade, reconhecimento, justiça e solidariedade” (SANTOS, 2012, p. 249).

Sugerimos ao docente encarar o ensino com alunos com deficiência como uma possibilidade de crescimento, procurando sempre incentivar os pontos fortes de seus alunos a partir do diagnóstico, do conhecimento dos limites e das possibilidades deles. Empenhar-se, além do aspecto profissional, e colocar muito amor na prática pedagógica; entender que sua crença deve ultrapassar o estado discriminatório em que muitos alunos com deficiência vivem nos ambientes hostis ou nas escolas.

O docente deverá acreditar no potencial do aluno e fazer com que ele saiba disso, como forma de motivá-lo para a própria aceitabilidade; conhecer os alunos e suas potencialidades; ter a humildade de reconhecer que o aluno poderá ajudá-lo a crescer; colocar-se no lugar do aluno com deficiência, por meio de dinâmicas, para conhecer, de perto, a realidade que eles enfrentam e conhecer o nível de compreensão de seu aluno para ajudá-lo a avançar sempre.

Ter ousadia para acreditar que pode fazer diferente

Um item relacionado ao novo jeito de ser do docente e que foi assinalado pelos participantes da pesquisa no cruzamento categorial se refere à ousadia do docente para enfrentar o diferente. Na análise categorial,

percebemos que os segmentos dos “alunos e dos próprios docentes” entendem que “ousar e fazer diferente” são itens essenciais no novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência.

Ser ousado, nesse caso, significa querer planejar diferente para esse aluno com deficiência; desejar criar espaços diferentes dos convencionais; aplicar técnicas que, até então, não eram necessárias ou não tinham interesse e, especialmente, fazer tudo que for necessário, mesmo que diferente de sua prática pedagógica, para apoiar o crescimento e o desenvolvimento profissional do aluno com deficiência.

Para que o docente seja ousado, sugerimos que tenha coragem para assumir desafios diferentes; que deseje aprender; que não tenha medo do novo e de considerar que não sabe lidar com as diferenças dos alunos que estão sob sua alçada. Pode, ainda, ser um docente ousado na metodologia, na criatividade e na busca pelo aprimoramento profissional.

Acreditar no diferente e na possibilidade de fazer a diferença como docente, marcando sua trajetória profissional a partir de ganhos e conquistas adquiridos em sua prática pedagógica, são desafios necessários ao docente que é ousado; deve também ter o dom de convencer a direção e a coordenação pedagógica, sempre que se fizer necessário, impondo, por meio do conhecimento, as necessidades dos alunos com deficiência, mesmo que isso requeira o diálogo permanente com seus superiores.

O professor que desejar ser ousado poderá ainda contar sua história e a experiência que está construindo. Caberá à escola oportunizar a ele ser palestrante para pais, alunos e outros docentes, sobre sua prática pedagógica; oferecer horas para ele descrever sua experiência e escrever artigos que possam contribuir com os professores que ainda precisam revelar sua ousadia.

Ser humilde e estar preparado para aprender com os outros

A humildade é uma qualidade importante no novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência. É comum o docente se considerar superior ao seu aluno e, no caso do aluno com deficiência, é comum o docente tratá-lo como um “coitadinho”, um ser inferior.

Isso não condiz com a prática almejada pelos participantes deste estudo. No cruzamento categorial, o segmento dos alunos e dos “próprios docentes” cita a necessidade de o professor ser humilde e estar predisposto à troca de conhecimentos.

Sugerimos que esse docente tenha a humildade de saber que poderá aprender com seu aluno, especialmente no tocante a questões que ele desconhece, mas que seus alunos dominam, como questões relacionadas à vida, ao potencial e às limitações da PcD. O conhecimento de vida do aluno pode ir muito além do conhecimento acadêmico do professor.

O novo jeito de ser do docente exige humildade. Para isso deverá o docente: reconhecer os avanços e os resultados de seu aluno e, especialmente, ser humilde, para conhecer as vantagens de atuar com um aluno com deficiência e tirar proveito delas; ter humildade para entender que, muitas vezes, vai aprender com o aluno, que talvez saiba mais que ele, inclusive quanto a aspectos didáticos, metodológicos e estratégicos de ensino, para atender às suas possíveis limitações; reconhecer que o aluno com deficiência pode saber determinado assunto mais do que ele imaginava e, para isso, se ratifica a necessidade de dialogar com os alunos sobre suas deficiências e aprender como agir na prática docente com mais eficiência para atender às dificuldades ou às limitações do aluno.

O docente necessita trabalhar os pré-requisitos que antecedem a educação profissional

No cruzamento categorial, os participantes dos três segmentos entendem que, socialmente, os alunos com deficiência foram discriminados ao longo da história; consequentemente, ficaram de fora do ensino regular. A partir das análises, acreditamos que cabe ao docente que deseja que sua prática seja diferente em prol da igualdade de oportunidades procurar desenvolver os pré-requisitos que a escola regular não conseguiu desenvolver nos alunos com deficiência. Para isso, quando o aluno necessitar de base teórica ou prática, que antecedam o curso de educação profissional, o professor buscará formas de superar a defasagem de conhecimentos desse aluno.

Um exemplo que ocorre, frequentemente, nas escolas regulares, é o aluno com deficiência procurar a educação profissional sem estar alfabetizado. Quando o aluno não for alfabetizado, o professor lançará mão de estratégias diferenciadas, como desenvolver apostilas profissionais por meio de desenhos e gravuras, ou trabalhará com o aluno a “competência profissional”, levando em consideração sua aprendizagem de vida, o conhecimento “não formal” que ele possui e focar na prática profissional que esse aluno busca.

Para isso, um item importante para o docente que busca um novo jeito de fazer sua prática atuar com alunos com deficiência está na necessidade de saber os pré-requisitos necessários dele e dos alunos e saber capacitar e orientar os alunos com deficiência, preparando-os para o curso profissional.

Vale lembrar que nem sempre os melhores cursos para o aluno com deficiência são aqueles que não exigem prévia escolaridade. A modalidade de qualificação profissional oportuniza cursos sem a prévia escolaridade formal, mas um curso mais intenso quanto a conteúdos, como uma aprendizagem industrial técnica, exigirá que esse aluno tenha uma escolaridade formal mínima para acompanhar a turma.

Caberá, ainda, ao docente compreender que o papel dele envolve também um jeito cidadão de ser e, assim, esse docente deverá ir além de, meramente, transmitir os conhecimentos relacionados às disciplinas para as quais foi preparado. O aluno com deficiência que quer estudar e que procura a escola profissional deve ser bem recebido, nem que, para isso, o docente tenha de buscar conhecimentos que não fizeram parte de sua formação profissional. Tal procedimento exige maior disponibilidade por parte do docente que, muitas vezes, precisará trabalhar fora do horário convencional das aulas do curso de educação profissional. O docente terá o foco concentrado na formação das habilidades e competências necessárias como pré-requisitos para o acompanhamento do curso. O docente que deseja ser diferente deve manter o diálogo com a coordenação e a direção da escola, para que possa ter previsto, em sua carga horária, um tempo maior para realizar o atendimento individualizado de que o aluno com deficiência necessita.

O docente deve desenvolver uma prática intimamente relacionada à cidadania e ao trabalho socioeducativo

Ficou claro, a partir das análises das respostas coletadas na pesquisa, que o docente que atua com alunos com deficiência também realiza uma ação socioeducativa. Os pesquisados acreditam que essa ação docente e, também, socioeducativa ocorre pelo fato de o docente extrapolar os aspectos relacionados ao conteúdo predeterminado, atuando com aspectos relacionados à identidade do aluno, ao bem-estar do aluno, à acessibilidade metodológica e, especialmente, ao agir com o coração.

No cruzamento categorial, o segmento dos gestores e dos próprios docentes entendem que o docente que deseja ter um jeito diferente de agir com os alunos com deficiência se assemelha ao perfil de um educador social que exige mais do que a mera transmissão de conteúdos e que ultrapassa o objetivo de conhecimento acadêmico. Esse professor atua, também, com as diferenças e necessita respeitá-las.

Diante do fato de que esse docente que atua com alunos com deficiência também é visto como um educador social, sugerimos que ele procure conhecer dinâmicas de grupo ou técnicas variadas que estimulem o trabalho cidadão, que desenvolva práticas metodológicas comprometidas com a transformação social do aluno e que ensine este a se engajar na transformação de grupos que, socialmente, são atingidos pela discriminação. Isso é algo que exige que esse novo agir do docente ultrapasse os limites da sala de aula, como se refere o texto a seguir:

O docente [...] ultrapassa os limites da sala de aula e enfrenta questões maiores que lhe atribuem um caráter educativo mais amplo do que de simples instrução. Abandona-se uma visão reducionista da ação docente apoiada na racionalidade técnica e dirige-se para um sentido de globalidade, resultante da interação do docente, pessoal e profissional, com a pessoa do aluno, um ser em formação e com um conhecimento com caráter de provisoriedade (GRILLO, 2002, p. 78).

Ministrar aulas com um novo jeito de ser professor exige que este educador seja também um agente transformador, que demonstre seus

princípios como cidadão, que seja proativo, que tenha domínio do conteúdo, mas que, especialmente, tenha o firme propósito de manter uma relação saudável com o aluno e esteja disposto a aprender com ele.

Uma característica importante do docente que possui um novo jeito de ser é estar disposto a dialogar com o aluno com deficiência, para diagnosticar seus desejos e seus anseios profissionais. O docente poderá orientar o aluno na escolha do curso, sem interferir em seu desejo: ter claro que quem escolhe o curso é o próprio deficiente, ou seja, esse aluno precisa ingressar no curso que deseja e não naquele que a sociedade estipula como sendo o melhor para ele.

Temos vários exemplos de superação e, apesar de a sociedade convencionar que existem limites que não podem ser ultrapassados pelos alunos com deficiência e estipular quais são os cursos que são mais apropriados para determinados tipos de deficiência, o que vemos na prática nem sempre combina com isso. Presenciamos a superação, ou seja, muitas vezes o aluno se supera em curso que não estava convencionado que seria bom para ele. Um exemplo disso é o deficiente visual com a mecânica de autos. Como entender que uma pessoa que não enxerga pode realizar a prática minuciosa de trabalhar com peças pequenas de um motor de carro? O que a prática nos demonstra é que, muitas vezes, esses alunos que não enxergam desenvolvem certas habilidades e possuem outros sentidos mais aguçados do que as pessoas que não possuem uma deficiência e, por isso, se salientam positivamente na função que escolheram. O docente que quer ter um novo jeito de agir, precisa acreditar nas potencialidades e apoiar o aluno para que este alcance o objetivo a partir do curso escolhido por ele próprio.

O docente deve transmitir valores aos alunos com deficiência

O novo jeito de ser do docente que atua com alunos com deficiência exige que ele seja capaz de transmitir alguns valores a seus alunos e, para isso, precisa estar preparado e, especialmente, viver esses valores em sua prática. O exemplo é o melhor método de transmissão dos valores.

Depois da análise dos resultados e do “cruzamento das respostas” e das “categorias significativas” dos segmentos (gestores e docentes) que responderam a essa questão relacionada aos valores, afirmamos que os dez principais valores que o docente deverá transmitir são: comprometimento, respeito, responsabilidade, conhecimento, autoestima, competência, democracia, diálogo, coragem e trabalho.

Vale lembrar que, antes da transmissão desses valores, o docente necessita conhecê-los e incorporá-los ao seu novo jeito de ser docente, pois ninguém defende o que não acredita. Antes de o docente exigir comprometimento de seu aluno, precisa demonstrar que é um docente comprometido; só poderá exigir o respeito, se respeitar o aluno com suas limitações.

Acreditar no “novo jeito de ser do docente” é um passo importante para que o aluno se entregue à prática pedagógica e ao desenvolvimento profissional; por isso, ser responsável, ter conhecimento do assunto, valorizar o aluno e possibilitar sua autoestima são valores que só poderão ser repassados pelo docente ao aluno, se antes de transmiti-los, tiver claro o que sejam esses valores e como eles ocorrem em sua vida e em sua prática pedagógica.

Expusemos aqui as principais categorias (atitudes, habilidades e competências) que devem estar presentes no perfil do docente que deseja atuar de modo diferente e se propõe a um novo jeito de fazer sua prática pedagógica. Essas categorias passaram por uma análise no decorrer do estudo e foram sofrendo um estreitamento conceitual até se chegar às principais categorias, ou seja, fizemos uma análise desde a identificação das categorias por segmento participante da pesquisa, até o cruzamento das respostas evidenciadas pelos três segmentos.

Quais os ganhos e quais as perdas do docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional?

No final de cada instrumento de pesquisa ou de diálogo entre pesquisador e pesquisado, foi solicitado a dois segmentos participantes

(docentes e gestores) quais seriam os “ganhos” e quais as “perdas” que eles consideravam que o docente teria ao atuar com alunos com deficiência na educação profissional. Sabemos que ganhos e perdas não são atitudes, habilidades ou competências docentes e, por isso, não estavam estreitamente ligadas ao objetivo da pesquisa, mas desejamos saber se, para os pesquisados, existem ganhos e perdas que seriam diferentes das do docente que não atua com alunos com deficiência.

Ambos os segmentos pesquisados demonstraram ter claro o entendimento do que se ganha e o que se perde na prática docente com alunos com deficiência e, depois do cruzamento das respostas, ficaram evidenciadas algumas categorias relacionadas aos principais ganhos do docente que atua com alunos com deficiência. As principais são: aprende a ter maior flexibilidade curricular e a avaliar diferentemente do convencional; recebe doses diárias para seu aprimoramento e crescimento profissional e pessoal; tem a motivação pessoal aguçada ao acompanhar o avanço dos alunos; ganha na autorrealização e passa a conhecer diferentes estratégias de ensino, meios e ferramentas; tem oportunidade de aprender a conviver com as diferenças; ganha na aquisição de novos conceitos relacionados a questões da pessoa com deficiência; desenvolve habilidades inovadoras; adquire competências profissionais que não recebeu em sua formação; perde o medo de ser e de fazer diferente do convencional e se propõe a correr riscos.

Quanto às perdas, nem os gestores, nem os alunos entendem que se tenha algum tipo de perda. Apenas aquele que faz a prática e ministra aulas para os alunos com deficiência na educação profissional, o próprio docente, é que percebe que existem algumas perdas relevantes ao trabalhar com alunos com deficiência. Entre estas, as mais evidenciadas foram: o docente precisa de tempo maior para seu planejamento e nem sempre esse tempo é remunerado, por isso perde seu tempo particular; precisa de atualização e, nem sempre, possui apoio para buscá-la e, muitas vezes, perde recursos financeiros próprios para aprimorar seu conhecimento; precisa adquirir ou confeccionar materiais especializados e, sem apoio técnico, nem recursos financeiros, utiliza seu tempo e seu dinheiro para adquirir esses materiais; perde a autoestima e a motivação, pois nem sempre consegue vencer os desafios, e sente-se desamparado, sozinho e sem apoio.

No item relacionado ao levantamento das perdas, foram evidenciadas as dificuldades e limitações do docente que, mesmo querendo ser diferente, as encontra na hora da prática; são elas: falta de conhecimento teórico e prático sobre possibilidades e limitações do aluno com deficiência; dificuldades em saber lidar com as diferenças e as particularidades de cada tipo de deficiência; dificuldade por desconhecer os traumas vivenciados pelos alunos, pois não sabe como diagnosticá-los; dificuldade de comunicação com o aluno com deficiência.

O que vale ressaltar é que percebemos que a maioria dos pesquisados entende que o docente que atua com alunos com deficiência mais ganha do que perde, especialmente se esse docente estiver disposto a crescer e a aprender com o próprio aluno.

Capítulo 14

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UM NOVO JEITO DE SER DO DOCENTE QUE MINISTRA AULAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Terminar uma etapa é avançar e ter a certeza que a vida nos reserva um novo desafio, uma nova caminhada!

Como se percebe, pela extensão dos dados gerados, a apresentação e a análise deles não ocorreram em um momento único; foram seguidos alguns passos para chegarmos aos resultados. Inicialmente, desenvolvemos um capítulo somente para a apresentação e a análise dos resultados; em seguida, um capítulo voltado à definição das categorias significativas; e, depois de desvelar essas categorias significativas, fizemos o cruzamento delas com o objetivo de chegar aos resultados e às sugestões para um novo jeito de ser do docente que faz a prática pedagógica da educação profissional para pessoas com deficiência.

Chegou a hora de os resultados ganharem espaço e serem divulgados para o mundo acadêmico. Temas relevantes foram aqui evidenciados, entre eles, “como devem ser as atitudes, habilidades e competências de um docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional?”

Quanto ao novo jeito de ser do docente para atuar com alunos com deficiência na educação profissional, vale ratificar que caberá ao docente

ter paciência, conhecer seu aluno e buscar estratégias para atender a todos os tipos de deficiência em uma mesma sala de aula. Necessita ter conhecimento diferenciado e conhecer novas metodologias que o apoiarão na função que terá que desempenhar na capacitação e na profissionalização das pessoas com deficiência.

O novo jeito de ser do docente aponta também para a necessidade de ultrapassar a mera transmissão do conteúdo programático e buscar constante atualização pedagógica e qualificação com vistas a aperfeiçoar sua formação para atuar na profissão docente. A educação e a formação desse docente devem ser continuadas. Cabe ao docente reconhecer que, a cada momento, novas orientações legais, tecnologias assistivas e estratégias metodológicas surgem para apoiar o trabalho junto às pessoas com deficiência.

Será necessário, ainda, que esse docente busque uma prática mediadora e que entenda de avaliações e procedimentos diferenciados para cada tipo de deficiência que o aluno apresentar. O docente diferente deve ser disciplinado, organizado e, especialmente, precisa crer nas possibilidades de seus alunos com deficiência. O docente que tem um novo jeito de ser e agir não discrimina e trabalha em prol do desaparecimento do preconceito enraizado por longos anos na sociedade.

O novo jeito de ser do docente exige ousadia para criar e recrear, assim como humildade para reconhecer que, em muitos casos, o aluno com deficiência pode saber mais do que o docente sobre as necessidades pedagógicas dele e sobre a acessibilidade metodológica que se faz necessária. Especialmente, caberá a esse docente saber que somente o diálogo entre professor e aluno poderá fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

O docente que atua com aluno com deficiência na educação profissional deve buscar aprimoramento e, quando necessário, trabalhar previamente os pré-requisitos fundamentais para a inserção do aluno com deficiência em determinado curso de educação profissional. Deve saber que, em alguns casos, ele poderá ultrapassar o limite da função docente, realizando um trabalho cidadão e socioeducativo.

Caberá ao docente acreditar que terá muitos ganhos pessoais e profissionais, mas que, também, terá de dedicar um tempo maior para planejamento e estudos de atualização pedagógica. Cabe alertar esse

docente, que nem sempre os ganhos se sobreporão às perdas, mas que o docente que assume o desafio de capacitar a PcD assume a certeza de que seus valores poderão ser incorporados pelos alunos, que passarão a acreditar em seu “fazer” como contribuição para uma escola mais igualitária e uma indústria mais inclusiva.

Constatamos que a titulação docente, que é adquirida por meio das instituições formadoras, nem sempre prepara, automaticamente, para o exercício da docência com alunos que possuem deficiência. Assim, caberá ao docente buscar, constantemente, o aperfeiçoamento profissional e desenvolver novas habilidades e competências que serão incorporadas em sua prática pedagógica. Sabemos que existirão dificuldades na trajetória daqueles docentes que desejam atuar com as pessoas com deficiência, mas o querer interior deve falar mais alto.

Caberá, ainda, ao docente acreditar que a diferença pode estar em sua atuação e que seu maior objetivo será educar o diferente para um mundo profissional competitivo, que exige padrão de qualidade e, em muitos momentos, padrão de igualdade no conhecimento profissional.

Cabe ao docente ter claro que as leis de inclusão avançaram e com elas avançaram também as conquistas das pessoas com deficiência, mas é necessário entender que, apesar de as escolas regulares continuarem com os mesmos espaços marcados pela tradição das convencionais salas de aulas e de os docentes ainda se encontrarem desestimulados para a prática, existe uma recompensa maior que só a entende quem realmente atua com as pessoas com deficiência.

O docente deve estar disposto a ser, a fazer diferente e a ser ousado diante dos obstáculos que ainda existem. A inclusão é real, mas, para que aconteça na prática, além da vontade e do querer do docente, essa função de transmitir o conteúdo e de preparar para o mundo do trabalho só será possível se ele tiver habilidades e competências que vão muito além da mera transmissão de conteúdo técnico e tecnológico. O docente precisa refletir que será difícil educar o diferente em salas de aulas repletas de alunos e lidar com tantos percalços, como ensinar a prática profissional para adultos, muitas vezes, sem a base necessária ou, ainda, para pessoas analfabetas e oriundas da discriminação, seja na escolaridade, seja na

funcionalidade, mas que esses percalços podem também ser a motivação necessária para derrubar barreiras e vencer.

Os aspectos negativos das práticas escolares são evidentes, mas o que este livro deseja é mostrar o contrário, ou seja, demonstrar ao docente que a educação avança rotineiramente e que o Brasil pode acreditar que existem docentes que querem ser diferentes e que buscam um novo jeito de agir que fuja das práticas ineficientes e discriminatórias. O educador quando entra na sala de aula faz desse ambiente um espaço democrático, prazeroso e diferente do convencional.

O novo jeito de ser do docente se assemelha ao jeito do educador social, aquele que encara os desafios sociais, econômicos e políticos e que adapta seu conhecimento à realidade. Um educador que encara os desafios faz de sua atividade um momento para praticar sua cidadania; é um agente transformador que deseja apoiar e melhorar a qualidade da educação. Ele busca aproximar o real do ideal. É alguém disposto a acolher o aluno com deficiência e que não irá medir esforços para fornecer a este a preparação técnica e tecnológica que lhe dê oportunidade no mercado de trabalho; que favoreça sua inclusão no mundo do trabalho e a consequente inclusão social. Esse docente quer que o aluno com deficiência tenha sua identidade profissional, que contribua para o avanço da indústria e que faça parte da história da empregabilidade e seus avanços. Esse novo jeito de ser do docente exige a preocupação com a transformação do indivíduo, e essa transformação deve ser superior à preocupação com as condições que recebe para chegar lá.

Isso é utopia? Não. Para o docente que quer ser diferente e quer assumir um novo jeito de ser e de fazer sua prática pedagógica, não é utopia e, sim, é ousadia! O docente diferente fará da sala de aula o espaço real de troca de conhecimentos e de busca por um mundo mais fraterno, mais justo, mais igualitário e melhor de ser vivido.

O novo jeito de ser do docente será o exemplo necessário para uma nova história da educação, uma nova história da inclusão. Ele será aquele docente que deixa uma herança profissional positiva e um legado que demonstra a prática pedagógica aliada à educação solidária e participativa. Sabemos que a inclusão chega às escolas em pequenas doses e a

“conta-gotas”, mas, reconhecidamente, esse novo docente fará seu papel para que todos queo desejarem tenham o acesso à educação profissional. Esse novo jeito de ser do docente fará o espaço da sala de aula e dos laboratórios ambientes necessários para a aquisição dos conhecimentos que preparam o aluno com deficiência para o mundo do trabalho.

O novo jeito de ser do docente tornará a sala de aula e os laboratórios espaços democráticos, onde a diversidade está presente. O docente diferente acolherá o aluno com deficiência e focará em seu potencial; acreditará que as deficiências não significam ineficiências e que todo aluno sempre terá o que aprender e o que ensinar, independentemente das suas possíveis limitações.

Ser uma pessoa com deficiência é muito diferente de ser um deficiente. O primeiro é aquele que sabe que tem algumas limitações, mas que isso não o impede de construir sua história como um ser ativo e inserido na sociedade; precisa apenas de oportunidades; o segundo, ou seja, o deficiente, é aquele que se assume incapaz.

O termo “deficiente” tem sido considerado, por algumas ONGs e cientistas sociais, inadequado para nomear alguém, pois leva consigo uma carga negativa e depreciativa sobre a pessoa, fato que foi ao longo dos anos se tornando cada vez mais rejeitado pelos especialistas da área e, em especial, pelos indivíduos com deficiência. Em linguagem figurativa, podemos dizer que

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono de seu destino. *“Louco”* é quem não procura ser feliz com o que possui. *“Cego”* é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria e só têm olhos para seus míseros problemas e pequenas dores. *“Surdo”* é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês. *“Mudo”* é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia. *“Paralítico”* é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda. *“Diabético”* é quem não consegue ser doce. *“Anão”* é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois: “*Miseráveis*” são todos que não conseguem enxergar a grandeza de Deus. “A amizade é um amor que nunca morre” (QUINTANA, 2013, grifos nossos).

Enfim, ser deficiente é não acreditar nas potencialidades das pessoas com deficiência. Ser deficiente é não acreditar que o docente pode ter um jeito diferente para atuar com alunos com deficiência na educação profissional. Ser deficiente é não ter interesse em extrapolar os limites impostos pela educação tradicional. Ser deficiente é não tentar transformar a educação em prol da diversidade e da inclusão.

No entanto, ser uma pessoa com deficiência é muito diferente de ser deficiente. Ser uma pessoa com deficiência é crer que, a partir das oportunidades, poderá se tornar o que realmente deseja ser. É crer que o mercado de trabalho ganhará não apenas uma pessoa cotista, mas ganhará um ser ativo, com potencialidades, que também trará lucros para a empresa. É saber que tem condições de apoiar a construção de uma escola inclusiva, um mercado de trabalho também inclusivo e, consequentemente, uma sociedade inclusiva no real sentido da palavra.

Os resultados aqui evidenciados ganharão espaço no mundo das relações e, consequentemente, existirá a continuidade da reflexão aqui apresentada. Surgirão novos desafios que gerarão novas pesquisas compatíveis com o novo jeito de ser do docente que trabalhará em prol da inclusão real e verdadeira, e isso é o ciclo da vida acadêmica. Sejamos desafiadores, sejamos ousados, sejamos o “novo” docente que se assume com um novo jeito de “ser” e de “fazer” a prática pedagógica!

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Cristina Mota Batista et al. *Inclusão dá trabalho*. Belo Horizonte, MG: Armazém de Ideias; 2000. 132 p.

AFONSO, Almerindo J. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margarete B.; FERNANDES, Renata S. (Org.). *Educação não formal*: cenários de criação. Campinas, SP: Unicamp, 2011. p. 29-38.

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. *Mal-estar na educação*: sofrimento psíquico dos professores. Curitiba, PR: Juruá Editora, 2008. 98 p.

ALVES, Edgard Luiz Gutierrez; VIEIRA, Carlos Alberto dos Santos. Qualificação profissional: uma proposta de política pública. 2009. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/143/145>>. Acesso em: 1º jun. 2013.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez; 1997. p. 35-46.

ARISTÓTELES. *Política*. Edición bilíngue y traducción por Julian Marias y Maria Araujo, de La Real Academia Española. Reimpressão de la 1ª edición de 1951. Madrid, Espanha: Instituto de Estudios Políticos, 1970. (Clássicos Políticos). La colección está dirigida por Francisco Javier Conde.

_____. *Política*. Texto Integral. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo, SP: Martin Claret; 2004 (A Obra-Prima de Cada Autor).

BLOG DO PLANALTO. *Em conferência, Dilma defende combinação da educação inclusiva com escolas especiais*. Brasília, DF: Presidência da República; 2012. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/em-conferencia-dilma-defende-combinacao-da-educacao-inclusiva-com-escolas-especiais/>>. Acesso em: 8 fev. 2012.

BOCCHESE, Jocelyne da Cunha. O professor e a construção de competências. In: EURICONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2002. 141 p.

BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre, RS: Mediação; 2012. 400 p.

BRANDÃO, Tânia. Criatividade no trabalho o desafio do 3º milênio. In: ABRANCHES, Cristina. *Inclusão dá trabalho*. Belo Horizonte, MG: Armazém de Ideias; 2000. p. 11-132.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1998. Brasília, DF: Presidência da República; 2013. 47 p.

_____. *Decreto nº 5.296, de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 8 jan. 2013.

_____. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. CLT. Consolidação das Leis de Trabalho. Atualização em julho/2011. *Diário Oficial da União*, 9 ago. 1943. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 10 de novembro de 1943.

_____. Decreto nº 3.289/99. Regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política nacional de integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Consolida as Normas de Proteção. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

_____. *Emenda Popular nº PE 00086*. Art. 29 da Resolução nº 093, de 1988. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-258.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

_____. Decreto nº 5.598. Regulamenta a contratação de aprendizes. Aprendizagem Industrial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, dezembro, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm>. Acesso em: 4 set. 2013.

_____. *Lei nº 8.213*, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre a Lei de contratação de Deficientes nas Empresas. *Lei nº 8.213/91*. Lei Cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências à contratação de portadores de necessidades especiais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 28 jun. 2013.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 8 jan. 2013.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 02/97*. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 12 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Atuação do aluno com deficiência na rede de ensino*: iniciando nossa conversa. Turma do bairro na classe nº 1 Brasília, DF: MEC-Seesp, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Atuação do aluno com deficiência na rede de ensino*: novos conceitos, novas emoções. Turma do bairro na classe, n. 2. Brasília, DF: MEC-Seesp, 1991.

_____. _____. *Diretrizes nacionais para a educação especial e a educação básica*. Brasília, DF: MEC/Seesp; 2001. 79 p.

_____. *Estatuto da pessoa com deficiência*. Substitutivo ao Projeto de Lei do Senado nº 06, de 2003 (Senador Paulo Paim). 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2007. 57 p.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. *A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. Brasília, DF: MTE; SIT, 2007a. 100 p.

_____. _____. *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. OEI/BRA, Projeto 08/001. Fortalecimento da Organização do Movimento Social das Pessoas com Deficiência no Brasil e divulgação de suas conquistas. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 473 p.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Decreto nº 6.949/2009. In: *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Brasília, DF: Presidência da República; 2011. 98p.

_____. _____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Dispõe sobre a *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com deficiência*. Presidência da República. Poder Executivo. Brasília, DF: Presidência da República; 2012. 98p.

_____. _____. *Avanços das políticas públicas para as pessoas com deficiência: uma análise a partir das conferências nacionais*. Brasília, DF: Secretaria dos Direitos Humanos (SDH) e Organização dos Estados Ibero-Americanos, 2012b. 63 p

_____. _____. *Para todos o movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Cartilha SDH. Governo Federal. Brasília, DF:SDH, 2012c. 24 p.

_____. _____. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência/Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. *Cartilha do Censo 2010. Pessoas com deficiência*. Brasília, DF: SDH, 2012. 32 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: adaptações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEF/Seesp, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2013a.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010. Senado Federal. Brasília, DF: [s. n.], 1998. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2013b.

_____. *Política Nacional da Educação Especial*. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial, nº 555, de 5 de junho de 2007b, prorrogada pela Portaria nº 948, 9 de outubro de 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2013c.

_____. *Substitutivo à Proposta de Emenda à Constituição Federal nº 347-A* (Parecer 124/2010 – MEC/Seesp/GAB). 16 ago. 2010. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/2011/06/03/substitutivo-a-proposta-de-emenda-a-constituicao-federal-n%C2%BA-347-a-parecer-1242010-%E2%80%93-mecseesp-gab/>>. Acesso em: 8 jan. 2013d.

BRASIL. *III Conferência nacional dos direitos da pessoa com deficiência. Um olhar através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU*: novas perspectivas e desafios, 3 a 6 de dezembro de 2012, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_4.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013e.

CALIMAN, Geraldo. A pedagogia social na Itália. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo, SP: Expressão e Arte; 2009. p. 51-60.

_____. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciência de Educação*, Americana, SP: Unisal, v. XII, n. 23, p. 341-368, 2º sem. 2010.

_____. Pedagogia social: contribuições para a evolução de um conceito In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério Moura (Orgs.). *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. V. 2. São Paulo, SP: Expressão e Arte, 2011. p. 236-259.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. STOBÄUS, Juan; MOSQUERA, José Mourino. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS; 2003. p. 15-27.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008. 152 p.

CASTRO, Claudio de Moura. *A prática da pesquisa*. 2. ed. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall; 2006. 190 p.

CNI: 69% DAS INDÚSTRIAS ENFRENTAM FALTA DE TRABALHADOR QUALIFICADO. *Jornal O Globo*. Publicado: 26/08/09 – 0h00. Atualizado: 6/4/11 – 0h00. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/cni-69-das-industrias-enfrentam-falta-de-trabalhador-qualificado-2800198#ixzz2gkJwNtNc>>. Acesso em: 3 set. 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Estrutura de ação em educação especial*. Introdução. Salamanca, Espanha, 1994. 17 p. Sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 16 dez. 2012.

DELORS, Jacques et al. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório à Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: MEC; Unesco; São Paulo, SP: Cortez, 2001. 288 p.

DENZIN, Norman K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. 432 p.

DIAS, Manoel, Ministro do trabalho admite falta de fiscais no Brasil. *Programa Bom Dia, Ministro*. Rádio Gaúcha. 25/4/2013, 12h4. Disponível em: <<http://gaucha.clicrbs.com.br/rs/noticia-aberta/ministro-do-trabalho-admite-falta-de-fiscais-no-brasil-3191.html>>. Acesso em: 12 maio 2013.

DIDEROT, Denis. *Carta sobre os cegos endereçadas àqueles que enxergam e Carta sobre os surdos e mudos endereçada àqueles que ouvem*. Tradução de Antonio Geraldo da Silva. São Paulo, SP: Escala; 2006. 167 p. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, 59).

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual: linguagem e construção de sentidos. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de (Org.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. São Paulo, SP: Mediação; 2012. p. 213-266.

ENRICONE, Délcia (Org.). O professor e as inovações. In: ENRICONE, Délcia. *Ser professor*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2002. p. 41-56.

ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Salamanca, Espanha, 1994. Sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>> Acesso em: 25 ago. 2014.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1989. 487 p.

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: STOBÄUS, Juan; MOSQUERA, José Mouriño (Org.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2003. p. 41-65.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981. 107 p.

GADAMER, Hanz Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 1999. 731 p.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, SP: Cortez: Instituto Paulo Freire; 1996. 765 p.

_____. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000. 294 p.

_____. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo, SP: Publisher Brasil; 2007. 112 p.

_____. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo, SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 128 p. (Educação Cidadã, 4).

GALLO, Silvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 32, n. 3, set./dez. 2006. 565 p.

GOMES, Candido Alberto da Costa. *Tendências da educação e formação profissional do Hemisfério Norte*. Brasília, DF: Senai/DN, 2008. 220 p.

GUGEL Maria Aparecida; COSTA FILHO, Waldir Macieira da; RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes (Orgs.). *Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência*. Florianópolis, SC: Obra Jurídica, 2007. 543 p.

_____. *Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho*. Florianópolis, SC: Obra Jurídica, 2007. 257 p.

_____. *Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público, reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta*. Goiânia, GO: Ed. da UCG, 2006. 228 p.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Dêlcia et al. (Org.). *Ser professor*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2002. 102 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *População brasileira atinge 194 milhões de pessoas*. Brasília, DF; Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/08/31/populacao-brasileira-atinge-194-milhoes>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

JESUS, Saul Neves de; MARTINS, Maria Helena; ALMEIDA, Ana Susana. Da educação especial à educação inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter ; MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Educação especial em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2003. p. 65-82.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: Pedagógica e Universitária (EPU), 1986. 99 p.

MAGALHÃES; Abigail Guedes et al. *A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, V., 19-22 set. 2005, Recife, PE. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/108153643/A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-A-DIVERSIDADE-NA-PERSPECTIVA-DE-PAULO-FREIRE>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

MANICA, Loni Elisete (Org.). *Metodologia para a expansão do projeto Inclusão das Pessoas Com Necessidades Especiais*. Brasília, DF: Senai-DN, 2002. 40 p.

_____. *A construção do projeto político-pedagógico na perspectiva do planejamento participativo*. 331 p. Dissertação (Mestrado). – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 1999.

_____; DASSOLER, Olmira Bernadete; CALIMAN, Geraldo. Inclusão de jovens com deficiência na educação profissional: possibilidades e dificuldades, In: CALIMAN, Geraldo (Org.). *Violências e direitos humanos: espaços da educação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 173-194.

_____; CALIMAN, Geraldo. Cursos profissionais na perspectiva da pedagogia social. *Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional*. Rio de Janeiro, RJ: Senac/DN, v. 36, n. 3, set./dez. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). *Educação especial em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2003. p. 27-41.

MATARAZZO, Claudia. *Vai encarar? A nação (quase) invisível de pessoas com deficiência*. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2009. 216 p.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo, SP: Cortez, 1996. 208 p.

MELO, Geovana Ferreira; OLIVEIRA, Paulo Sergio de Jesus. Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente. *Boletim Técnico do Senac*: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, RJ: Senac, v. 38, p. 40-49, dez. 2012.

MINAYO. Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade na educação especial. In: MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter (Orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004. 271 p.

_____. _____. In: ENRICONE, Délcia de et al. (Org.). *Ser professor*. Porto Alegre, RS: EDIPURGS, 2002. p. 91-108.

MUÑOZ, César. *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã*. São Paulo, SP: Cortez; 2004. 110 p.

NEGRO, PRETO OU PARDO? *Revista Raça-Brasil*, São Paulo, SP: Escala, Edição 92, 2013. Disponível em: <<http://racabrasil.uol.com.br/Edicoes/92/artigo12147-2.asp>>. Acesso em: 6 out. 2013.

NERI, Marcelo et al. *Retratos da deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: FGV-Ibre; CPS, 2003. 250 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas, na área das necessidades educativas especiais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Resolução ONU 48/96*, de 20 de dezembro de 1993. As normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6>>. Acesso em: 3 de outubro de 2013.

_____. Cinterfor. *Proyecto: apoyo a la integración normalizada de las personas con discapacidad en las instituciones de formación de Latinoamérica*. España: [s. n.], 1996. 61 p.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO/FUNDO DE AMPARO AO TRABALHADOR. *Certificação de competências profissionais discussões*: Brasília, DF: Estação Gráfica Ltda., 1999. 144 p.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. In: SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogerio (Org.). *Pedagogia social*. São Paulo, SP: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 29-43.

PACHECO, Lucia Helena Martins da Silva. *O papel do gestor na construção de uma escola inclusiva*. Monografia (Especialista em Administração/Supervisão Escolar) – Instituto Vez do Mestre, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, RJ, 2010.

PATTON, Michael Quinn. *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, Calif.: Sage, c.1987. p. 108-143.

PEDRON, Ademar João. *Metodologia científica: auxiliar do estudo, da leitura e da pesquisa*. 2. ed. Brasília, DF: Gráfica Redentorista; 1999. 239 p. (Edição do autor).

PLATÃO. *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural Ltda., V, 1997. Disponível em: <<http://www.portalfil.ufsc.br/republica.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

PORTAL APRENDIZ. *Limite de integração de alunos deficientes divide especialistas*. 7 mar. 2005. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/jiwrujiuet.mmp>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

QUINTANA, Mario. Deficiente. Disponível em: <<http://www.frasescurtas.com.br/2008/07/deficiencias-mrio-quintana.html>> Acesso em: 8 de jun. 2013.

REHEM, Cleonice Matos. *Perfil e formação do professor de educação profissional técnica*. São Paulo, SP: Senac, 2009. 167 p.

RODRIGUEZ, Greice; CASTELLÓN, Lena. Cada vez menos Down. *Isto é Independente*, n. 1.918, 26 jul. 2006. Disponível em: <http://www.wistoe.com.br/reportagens/6665_CADA+VEZ+MENOS+DOWN?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage>. Acesso em: 30 maio 2011.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1996. 177 p.

SAMPIERE, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; PILAR, Lucio Baptista, *Metodologia da pesquisa*. 3. ed. São Paulo, SP: McGraw-Hill, 2006. 578 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. Em busca da cidadania global. Entrevista concedida a Immaculada Lopez, da redação da *Revista Sem Fronteiras*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_e.html>. 2001. Acesso em: 16 jan. 2013.

SANTOS FILHO, José Camilo dos Santos. Declaração de Salamanca sobre princípios, política na área das necessidades educativas especiais. *Revista de Educação*, Máthesis, Jandai do Sul, PR: Gráfica e Editora Nacional, v. 9, n. 2, p. 89-119, jul. 2008.

SANTOS, Geandra Claudia Silva. O professor e o desenvolvimento de alunos com desenvolvimento atípico: reflexões e pistas de ações. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). *Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília, DF: Liber Livro; 2011. p. 107-155.

SANTOS, Paulo França; SOUZA, Maria de Amparo de; BARBATO, Silvine Bonaccorsi. A inclusão escolar e social de sujeitos com deficiência motora na fala de jovens adultos. In: BRANCO; OLIVEIRA (Org.). *Diversidade e cultura da paz na escola: Contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012. p. 241-264.

SANTOS, Wederson. O que é incapacidade para proteção social brasileira? In: MEDEIROS, Marcelo (Org.). *Deficiência e igualdade*. Brasília, DF: Letras Livres; EdUnB, 2011. 248 p.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Como avaliar o aluno com deficiência? Assistiva Tecnologia e Educação. 2010. Disponível em: <http://assistiva.com.br/Como_avaliar_o_aluno_com_defici%C3%AAncia.pdf>. Acesso em: 2 de junho de 2013.

SASSAKI, Romeu Kasumi. *Deficiência mental ou deficiência intelectual*. dez. 2004. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual/>>. Acesso em: 5 out. 2013.

_____. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, SP, v. 2, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SERVIÇO NACIONAL DO COMÉRCIO. Educar para um pensamento voltado à inovação. Entrevista concedida por Mauro Maldonato para o entrevistador Francisco Aparecido Cordão. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, RJ: Ed. Senac, v. 38, n. 3, p. 82-85, 2012.

_____. *Sem limite*: inclusão de portadores de deficiência no mercado de trabalho. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Senac, 2002. 143 p.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. *Relatório dos docentes do Senai*. Disponível em: <www.dn.senai.br/docentes>. Acesso exclusivo e restrito aos administradores. Acesso em: 23 mar. 2011.

_____. *Site*. Disponível em: http://www.senai.br/portal/br/institucional/snai_oq.aspx. Acesso em: jun. 2011b.

_____. *Glossário de educação profissional e tecnológica do Senai*. Brasília, DF: Senai/DN, 2009. 31 p.

_____. *Metodologias Senai para a formação profissional com base em competências*. V 1. Elaboração de perfis profissionais por comitês técnicos setoriais. 3. ed. Brasília, DF: Senai/DN, 2009. 180 p.

_____. Departamento Nacional. *Diretrizes da aprendizagem*: cartilha da aprendizagem industrial. Brasília, DF: [s. n.]; Senai/DN, 2010. 85 p.

_____. Departamento Nacional. *Perfil profissional docente de educação profissional e tecnológica do Senai*. Brasília, DF: Senai/DN, 2010. 29 p.

SILVA, Marques Otto. Roma antiga e as pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://www.crfaster.com.br/Roma.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José (Orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2003. 271 p.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Celia A. Rego (Orgs.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Cap. 2: Perspectivas para a análise de entrevistas.. São Paulo, SP: Liber Livro, 2002. p. 64-85. (Série Pesquisa, 4).

SZYMANSKY, Maria Lidia Sica. Dificuldades de aprendizagem: (da) doença neurológica ou percalço pedagógico. *Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional*, Rio de Janeiro, RJ: Senac, dez. 2012. 96 p.

SOUZA, Tatiana Yokoy de; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes. O contexto das medidas socioeducativas: promoção da paz ou valores da cadeia? In: BRANCO, Angela Cristina de Abreu; OLIVEIRA, Maria Claudia. *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012. p. 291-310.

TÉBAR, Lorenzo. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. Tradução de Priscila Pereira Mota. São Paulo, SP: Ed. Senac, 2011. 552 p.

VENTURA, Luis. Estadão. *Vencer limites: pessoas com deficiência são cidadãos especiais*. São Paulo, 5 out. 2012. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/vencer-limites/pesquisa-reune-dados-sobre-cidadaos-que-se-tornaram-pessoas-com-deficiencia-por-cao-de-acidentes-de-transito/>>. Acesso em: 9 jan. 2013.

WILLIANS, Walter. O mercado vence o racismo. *Veja*, n. 2.207, 9 mar. 2011. Páginas amarelas.

ANEXO

Afunilando os dados: Quadro das categorias significativas e sugestões para um novo jeito de ser do docente

Cruzamento das categorias significativas por segmento e sugestões para o perfil docente			
SEGMENTOS PARTICIPANTES Conclusões a partir da apresentação das categorias significativas depois da análise das respostas dos segmentos			PRINCIPAIS CONCLUSÕES/SUGESTÕES PARA O PERFIL DO DOCENTE QUE ATUA EM CURSOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Aluno com Deficiência	Gestor	Docente	A partir da análise dos dados e do cruzamento das categorias significativas que poderão auxiliar na intervenção em áreas educacionais, políticas e/ou governamentais
Paciência: necessidade de o docente ser uma pessoa paciente Realizar atendimento personalizado	Conhecer o aluno	Crença nas potencialidades do aluno	Ao docente que atua com alunos com deficiência na educação profissional caberá um perfil diferenciado. O primeiro item que deve fazer parte desse perfil é a paciência e, para isso, o docente deve exercitar essa paciência em sua prática pedagógica. Caberá ao docente, quando seu aluno for: • Surdo: falar pausadamente, sempre de frente para os alunos. Procurar utilizar com maior ênfase os lábios e, sempre que possível, utilizar gestos com as mãos para complementar. Estudar Libras e oportunizar que os próprios alunos surdos ministrem cursos de Libras para os demais colegas. Nos laboratórios, deve usar muita expressão corporal e mostrar cada detalhe das máquinas e dos equipamentos. • Cego: conhecer o Braille, conversar com o aluno para criar suas estratégias metodológicas. Quando necessário, escrever no quadro, sempre fazer a leitura em voz alta e ditar o conteúdo para que o aluno cego possa anotar com sua reglete e punção, sua máquina Braille ou seu computador. Fazer exercício de mobilidade dentro da sala de aula, podendo envolver os demais alunos. Orientar os alunos quanto aos possíveis barulhos da máquina Braille, ou do uso da reglete e punção. Utilizar materiais adaptados e adequados, sempre que possível gravura em alto relevo. Nos laboratórios, o aluno irá conhecer cada máquina, equipamento ou instrumento, sempre utilizando o tato e, à medida que o aluno faz o toque, o docente explica cada detalhe em voz alta. Conhecer os <i>softwares</i> leitores de tela (Jaws, Virtual Vision, NVDA), muitos são gratuitos e podem ser baixados da internet. • Intelectual e mental: utilizar muito material concreto com cores vivas. Nos laboratórios, ensinar a disciplina para que ele tenha cuidado com máquinas e equipamentos. Ter persistência em explicar, mais de uma vez, determinado conteúdo. A paciência é um dom que deverá ser aprimorado.

Cruzamento das categorias significativas por segmento e sugestões para o perfil docente			
SEGMENTOS PARTICIPANTES Conclusões a partir da apresentação das categorias significativas depois da análise das respostas dos segmentos			PRINCIPAIS CONCLUSÕES/SUGESTÕES PARA O PERFIL DO DOCENTE QUE ATUA EM CURSOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Aluno com Deficiência	Gestor	Docente	A partir da análise dos dados e do cruzamento das categorias significativas que poderão auxiliar na intervenção em áreas educacionais, políticas e/ou governamentais
			• Deficiente físico: deixar o material ao alcance do aluno. Nos laboratórios, fazer adaptações ou adequações em máquinas e equipamentos, de forma a proporcionar mobilidade e maior autonomia. ao aluno. Montar laboratórios e aulas práticas sempre com acesso à cadeira de rodas. • Todas as deficiências: informar ao aluno dos seus direitos e deveres. Manter o diálogo sempre aberto, olhar para seu aluno não com piedade, mas com a certeza de que pode ser franco e tratar a deficiência com naturalidade. Ter em mente o foco no potencial do aluno e não na deficiência. Para um docente com paciência, será necessário ainda: • Conhecer seu aluno “com” deficiência com maior proximidade do que os alunos “sem” deficiência. • Conhecer as limitações, possibilidades, bagagem de vida, trajetória escolar, vida familiar, avanços pessoais, educacionais e profissionais de seus alunos com deficiência. • Conhecer a situação sociocultural de seus alunos e, ainda, saber fazer a adequação de materiais instrucionais. • Conhecer amplamente as novas tecnologias assistivas* que apoiam as técnicas de ensino. • Aplicar um diagnóstico inicial, chamar a família para conversar e, principalmente, ouvir atentamente o que seu aluno tem a lhe dizer. Conhecer o ritmo de cada aluno. Obs.: Esse “conhecer seu aluno” lhe possibilitará, inclusive, tomar decisões quanto à metodologia e às estratégias que serão utilizadas.

Cruzamento das categorias significativas por segmento e sugestões para o perfil docente			
SEGMENTOS PARTICIPANTES Conclusões a partir da apresentação das categorias significativas depois da análise das respostas dos segmentos			PRINCIPAIS CONCLUSÕES/SUGESTÕES PARA O PERFIL DO DOCENTE QUE ATUA EM CURSOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Aluno com Deficiência	Gestor	Docente	A partir da análise dos dados e do cruzamento das categorias significativas que poderão auxiliar na intervenção em áreas educacionais, políticas e/ou governamentais
Conhecimento diferenciado quanto aos aspectos metodológicos	Conhecer outros conteúdos Compreensão da diferença no tempo	Metodologia diferenciada da utilizada para atuar com alunos “sem deficiência” Ir além da mera transmissão de conteúdos	O perfil do docente de quem atua com alunos com deficiência na educação profissional exige que o docente tenha conhecimento de metodologias diferentes e que saiba utilizá-las. Para isso, precisa saber: • Transferir aos alunos o respeito às diferenças; conhecer aspectos relacionados a questões sociais e políticas da atualidade que afetam as pessoas com deficiência; ler, estudar e participar de cursos de atualização sobre como atuar com pessoas com deficiência. • Ter consciência de que deve conhecer outros conteúdos, além de sua disciplina, como os relacionados aos valores, à cidadania, aos princípios de inclusão e diversidade, ao conhecimento de cada tipo de deficiência, aos estigmas, aos valores impregnados na sociedade, à exclusão social e ao <i>bullying</i>. • Realizar a adaptação pedagógica no que diz respeito a vivências de dinâmicas de grupo; linguagem (principalmente com aluno surdo) e métodos que favoreçam a aprendizagem; necessidade da percepção do professor em relação às diferenças do aluno e à diversidade e tipos de deficiência. • Conhecer formas diferentes de alternativas de ensino, avaliação e recuperação; necessidade de interação com os demais alunos. • Conhecer a comunicação diferenciada e a adaptação de materiais didáticos. • Conhecer as diferenças sensoriais; necessidade de maior atenção e de materiais adaptados, além de métodos diversificados. As diferenças estão nas estratégias de ensino que deverão ser mais eficazes nestes casos. • Saber que para deficiências distintas as metodologias devem ser específicas para cada caso. • Reconhecer que há necessidade de entender que o tempo de resposta é maior para essas pessoas com deficiência, precisando, assim, de um planejamento diferenciado e de métodos de ensino também diferenciados; saber aplicar a metodologia correta para cada tipo de deficiência.

Cruzamento das categorias significativas por segmento e sugestões para o perfil docente			
SEGMENTOS PARTICIPANTES Conclusões a partir da apresentação das categorias significativas depois da análise das respostas dos segmentos			PRINCIPAIS CONCLUSÕES/SUGESTÕES PARA O PERFIL DO DOCENTE QUE ATUA EM CURSOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Aluno com Deficiência	Gestor	Docente	A partir da análise dos dados e do cruzamento das categorias significativas que poderão auxiliar na intervenção em áreas educacionais, políticas e/ou governamentais
			• Possuir dedicação, atenção, acompanhamento por parte do docente. Adequar a metodologia para atingir o objetivo desejado e as necessidades encontradas; quando preciso, utilizar mais tempo nas explicações, adaptando a carga horária de acordo com o tipo da deficiência, bem como o grau e o nível de compreensão de seu aluno. • Sugerir à equipe pedagógica a flexibilização da grade curricular, possibilitando que o aluno participe de reforço no AEE** necessário à compreensão daquilo que não conseguiu na aula ministrada dentro do tempo convencional.
Busca pela qualificação e atualização profissional	Formação do formador Conhecer a aprendizagem mediada	Conhecimento na área das pessoas com deficiência Aprendizagem mediada	Outro item importante em um perfil docente de quem atua com alunos com deficiência é o conhecimento e a formação na área. Para isso, o docente deverá: • Buscar participar de oficinas pedagógicas relacionadas ao tema das pessoas com deficiência, como apoio para seu conhecimento na área. • Conhecer as inovações tecnológicas e tecnologias assistivas. • Ter conhecimento sobre os tipos mais comuns de deficiência. • Buscar formas possíveis e variáveis de compensar as atividades que o aluno não pode realizar em sala de aula ou em laboratório, metodologias e didáticas atrativas. • Ter domínio total do conteúdo que será repassado, ser claro e objetivo quanto ao conteúdo; explicar mais que o convencional; ter domínio para construir, reproduzir ou solicitar material adaptado para seus alunos com deficiência. • Ser criativo no planejamento das aulas; dialogar com seus alunos, fazer diagnóstico inicial sobre as principais dificuldades do aluno com deficiência para conhecê-las.

Cruzamento das categorias significativas por segmento e sugestões para o perfil docente			
SEGMENTOS PARTICIPANTES Conclusões a partir da apresentação das categorias significativas depois da análise das respostas dos segmentos			PRINCIPAIS CONCLUSÕES/SUGESTÕES PARA O PERFIL DO DOCENTE QUE ATUA EM CURSOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Aluno com Deficiência	Gestor	Docente	A partir da análise dos dados e do cruzamento das categorias significativas que poderão auxiliar na intervenção em áreas educacionais, políticas e/ou governamentais
			• Desenvolver metodologias reflexivas sobre as contradições sociais que possam explorar espaços de diálogo, negociação de conflitos e aprendizagem significativa. Buscar apoio técnico ou ser conhecedor das necessidades e atitudes relacionadas a cada tipo de deficiência. • Educar por meio de um processo dinâmico, integrador, dialógico e, ainda, ter reciprocidade de conhecimento entre os alunos que atende, bem como conhecer diferentes estratégias de ensino, meios e ferramentas que poderá utilizar no ensino com seus alunos com deficiência. • Buscar o conhecimento sobre a aprendizagem mediada. “A experiência nos ensinou que o ritmo das nossas aprendizagens cresce em quantidade e em qualidade quando vem marcado por bons e experientes professores mediadores” (D/A2). • Ter domínio dos conteúdos básicos sobre os conceitos relacionados às pessoas com deficiência e sobre educação especial; ter uma formação pedagógica que o habilite a lidar com alunos com deficiência. • Conhecer as possibilidades e os limites do aluno com deficiência e ter conhecimento sobre o que seja diversidade e inclusão; saber lidar com as diferenças de seus alunos; saber preparar materiais didáticos adaptados e, especialmente, adquirir conhecimentos sobre a nova era da inclusão. • Ler e assistir a filmes relacionados à área da PcD; consultar bibliotecas e trocar experiências por meio do diálogo com outros colegas. • Buscar apoio em instituições especializadas. • Conversar com o aluno com deficiência, participar de seminários e cursos de aperfeiçoamento. • Aproveitar cada detalhe que vivencia ao lado do aluno com deficiência, procurando ser ousado e não ter medo de dizer que “não sabe” como lidar com o aluno. • Buscar soluções para que a relação de ensino-aprendizagem seja eficiente e eficaz no desenvolvimento educacional e profissional do aluno. • Levar em consideração a história de vida de seu aluno, a história de sua deficiência e os avanços que obteve até chegar à sala de aula.

Cruzamento das categorias significativas por segmento e sugestões para o perfil docente			
SEGMENTOS PARTICIPANTES Conclusões a partir da apresentação das categorias significativas depois da análise das respostas dos segmentos			PRINCIPAIS CONCLUSÕES/SUGESTÕES PARA O PERFIL DO DOCENTE QUE ATUA EM CURSOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Aluno com Deficiência	Gestor	Docente	A partir da análise dos dados e do cruzamento das categorias significativas que poderão auxiliar na intervenção em áreas educacionais, políticas e/ou governamentais
			As instituições formadoras dos futuros docentes, que irão atuar com alunos com deficiência, devem apoiar a criação de formadores qualificados e com o perfil exigido. Para isso sugerimos que estas possam: • Evidenciar, na grade curricular, conteúdos relacionados ao atendimento de alunos com deficiência, especialmente, nos cursos de licenciatura. • Investir em políticas públicas na formação do formador. • Divulgar amplamente os direitos e os deveres dos alunos com deficiência, com base na legislação existente. • Criar disciplinas regulares ou optativas referentes à necessidade de apoiar que os formadores adquiram o perfil necessário para atuar com alunos com deficiência ou para atuar na área da educação especial. • Criar possibilidade de o futuro docente conhecer o processo de mediação. • Conhecer a legislação nacional e internacional para saber orientar aos futuros docentes sobre as necessidades dos alunos com deficiência. • Proporcionar encontros dos futuros docentes com a prática realizada por docentes que atuam com alunos com deficiência. • Criar laboratórios de pesquisa na área das pessoas com deficiência. • Instalações adaptadas e adequadas conforme as normas existentes. • Proporcionar interação em cursos de engenharia civil e arquitetura com os futuros docentes que atuarão com alunos com deficiência, para reconhecerem necessidades e aspectos sobre acessibilidade. • Proporcionar estágio para que os futuros docentes adquiram a prática necessária para atuar com alunos com deficiência. • Criar projetos e propostas pedagógicas levando em consideração as necessidades e as diferenças, de forma a orientar os futuros docentes de como deverão intervir no espaço escolar para contemplar políticas favoráveis a alunos com deficiência.

Cruzamento das categorias significativas por segmento e sugestões para o perfil docente			
SEGMENTOS PARTICIPANTES Conclusões a partir da apresentação das categorias significativas depois da análise das respostas dos segmentos			PRINCIPAIS CONCLUSÕES/SUGESTÕES PARA O PERFIL DO DOCENTE QUE ATUA EM CURSOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Aluno com Deficiência	Gestor	Docente	A partir da análise dos dados e do cruzamento das categorias significativas que poderão auxiliar na intervenção em áreas educacionais, políticas e/ou governamentais
Avaliação diferenciada	Avaliação diferenciada	Avaliação individual e diferenciada	A avaliação diferenciada é um ponto forte na educação de alunos com deficiência e que foi indicada como categoria significativa para os três segmentos dos participantes. Para que o aluno com deficiência tenha uma avaliação diferenciada, o perfil do docente que atua ou atuará com esse aluno deverá incluir: • Amplo conhecimento sobre procedimentos de avaliação. • Compreensão dos procedimentos diferenciados de avaliação. • Capacidade de respeitar as deficiências e adaptar a avaliação de acordo com a necessidade de cada tipo de deficiência. • Construção de instrumento de avaliação oral, bem como realização de práticas avaliativas em laboratórios tecnológicos. • Conhecimento dos instrumentos de avaliação que forem realizados por meio de registros escritos. As correções dos instrumentos de avaliação também serão diferenciadas. • Conhecimento da língua da Libras, que é diferente da língua portuguesa; quando necessário, buscar apoio técnico. • Sugerir à coordenação pedagógica a criação de grupos de estudo entre os docentes que atuam com alunos com e sem deficiência, para que possam refletir sobre suas práticas e trocar experiências. • Compreender que a avaliação é um processo dinâmico. • Conhecer novos métodos de aprendizagem e avaliação, bem como conhecer a legislação especial referente à terminalidade específica. • Saber avaliar e certificar pela competência, algo possível para o aluno com deficiência que cursa aprendizagem industrial na educação profissional. • Saber avaliar, considerando, sobretudo, as habilidades e competências, especialmente quando se trata de aluno com DM e de aluno com DI.

Cruzamento das categorias significativas por segmento e sugestões para o perfil docente			
SEGMENTOS PARTICIPANTES Conclusões a partir da apresentação das categorias significativas depois da análise das respostas dos segmentos			PRINCIPAIS CONCLUSÕES/SUGESTÕES PARA O PERFIL DO DOCENTE QUE ATUA EM CURSOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Aluno com Deficiência	Gestor	Docente	A partir da análise dos dados e do cruzamento das categorias significativas que poderão auxiliar na intervenção em áreas educacionais, políticas e/ou governamentais
O docente deve ser disciplinado, organizado, honesto e ter força de vontade.	Conhecer o aluno e dialogar com o aluno		O perfil docente exige que seja uma pessoa disciplinada; assim deve: • “Ser” para “fazer”, palavras de ordem para um docente que atua na educação profissional com aluno com deficiência; • Reconhecer suas limitações quanto à instituição criada para pessoas sem deficiência. • Ter diálogo franco e aberto com o aluno com deficiência, para que, honestamente e com força de vontade, busquem soluções e alternativas metodológicas para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.
O docente precisa superar o preconceito e a discriminação	Crença nas possibilidades do aluno e superação da discriminação		Para que o docente supere o preconceito e possa acreditar no potencial do aluno, alguns itens são necessários no perfil daquele que atua com alunos com deficiência, como: • Adotar princípios que combatam a discriminação. • Encarar o ensino com alunos com deficiência como uma possibilidade de crescimento, procurando sempre incentivar os pontos fortes de seus alunos, a partir do diagnóstico, do conhecimento dos limites e das possibilidades de seus alunos. • Empenhar, além do aspecto profissional, muito amor na prática pedagógica. • Entender que sua crença deve ultrapassar o estado discriminatório que muitos alunos com deficiência vivem em ambiente hostil em sala de aula ou nas escolas. • Acreditar no potencial do aluno e proporcionar que esse aluno saiba disso. • Conhecer os alunos e as potencialidades. • Entender que seu aluno pode ajudá-lo a crescer. • Colocar-se no lugar do aluno com deficiência, por meio de dinâmicas, para conhecer, de perto, a realidade que ele enfrenta. • Conhecer o nível de compreensão de seu aluno.

Cruzamento das categorias significativas por segmento e sugestões para o perfil docente			
SEGMENTOS PARTICIPANTES Conclusões a partir da apresentação das categorias significativas depois da análise das respostas dos segmentos			PRINCIPAIS CONCLUSÕES/SUGESTÕES PARA O PERFIL DO DOCENTE QUE ATUA EM CURSOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Aluno com Deficiência	Gestor	Docente	A partir da análise dos dados e do cruzamento das categorias significativas que poderão auxiliar na intervenção em áreas educacionais, políticas e/ou governamentais
Ousadia		Acreditar que pode fazer diferente	Para ser ousado, sugerimos que o docente: • Tenha audácia e coragem para assumir desafios diferentes do convencional. • Não tenha medo do novo e de esclarecer que não sabe lidar com as diferenças dos alunos que estão sob sua alçada. • Seja ousado na metodologia, na criatividade, na busca pelo aprimoramento profissional. • Saiba enfrentar a direção e a coordenação pedagógica, impondo, por meio do conhecimento, as necessidades dos alunos com deficiência. • Possa ser palestrante para pais, alunos e outros docentes, sobre sua prática pedagógica.
Humildade		Aprender com outros professores	O perfil docente exige humildade; para isso, o docente precisa: • Reconhecer os avanços e resultados de seu aluno e, especialmente, ser humilde para conhecer as vantagens de atuar com um aluno com deficiência e tirar proveito delas. • Ter humildade para entender que, muitas vezes, vai aprender com seu aluno, que poderá saber mais do que ele, inclusive quanto aos aspectos didáticos, metodológicos e às estratégias de ensino, para atender às suas possíveis limitações. • Reconhecer que pode aprender com seu aluno com deficiência e que esse aluno pode saber mais que ele. • Dialogar com os alunos sobre as deficiências destes e como poderá agir na prática docente.

Cruzamento das categorias significativas por segmento e sugestões para o perfil docente			
SEGMENTOS PARTICIPANTES Conclusões a partir da apresentação das categorias significativas depois da análise das respostas dos segmentos			PRINCIPAIS CONCLUSÕES/SUGESTÕES PARA O PERFIL DO DOCENTE QUE ATUA EM CURSOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Aluno com Deficiência	Gestor	Docente	A partir da análise dos dados e do cruzamento das categorias significativas que poderão auxiliar na intervenção em áreas educacionais, políticas e/ou governamentais
Ensinar o que o aluno precisa saber antes de aprender uma profissão	Trabalhar os pré-requisitos necessários, inclusive a alfabetização.	Preparar o aluno com deficiência que não possui os pré-requisitos. O próprio docente pode trabalhar os pré-requisitos necessários para o aluno acompanhar o curso profissional	Outro item importante para o perfil de quem atua com alunos com deficiência está na necessidade de saber os pré-requisitos necessários e, quando preciso, saber capacitar seus alunos com deficiência, preparando-os para o curso profissional. Para isso, sugerimos que o docente: • Tenha habilidade para desenvolver os pré-requisitos necessários no aluno, para que este possa receber capacitação profissional, mesmo que isso signifique sair de sua rotina e extrapolar o conteúdo programático de sua disciplina profissional convencional. • Saiba orientar o aluno com deficiência na escolha profissional. Os cursos mais oportunos para os alunos com deficiência, muitas vezes, são aqueles que não exigem prévia escolaridade. • Criar alternativas, mesmo para o aluno sem escolaridade, como: preparar apostilas profissionais por meio de desenhos e trabalhar com o aluno a competência profissional, levando em consideração sua aprendizagem de vida e o conhecimento não formal que ele possui. • Compreender que seu papel de cidadão deve ir além do que meramente transmitir os conhecimentos relacionados às disciplinas para as quais foi preparado. • Saber que o aluno que quiser estudar e que procura a escola profissional deve ser aceito, nem que, para isso, o docente tenha de buscar conhecimentos que não recebeu em sua formação profissional, ou trabalhar fora do horário convencional das aulas do curso de educação profissional, habilidades e competências necessárias como pré-requisitos para o acompanhamento do curso. Para isso, essa ação deve ser prevista em sua carga horária e deve acertar, previamente, com a coordenação ou direção.

Cruzamento das categorias significativas por segmento e sugestões para o perfil docente			
SEGMENTOS PARTICIPANTES Conclusões a partir da apresentação das categorias significativas depois da análise das respostas dos segmentos			PRINCIPAIS CONCLUSÕES/SUGESTÕES PARA O PERFIL DO DOCENTE QUE ATUA EM CURSOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Aluno com Deficiência	Gestor	Docente	A partir da análise dos dados e do cruzamento das categorias significativas que poderão auxiliar na intervenção em áreas educacionais, políticas e/ou governamentais
	Cidadania e trabalho socioeducativo	Vai além do trabalho de ministrar aulas	O docente que atua com alunos com deficiência também realiza uma ação socioeducativa, pois ele extrapola os aspectos relacionados ao conteúdo predeterminado e atua com aspectos relacionados à identidade do aluno. Sugerimos que esse docente: • Busque conhecer dinâmicas de grupo ou técnicas variadas que estimulem o trabalho cidadão. • Desenvolva práticas metodológicas comprometidas com a transformação social do aluno. • Ensine seu aluno a estar engajado na transformação de grupos que, socialmente, são atingidos pela discriminação. • Orientar o aluno na escolha do curso, sem interferir em seu desejo. Saber que essa PcD deve escolher o curso, e qualquer um deles estará aberto a todos os alunos com ou sem deficiência. Quem escolhe o curso que quer fazer é o próprio deficiente ou seu cuidador.
	O docente ganha ao atuar com alunos com deficiência	O docente aprimora seu perfil e ganha com isso	A pesquisa revela que o docente que atua com pessoas com deficiência sempre ganha; os principais ganhos são: • Aprende a ter maior flexibilidade curricular; crescimento pessoal; aprende a avaliar diferente do convencional; apresenta motivação pessoal em ver seus alunos e seus avanços; ganha em autorrealização. • Conhece diferentes estratégias de ensino, meios e ferramentas, que poderá utilizar no ensino com seus alunos com deficiências. • Tem oportunidade de aprender a conviver com as diferenças; crescimento pessoal e profissional; motivação ao perceber o avanço do aluno com deficiência; a aquisição de novos conceitos relacionados a questões da PcD.
	Valores que devem ser transmitidos aos alunos com deficiência	Valores a serem transmitidos aos alunos	O perfil docente de quem atua com alunos com deficiência exige que o docente seja capaz de transmitir alguns valores a seus alunos e, para isso, ele precisa estar preparado e, especialmente, viver os valores em sua prática. O exemplo é o melhor método na transmissão dos valores. Os principais valores que deverão ser transmitidos pelo docente aos alunos com deficiência na prática docente são: comprometimento, respeito, responsabilidade, conhecimento, autoestima, competência democracia, diálogo, coragem e trabalho. Vale lembrar que, antes da transmissão desses valores, o docente necessita conhecê-los e incorporá-los em seu perfil docente, pois ninguém defende aquilo em que não acredita.

Cruzamento das categorias significativas por segmento e sugestões para o perfil docente			
SEGMENTOS PARTICIPANTES Conclusões a partir da apresentação das categorias significativas depois da análise das respostas dos segmentos			PRINCIPAIS CONCLUSÕES/SUGESTÕES PARA O PERFIL DO DOCENTE QUE ATUA EM CURSOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Aluno com Deficiência	Gestor	Docente	A partir da análise dos dados e do cruzamento das categorias significativas que poderão auxiliar na intervenção em áreas educacionais, políticas e/ou governamentais
		Perdas do docente Dificuldades encontradas pelo docente	Apenas o segmento dos próprios docentes lista algumas perdas; os outros dois segmentos não fazem menção disso. Para os docentes que atuam com alunos com deficiência na educação profissional, eles perdem: • Perda de tempo no planejamento, que exige maior dedicação. • Por precisarem participar de oficinas pedagógicas para criar e confeccionar materiais didático-pedagógicos especiais, e isso requer conhecimento específico que eles não possuem e precisam de maior dedicação. • Por nem sempre conseguirem vencer os conteúdos necessários, pois os alunos são mais lentos e exigem maior dedicação docente. Quando isso acontece, o docente perde a autoestima e a motivação. • Acreditam que alguns discentes são desinteressados e que os docentes perdem quando são obrigados a trabalhar com esse desinteresse, utilizando técnicas específicas. Quanto às dificuldades encontradas pelos docentes (também somente na visão do docente), são: falta de conhecimento teórico e prático sobre possibilidades e limitações do aluno com deficiência; não saber lidar com as diferenças e as particularidades de cada tipo de deficiência; desconhecer os traumas vivenciados pelos alunos, pois não sabem como diagnosticá-los; dificuldade em se comunicar com o aluno com deficiência.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Notas:

* Tecnologias assistivas: termo utilizado para designar produtos, recursos e serviços que têm por finalidade facilitar a acessibilidade, o desempenho e a participação social das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

** O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que permitam a plena participação dessas crianças, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos e é realizado, prioritariamente, na sala de recursos da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser feito, também, em algum centro de atendimento educacional especializado, público ou privado, sem fins lucrativos, conveniado com as Secretarias de Educação.

Este livro, resultante de extensa, quase heroica pesquisa, é uma raridade: trata de um grupo altamente vulnerável da sociedade, o das Pessoas com Deficiência. Pouco se ilumina o elo mais fraco da corrente, por ser mais conveniente esquecê-lo.

Mas os autores apresentam um manancial de resultados científicos para instruir políticas destinadas não a considerá-los como coitadinhos, objetos de piedade vazia, populismo e demagogia. A perspectiva da obra é desatar este nó histórico e promover a sua autonomia pela capacitação para o trabalho, na forma da lei, para serem plenamente cidadãos. O enfoque é, portanto, o dos direitos humanos, em especial à educação e ao trabalho, em coerência com os princípios e mandamentos das Nações Unidas e da UNESCO, de que o Brasil é país-membro fundador.

Candido Alberto Gomes



Câtedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

